

З7.091.2(082)

А 43

Министерство образования Украины
Криворожский педагогический институт

АКТИВИЗАЦИЯ УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ШКОЛЬНИКОВ

371.01

37.091.2 (08)

A4

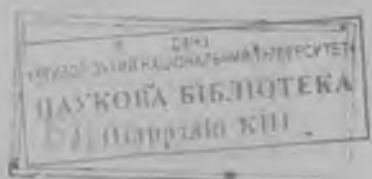
Министерство образования Украины
Криворожский педагогический институт

6/4

11021202

АКТИВИЗАЦИЯ УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ШКОЛЬНИКОВ

(Материалы Всеукраинской научно-практической конференции)



Редакционная коллегия: профессор **Буряк В. К.**, профессор **Кондрашова Л. В.**, профессор **Шевченко П. И.**

Активизация познавательной деятельности учащихся в процессе обучения, повышение качества их общеобразовательной подготовки — одна из коренных проблем, над решением которой в настоящее время работает школа. Здесь, как в фокусе, тесно переплетаются те социальные, психологические и педагогические требования, которые предъявляются к формированию личности на современном этапе развития общества. Данные положения показывают, насколько актуальным являются научно-педагогическая разработка и освещение вопросов, связанных с улучшением познавательной деятельности и повышением умственной активности учащихся в процессе овладения знаниями. Вот почему эта проблема и сегодня находится в центре внимания педагогов-исследователей и учителей-практиков. Мы надеемся, что определенный вклад в решение этой проблемы внесет настоящий сборник материалов научно-практической конференции, авторами которых являются ученые педагогических институтов и университетов Украины, а также учителя-практики.

© Криворожский педагогический институт, 1995.

РАЗДЕЛ I.

АКТИВИЗАЦИЯ УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ШКОЛЬНИКОВ В ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ТЕОРИИ И ПРАКТИКЕ

Буряк В. К.

(Криворожский пединститут)

ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ПРОЕКТИРОВАНИЕ, КАК УСЛОВИЕ АКТИВИЗАЦИИ ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ УЧАЩИХСЯ.

Для построения конкретных «проектов» (планирование тем, уроков, различных мероприятий) учитель постоянно должен учитывать соотношение непрерывно меняющихся условий, входящих в сложную систему педагогического взаимодействия, что исключает возможность успешного использования стереотипизированных форм и методов обучения, способов взаимоотношений с учениками, какими бы успешными они ни были в других педагогических ситуациях. Специфика конкретных педагогических ситуаций требует от учителя своеобразным способом трансформировать знания, получаемые из разных учебных дисциплин и источников, применительно к конкретным условиям обучения. Педагогические проблемы всегда комплексные, они не могут быть решены только средствами педагогики, психологии или частных методик, но предполагают своеобразный синтез знаний, необходимый для практического решения педагогических проблем. Этот синтез и осуществляет учитель в процессе выработки конкретных рабочих программ обучения.

На этапе разработки способов решения возникшей задачи учитель как бы заранее «проигрывает» те реальные ситуации, которые он должен создавать в процессе организации учебной деятельности учащихся. Методический «проект», создаваемый учителем на этом этапе, включает в себя как предметное содержание будущей деятельности учащихся, так и ее форму.

В чем, однако, состоят особенности самого процесса педагогического проектирования?

Мы попытаемся ответить на этот вопрос, используя один из ти-

личных примеров конструирования предметного содержания деятельности учащихся, а именно дифференциацию учебных заданий по степени их трудности.

Как показало проведенное нами исследование, в основе подобного рода проектирования лежит некоторая конструктивная схема, в той или иной степени сформулированная у каждого опытного учителя. Схема эта включает в себя следующие основные компоненты. Во-первых, она включает в себя параметры, характеризующие объект деятельности учащихся, а именно сложность самого содержания изучаемого материала. Как правило, объективная сложность учебной задачи определяется прежде всего по параметру структурной упорядоченности элементов и связей (структурная «простота» — «запутанность» отношений), а затем — по параметру обобщенности и абстрактности предмета познания (единичные факты — общие выводы, конкретные события — абстрактные положения).

Названным параметрам соответствуют различного рода показатели, которые обычно используются учителем для оценки сложности учебных задач, например: количество операций, необходимых для решения некоторой математической задачи, или многоплановость отношений, лежащих в основе некоторого биологического явления, и т. п.

В качестве примера приведем две учебные задачи по физике, которые различают по сложности операций и преобразований, необходимых для получения решения.

Задача 1. В цепь последовательное соединены никелевая и медная проволоки одинаковых размеров. В какой проволоке выделится большее количество теплоты? (Решение: $Q = J^2 R t$. Так как соединение последовательное, то сила тока J постоянна. Поэтому Q зависит от R . Поскольку $R_n > R_m$, то $Q_n > Q_m$).

Задача 2. В электропечи при ремонте проволоки нагревательного элемента $1/6$ доли ее длины изъяли. Во сколько раз и как изменится потребляемая мощность установки? (Решение:

$$P_1 = \frac{U^2}{R_1}; \quad P_2 = \frac{U^2}{R_2}$$

Подставляем значение сопротивления: $R_1 = R$, а :

$$R_2 = \frac{5}{6} R; \quad \frac{P_1}{P_2} = \frac{5}{6}$$

откуда $P_2 = 1.2 \cdot P_1$, т. е. мощность во втором случае будет больше в 1,2 раза).

Во-вторых, конструктивную схему учителя образуют и параметры, характеризующие ученика как субъекта учебной деятельности,

а именно его готовность к решению задач данного уровня сложности. Эта субъективная готовность имеет как бы две составляющие: понятийно-операционную, т. е. уровень сформированности у ученика знаний и умений, необходимых для выполнения данного задания, и мотивационно-личностную, т. е. отношение ученика к данному учебному предмету.

Степень готовности ученика к определенному виду деятельности оценивается обычно по таким эмпирическим показателям, как успеваемость ученика по данному учебному предмету, активность ученика на занятиях, его сообразительность и т. п.

Исходя из названных параметров и показателей, учитель определяет способ организации будущей деятельности учащихся. В частности, учитывая уровень готовности учащихся к выполнению заданий разного уровня сложности, учитель, как правило, организует следующие виды деятельности учащихся:

а) репродуктивную деятельность (деятельность по определенной схеме, образцу, воспроизведение уже известных фактов и теоретических положений, выполнение тренировочных упражнений и решение типовых задач);

б) эвристическую деятельность (представление учащимися общих принципов решения данного класса задач, исходя из которых учащиеся должны самостоятельно найти конкретные схемы действия — речь идет о применении теоретических положений к решению задач, об использовании фактов на основе изученных закономерностей, об оценке конкретных явлений с точки зрения известных критериев);

в) исследовательскую деятельность (в процессе которой учащиеся не только определяют результаты с помощью известных способов и не только отыскивают эти способы на основе общих принципов решения, но и самостоятельно ставят перед собой задачи, подлежащие решению, самостоятельно выдвигают цели своей учебной деятельности).

Для того чтобы организовать учебную деятельность учащихся, учитель подбирает необходимый учебный материал, продумывает способы и формы его подачи, выбирает технические средства обучения, намечает формы контроля за деятельностью учащихся.

Если проанализировать конструктивные схемы, которыми пользуются учителя (сравнительно с учеными-методистами), то можно прийти к двум общим выводам (см. табл. 1).

Во-первых, данные, приведенные в табл. 1, свидетельствуют о том, что вычленение из целостной конструктивной схемы отдельных ее компонентов в большей мере характерно для ученых-методистов, чем для учителей-практиков. Вероятно, факт этот объясняется тем, что абстрагирование, анализ и осмысление своих собст-

венных конструктивно-методических процессов связаны с таким отношением к этим процессам, когда они выступают в качестве специального предмета исследования.

Во-вторых, практическое использование конструктивных схем приводит, с одной стороны, к их «свертыванию», к синтезу составляющих их компонентов, а с другой — к их описанию на языке «практических действий». Учителя-практики, как правило, не выделяют отдельных параметров сложности учебного материала в их чисто абстрактном виде, а непосредственно обращаются к тем способам и приемам, с помощью которых можно упростить (или усложнить) проектируемое учебное задание. Так, они говорят о сокращении логических шагов, необходимых для решения учебной задачи, о прямых или опосредованных связях, которые имеются в учебном материале, о введении вспомогательных задач, облегчающих решение основной задачи. При этом все эти приемы рассматриваются учителями не сами по себе, а с точки зрения тех или иных приемов («для тренировки учащихся», «для того чтобы слабый ученик не потерял веры в свои силы», «для углубления знаний» и т. п.). Совершенно ясно, что в подобного рода описаниях «средств—целей» представлены и все параметры как объективной сложности учебных заданий, так и субъективной готовности учащихся к усвоению, однако в «свернутом», комплексном, нерасчлененном виде.

Таблица 1.

Осознание основных компонентов, образующих конструктивную схему дифференциации учебных заданий по степени их трудности

Компоненты	Количество людей, вычленивших эти компоненты, %	
	методисты-ученые	учителя-практики
1. Параметры объективной сложности учебного материала		
А. Структурная сложность	50	38
Б. Степень обобщения (абстрактности)	69	33
2. Параметры субъективной готовности ученика к усвоению материала:		
А. Уровень развития знаний и логического мышления	85	59
Б. Отношение ученика к предмету (интересы и склонности)	73	17
3. Способы и приемы дифференциации учебных заданий	100	100

Сергеев О. В.
(Запорізький університет)

МЕХАНІЗМИ ІНТУЇТИВНОГО РОЗВ'ЯЗАННЯ ТВОРЧИХ ЗАДАЧ

Інтуїтивне «угадування» істини — один з найбільш вражаючих феноменів пізнавальної діяльності індивідууму.

Творчий процес в науці не вичерпується продукуванням логічних операцій. Одержання вивідного знання, яке інколи виявлялось новим, не завжди є творчим процесом. Шлях до принципово нових творчих результатів лежать через інтуїцію. Без логіки не обійтись як на підготовчій стадії, так і на стадії розробки. Але механізм переходу від першої стадії до останньої не зводиться лише до механізму вивідного знання, — цей перехід **інтуїтивний**.

Про інтуїцію багато пишуть на сторінках наукової та художньої літератури, але при цьому акцентують увагу на психологічному аспекті, зображаючи інтуїцію як своєрідний момент психічного життя людини, тісно пов'язаний з емоціями, уявою, натхненням і т. п. А між тим інтуїція є **пізнавальний акт, наслідком якого є поява нового знання**. Тому цілком правомірним є дослідження інтуїції не тільки в психологічному, але і в **гносеологічному, методологічному та дидактичному** плані. Такий підхід до неї висуває на чільне місце задачу з'ясування характеру пізнавальних операцій, за допомогою яких формується інтуїтивне знання.

Дослідження процесу формування інтуїтивного знання в значній мірі утруднюється тим, що терміном «інтуїція» позначаються всі і всякі пізнавальні механізми в тих випадках, коли ми не можемо, не вміємо чи небажаємо розібратись у них. Але інтуїція може викликати істотний інтерес при гносеологічних, методологічних і дидактичних дослідженнях якщо тільки їй відвести роль **пізнавального процесу особливого роду**, який має свою специфіку, що відрізняє його від інших пізнавальних процесів.

Яка ж природа процесів, через які формується інтуїтивне значення? При обговоренні цього питання слід перш за все мати на увазі, що відображення дійсності в свідомості людини відбувається в двох основних формах — чуттєвій і абстрактно-понятійній. Інтуїція може розглядатись як деякий шлях формування чуттєвих образів і понять.

Перехід від чуттєвих образів до понять називають **концептуальною інтуїцією**, а перехід від понять до чуттєвих образів — **ейдетичною** (від гр. «ейдос» — образ) **інтуїцією**. Терміном «концептуальна» та «ейдетична» вказують тут на те, в якому вигля-

ді постає перед нами одержане інтуїтивне знання.

Елементарні форми інтуїції в реальному процесі нашого мислення не ізольовані одна від одної і від інших пізнавальних операцій. Тому від аналізу інтуїції, який дає змогу виділити деякі найпростіші клітинки» її, слід йти далі, до побудови синтетичної картини інтуїтивного мислення.

Під інтуїтивним мисленням ми маємо на увазі процеси, в яких істотну роль відіграють акти концептуальної і ейдетичної інтуїції. Інтуїтивне мислення може відбуватись за різними схемами, про що докладно йтиметься в доповіді.

В феноменологічних описах інтуїція, розглядається як момент творчої діяльності, що включає такі фази: **підготовка, інкубація, просвітлення, обґрунтування**. В першій і четвертій фазі цього переліку переважне значення надається свідомо здійснюваним процесам, а в другій і третій — процесам, які протікають несвідомо. При цьому як ті, так і інші опираються на не свідомо формовану систему установок, що визначають характер психічної діяльності протягом всього ходу розв'язку творчої задачі.

Ми розглянули найбільш важливі механізми творчої навчально-пізнавальної діяльності школярів.

Іваніцький О. І., Сергеева І. О.
(Запорізький університет)

ДЕЯКІ ПРОБЛЕМИ ТЕХНОЛОГІЇ КОНЦЕТРОВАНОВОГО НАВЧАННЯ

У середній загальноосвітній школі міцно утвердилась класно-урочна система організації навчання. Недоліки у навчанні і вихованні пояснюються чим завгодно, тільки не самою системою організації навчального процесу. Разом з тим вона, застосовувана понад три століття, почала все більше виявляти свої принципи недоліки і суперечки новим соціально-економічним умовам і завданням навчання. Які ж шляхи корінної перебудови організації засад навчання?

Один з них полягає в переході до такої системи організації навчання, яка б максимально зближувала навчальний процес з природними психологічними особливостями дитячого сприйняття і максимально активізувала навчальну діяльність учнів. Цій меті відповідає так зване **концентроване навчання** — особлива технологія організації навчального процесу, за якої увага вчи-

телів і учнів зосереджується на більш глибокому вивченні кожного предмету внаслідок об'єднання уроків у блоки, скорочення кількості дисциплін, що паралельно вивчаються протягом навчального дня, тижня (таке навчання нерідко називають «зануренням» у предмет, але, на наш погляд, термін «концентроване навчання» більш точно відображає сутність явища).

Мета концентрованого навчання полягає в інтенсифікації і підвищенні якості навчання і виховання учнів шляхом створення оптимальної організації структури навчального процесу, зближення навчання з природними психологічними особливостями сприйняття підлітків.

Його суттєвими ознаками є безперервність процесу пізнання та його цілісність (починаючи з первинного сприйняття і закінчуючи формуванням умінь користуватись вивченим матеріалом); одночасна тривалість вивчення теми, розділу чи всього навчального предмету, забезпечуючи їх місце засвоєння; скорочення кількості дисциплін, що вивчаються одночасно; орієнтація навчального процесу на розвиток самостійності, відповідальності, творчої активності учнів; варіативність, комплексність і системність застосовуваних форм і методів навчання, які враховують особливості динаміки працездатності учнів і вчителів і адекватні цілям і змісту навчального матеріалу; співробітництво вчителів і учнів, учнів між собою.

Ми пропонуємо три моделі концентрованого навчання.

Перша модель передбачає періодичне вивчення протягом певного часу **одного основного предмету**. Протягом першого занурення матеріал всього курсу вивчається на якісному рівні. Під час наступного занурення повертаються до цього матеріалу, поглиблюючи і розширюючи отримані раніше знання шляхом оперування ними у стандартних ситуаціях. Протягом третього занурення учні навчаються застосовувати знання в нових, нестандартних ситуаціях.

Друга модель передбачає укрупнення тільки однієї організаційної дисципліни — навчального дня, в якому кількість предметів, що вивчаються, скорочується до одного-двох. У межах навчального тижня та інших організаційних одиниць кількість предметів зберігається у відповідності з навчальним планом і графіком його проходження. Основною організаційною одиницею у цій моделі стає **навчальний блок**. Дана модель з легкістю адаптується до існуючих умов.

Третя модель передбачає одночасне і паралельне вивчення не більше 2—3 дисциплін, які утворюють **модуль**. Кожна чверть (семестр) розбивається на кілька модулів, протягом яких кон-

центрованним чином вивчається 2—3 дисципліни замість розтягнутих на всю чверть 10—12. Протягом 3—6 тижнів, в залежності від об'єму виділених на вивчення предмету годин, триває навчання, яке завершується складанням заліку чи тестуванням.

На завершення відмітимо, що технологія концентрованого навчання одержує все більше поширення в практичній роботі середніх шкіл різних типів, що засвідчує про становлення нового типу організації навчання.

Суховерхова Н. М.
(Ніжинський педінститут)

НЕСТАНДАРТНИЙ УРОК ЯК ЗАСІБ АКТИВІЗАЦІЇ НАВЧАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ УЧНІВ

Розглядаючи навчання як процес взаємозв'язаної діяльності вчителя і учнів, в ході якого останні оволодівають системою знань і вмінь, збагачуються сітоглядними поняттями, ціннісними орієнтаціями, важливо, на нашу думку, розглянути і саму організацію навчально-пізнавальної діяльності.

Цікаво з цього приводу звернутися до досвіду активізації навчання у школі 20-х років. Навчальна діяльність школярів співвідносилась із здібностями і спрямованістю особистості, умовами середовища. Були знайдені і апробовані такі форми організації навчання, як урок-диспут, конференція, «суд» над героєм літературного твору, урок-ярмарок тощо. Багато педагогічних ідей, народжених в 20-і роки, і на сьогодні мають значний інтерес.

Урок як основна форма організації навчання, нині зазнає подальшого розвитку і вдосконалення. Його перебудова пов'язана із змінами в концепції шкільної освіти. Головна мета сучасного уроку — не механічна передача знань від учителя до учнів, а залучення школярів до самостійної роботи творчого характеру, яка б стимулювала їх пізнавальну активність, розвивала здібність, збуджувала інтерес до знань. Одним із шляхів приведення уроків у відповідність з сучасними вимогами є відхід від шаблонів, використання нетрадиційних форм уроку. Як свідчить вивчення шкільної практики, нові форми уроку набувають все ширшого застосування при викладанні різноманітних навчальних предметів. Зауважимо, що теорія і методика таких уроків ще недостатньо вивчена.

В сучасній психолого-педагогічній літературі до нестандартних уроків відносять інтегровані, міжпредметні, театралізовані, сугестопедичні, уроки з різновіковим складом учнів, уроки-модулі та інші. В своєму дослідженні ми зацікавились саме уроками

ми сугестопедичного характеру. Якщо власне сугестопедичні уроки — рідкість, то застосування елементів сугестопедії набуває поширення в практиці школи: демонстрація веселих малюнків, мультилікації, розповіді-жарти, декларація віршів. Нині знайшли численних прихильників уроки-КНК, уроки-концерти, уроки-подорожі, та інші.

Вивчаючи педагогічні умови ефективного застосування нестандартних уроків, ми прийшли до висновку, що, по-перше, нестандартні форми доцільно використовувати до різних типів уроків, а не лише на закріплення знань і вмінь учнів. Це активізує навчальну діяльність учнів на різних етапах опанування змістом навчального матеріалу. По-друге, обираючи певний вид нестандартного уроку, важливо враховувати вікові особливості учнів, їх інтереси, розвиток уяви, мислення, навчальні можливості. Важливими умовами використання є різноманітність видів. Так, вивчення ставлення учнів до нестандартних форм навчання показало, що їм подобаються такі уроки, вони дозволяють краще опанувати матеріалом, проявити свої можливості, не боятися на уроці тощо. Разом з тим, надмірно часте використання таких форм, їх одноманітність знижують інтерес учнів та їх активність на уроці.

Таким чином, активізації навчально-пізнавальної діяльності учнів сприяє створення вчителем системи взаємопов'язаних стандартних і нестандартних форм організації навчання, що найбільш оптимально відповідають віковим та індивідуальним психосоціальним особливостям учнів, а також гармонійно поєднують освітні, розвиваючі та виховні завдання сучасного уроку.

Ткаченко Н. И.

(Авторская школа № 69, г. Кривой Рог)

ПОЗНАВАТЕЛЬНАЯ АКТИВНОСТЬ, КАК УСЛОВИЕ РЕЗУЛЬТАТИВНОСТИ УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ШКОЛЬНИКОВ

Активизация познавательной деятельности учащихся — одна из актуальных проблем на современном этапе развития педагогической теории и практики. Психологической наукой и педагогической практикой доказано, что позиция школьника в учебном процессе определяется степенью сформированности его познавательной активности.

Познавательная активность является одним из важнейших личностных образований, обуславливающих эффективность процесса обучения. Степень познавательной активности школьника определяется во многом умением учителя создавать установку у каждо-

го школьника на процесс учения, побуждает его к самостоятельности и творческому решению познавательных задач, формировать социально-ценные мотивы учения. Познавательная активность является показателем учебных возможностей школьника, развитости психических процессов его личности: воображения, мышления, памяти, устойчивости внимания, волевых усилий. Совпадение внутренней позиции личности школьника с педагогическим воздействием учителя порождает познавательную активность в учебном процессе.

Изучение опыта работы педагогического коллектива авторской средней школы № 69 позволило выявить ряд эффективных условий, обеспечивающих высокий уровень познавательной активности учащихся на учебных занятиях.

Анализ посещенных уроков у учителей с различным уровнем профессионализма позволил говорить о существовании прямой зависимости между уровнем активности школьников и мастерством учителя. Нами было выявлено три уровня познавательной активности школьников в учебном процессе. Высокий уровень активности преобладает на занятиях тех учителей, которые используют разнообразные методы и приемы (беседы, дискуссии, диспуты, познавательные задачи и творческие задания) в соответствии с интересами, уровнем подготовленности и опытом познавательной деятельности учащихся.

Средний уровень познавательной активности в основном преобладает на уроках тех учителей, которые предлагают репродуктивные и объяснительно-иллюстративные методы, лишь иногда используя элементы познавательных задач, самостоятельную работу с книгой.

Низкий уровень познавательной активности характерен для уроков, которые ведут учителя со слабой методической подготовкой, в действиях которых преобладает авторитарный стиль и догматические методы работы.

Наблюдения за позицией учителя и ученика в учебном процессе позволяют утверждать о том, что для обеспечения высокого уровня познавательной активности в учебном процессе необходимо обеспечить следующие условия, а именно:

1) высокий уровень профессионализма учителя, позволяющий ему строить обучение соответственно возрасту, индивидуальным возможностям и способностям учащихся, разнообразить учебную работу, развивать их творческие силы;

3) обеспечение каждому ученику позиции активного деятеля.

2) наличие положительных мотивов учения у обучаемых, систематической работы по обогащению социально-ценной мотивации учения;

организатора и участника учебного процесса;

4) разнообразие форм, методов и приемов организации обучения с учетом интересов и возможностей школьников.

Филиппенко Н. И.

(Криворожский пединститут)

СТРУКТУРИРОВАНИЕ УЧЕБНОГО ТЕКСТА КАК ЭЛЕМЕНТ ОБУЧАЮЩЕЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Организация активной учебной деятельности школьников предполагает отказ от стихийно-эмпирического подхода к обучению. Поэтому свое место в педвузе по праву заняли проблемный метод и обучение, введение структурно-логических схем, широкое использование реферативной формы в подготовке к семинарским занятиям. Эту же цель преследуют разработанные А. М. Сохором формулы логических отношений, представляющие собой конкретизацию логической структуры учебного текста. И системы проблемных вопросов, предложенных Л. П. Добраевым, и формулы логических отношений А. М. Сохора, и различные варианты структурно-логических схем представляют собой предметные реализации процесса осмысления учебного текста, его прочтения с учетом накопленного учителем опыта. Эти предметные реализации процессов осмысления, являющиеся структурированием учебного текста, дают в итоге выявленные структуры учебного текста (ВСУТ), имеющие большую или меньшую дидактическую ценность.

Дидактическая ценность выявленной структуры учебного текста зависит, прежде всего, от ее информативности и адекватности. Под информативностью мы понимаем то количество информации, которое выявляется при структурировании учебного текста. Под адекватностью выявленной структуры будем понимать степень отражения и соответствия ее содержанию учебного текста. При определении информативности и адекватности конкретной выявленной структуры учебного текста приходится констатировать отсутствие четких критериев, позволяющих дать объективную оценку полученных результатов. Между тем все более очевидна необходимость изучения информативности и адекватности различных видов выявленных структур учебного текста, их сопоставление, определение условий применения. Поэтому обучение студентов педвузов методам составления различных видов ВСУТ является существенным элементом обучающей деятельности. Начинать эту работу необходимо в ходе изучения первых педагогических дисциплин. В частности курса «Научные основы познавательной деятельности студентов».

ВСУТ с точки зрения дидактики характеризуется тем, что, во-первых, она является объективно необходимым звеном законченного учебно-познавательного акта, устанавливающим в соответствии с целью обучения, какие знания должны усвоить учащиеся; во-вторых, обосновывают, для чего они должны это узнать, приводит в действие побудительные факторы учебно-познавательной деятельности, связанные с переводом основных противоречий процесса обучения во внутренний план учащихся и возникновением у них потребности в овладении знаниями, умениями и навыками; в-третьих, выражает связь известного и неизвестного; в-четвертых, устанавливает уровень—репродуктивный или учебно-творческий, на котором будет протекать учебно-познавательная деятельность учащихся; в-пятых, может быть направлена как на овладение новыми знаниями или способом действия, так и на повышение прочности владения приобретенными знаниями, умениями и навыками; в-шестых, обеспечивает осознание учащимися цели своей деятельности; в-седьмых, определяет содержание, средства и образ действия учащихся и учителя.

Таким образом, структурирование учебного текста является органическим элементом обучающей деятельности, которое активно способствует дидактическому взаимодействию учителя и учащихся. Обучение студентов педагогических институтов структурированию учебных текстов позволяет совершенствовать их собственную познавательную сферу и, в то же время, служит надежной основой их будущей профессиональной деятельности.

Черных Л. А.

(Криворожский пединститут)

ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ РАЗРАБОТКИ МЕТОДИЧЕСКОЙ СИСТЕМЫ ОБУЧЕНИЯ

Исследование процесса обучения может проводиться на разных уровнях. Чаще всего выделяют четыре таких уровня: общепедагогический, дидактический, методический, психологический. На каждом из этих уровней исследуется та или иная грань учебного процесса. Сам же учебный процесс в реальности представляет собой единую систему, и только с целью условного ограничения предмета деятельности исследователя, который наблюдает или проектирует этот процесс, целесообразно разграничивать уровни рассмотрения этой целостной системы.

Остановимся на методическом уровне исследования учебного процесса и в связи с этим рассмотрим проблему разработки методической системы обучения (на примере обучения математике). Уточним при этом, что учебный процесс на уровне методики целес-

свообразно понимать как опосредованный социально направленный процесс взаимодействия учителя и ученика посредством содержания обучения конкретному предмету (уже выделенному в соответствии с социальным заказом).

Исследование (изучение) методической системы — это системное познание реального процесса обучения, проводимое на уровне методики. Разработка методической системы — это теоретическая разработка компонентов системы, ее внутренних и внешних связей с последующим внедрением такой идеализированной системы в реальный учебный процесс.

Структура методики любой учебной дисциплины, в частности, математики, организуется тремя вопросами: «зачем учить?», «чему учить?», «как учить?». Основное назначение методики состоит в теоретическом и практическом решении этих вопросов. Известны различные попытки представления системного характера процесса обучения, рассматриваемого на уровне методики. Традиционно методическая система обучения математике (А. М. Пышкало) представлена пятью компонентами: цели обучения, содержание обучения, методы обучения, средства обучения, формы организации обучения.

Проблема совершенствования методической системы обучения решается по-разному. Чаще всего предлагается изменить компонентный состав системы (В. М. Моныхов, М. П. Барболин и др.). Более плодотворным нам представляется другой путь. Совершенствование методической системы (на этапе ее проектирования) мы видим за счет: а) рассмотрения и построения отдельных ее компонентов как систем; б) выделения относительно самостоятельных подсистем методической системы; в) уточнения механизма ее внутренних и внешних связей.

Так, разработка одного из названных направлений (б) позволяет исследовать соотношение понятий «методическая система обучения» и «технология обучения». Термин «технология обучения» иногда используют как синоним методической системы. Считаем необходимым сделать уточнения. Технологией обучения будем называть подсистему методической системы, которая включает в себя методы, средства, формы обучения и призвана ответить на вопрос «как учить?». В такой интерпретации устанавливается взаимно однозначное соответствие между компонентами методической системы (цели обучения, содержание обучения, технология обучения) и основными вопросами, на которые призвана ответить методика. Такой подход позволяет выделить три компонентных уровня рассмотрения методической системы: уровень целеполагания, уровень содержания, уровень технологии обучения.

Чиж А. Н.
(Луганский пединститут)

ИСТОРИЯ ПРОБЛЕМЫ АКТИВИЗАЦИИ УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ШКОЛЬНИКОВ

Эта проблема остро возникла в истории отечественной школы и педагогики сразу в послеоктябрьский период (1917—1920 гг.), в период поиска и преобразования всей системы народного просвещения. Это очень короткое, но необычайно яркое время революционного пафоса, массового энтузиазма, оригинальных идей, поисков, творческих начинаний и перспектив. Богатство идей и начинаний характерны были и для решения проблемы активности учащихся в школе и вне школы. Эта проблема была одной из центральных проблем в педагогике первых послереволюционных лет. Всемерное развитие активности учащихся провозглашалось как основной принцип новой трудовой школы в «Декларации о Единой трудовой школе».

Прогрессивные педагоги, в разгар революции выдвигавшие проблему активизации учебно-воспитательной деятельности школьников, были воодушевлены проектом школы будущего. Вопросы активизации образовательно-воспитательной работы не сходили с повестки дня учительских съездов, конференций, курсов, со страниц педагогической печати. Не только в центре, но и в «глухих углах» ставились смелые эксперименты обучения и воспитания на основе развития активности, «разнообразия и целесообразности». Каковы причины острой актуальности этой педагогической проблемы?

Известно, что педагогические идеи выдвигаются в число актуальных, если они созвучны эпохе, являются своеобразным отражением потребностей времени. В атмосфере революции, вызвавшей величайшую активность народных масс, идея активности детей в школе воспринималась как родственная революционному духу эпохи, как средство революционного преобразования в школе.

Причины актуальности вопросов активизации учащихся в школе и вне школы следует искать и в развитии самой педагогической науки. Характерная особенность прогрессивной отечественной педагогической мысли конца XIX в.—начала XX в. — резкая критика школы того времени за ее пассивность, догматизм. Прогрессивно настроенные педагоги усматривали в мертвящей школьной системе реакционное стремление царского правительства подготовить подданных самодержавия, «вкоренить», «вдолбить» в сознание учащихся религиозно-монархическое мировоззрение. Более умеренные критиковали казенную школу как тормоз в экономическом и культурном развитии страны. Далекие от политики педа-

тогда обвиняли казенную школу в подавлении личности ребенка. Общий для всех прогрессивных педагогических течений было требование реформы школы на началах активности учащихся.

Разрабатывая проблему активизации учебно-воспитательного процесса, отечественная педагогика шла в русле развития мировой педагогической мысли. В конце XIX в. обнаружилось резкое несоответствие школьного дела уровню экономического и общественного прогресса западных стран. Возникшие в этот период реформаторские педагогические течения были единодушны в критике «пассивной школы» как не соответствовавшей требованиям времени, тормозившей развитие инициативы и творческой индивидуальности ученика, насилувавшей его «природу». При этом идея активности рассматривалась в тесной связи с идеей трудовой школы.

Принимая идею активности учащихся, послеоктябрьская педагогика не встала на путь безоговорочного признания наследия дооктябрьской отечественной и зарубежной педагогики. Не все в наследии было равноценным, ибо слишком разнородными были политические, философские, педагогические платформы отечественных и зарубежных теоретиков и практиков. Накопленный материал — теоретические положения, методические рекомендации — нуждался в критическом анализе и проверке в условиях новой трудовой школы, в свете принципиально новых социально-политических и воспитательных задач.

Пальшкова И. А.

(Южноукраинский педуниверситет)

КОЛЛЕКТИВНАЯ РАБОТА КАК УСЛОВИЕ АКТИВИЗАЦИИ ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ УЧАЩИХСЯ

Современное обучение предполагает прежде всего развитие творческих возможностей учащихся на материале усвоенных знаний и умений. Развитие реальных интеллектуальных сил школьников определяется обучением таким творческим познавательным структурам, как самостоятельный перенос усвоенных знаний в новую ситуацию, видение проблем, нахождение альтернативного способа их решения. При этом крайне важно напряжение мысли учащихся, возбуждение их мыслительной деятельности и ориентация на социально ценные мотивы и потребности подростков. Все содержание учебного материала и все методы должны учитывать возрастные потребности школьников в самопроявлении, самоутверждении, чувстве достоинства, защищенности и поддержке со стороны коллектива класса, познании, активности и общении.

Важным средством решения этих задач выступает коллективная познавательная деятельность на уроке, которая при условии

аппелирования к системе потребностей, мотивов и ценностей учащихся, может воздействовать на эмоционально-ценностные отношения и формировать ответственное отношение подростков к учебе.

Воспитательные возможности коллективной познавательной деятельности определяются созданием новой социально-психологической ситуации: отдельные учащиеся или группы имеют определенные ожидания относительно чувства ответственности перед классом. Каждая группа докладывает о достигнутых результатах, которые коллективно обсуждаются. Общение в ходе этого обсуждения способствует становлению здоровых межличностных отношений, удовлетворению познавательных потребностей подростков, что положительно воздействует и на характер их отношения к выполнению учебных обязанностей.

Возникновение взаимодействия и сотрудничества в коллективной деятельности во многом зависит от того, насколько удачно сочетается в процессе ее организации управление, самоорганизация, самоконтроль и самооценка полученных результатов. Коллективная познавательная деятельность, построенная на принципах педагогического взаимодействия и сотрудничества, создает условия для обмена информацией, оптимального выбора совместных способов решения учебных задач, оказания своевременной помощи товарищам и получения планируемых результатов.

Оптимальной формой организации коллективной познавательной деятельности школьников являются нестандартные уроки, содержательная сторона которых предусматривает систему знаний, умений и навыков, необходимых для коллективного решения учебной проблемы, а организационная — выражает кооперированные отношения между учащимися. Особенности урока-диалога, урока-конференции, урока-деловой игры, урока самостоятельной работы в предметном кабинете рассматривались через различные формы взаимодействия (обсуждения, эвристическую беседу, дискуссию, диалог, взаимный контроль, взаимооценку) в системах: «учитель—ученик», «ученик—коллектив класса», «ученик—группа учащихся», «ученик—ученик». Эти формы объективно содержат в себе определенные условия для общения. Они дают возможность учащимся распределить между собой роли для успешного выполнения работы, ведут к появлению коммуникативного взаимодействия между ее участниками. Эффективной формой организации общения в ходе нестандартных уроков является групповая работа (как разновидность коллективной), когда последняя осуществляется в небольших по составу общностях, где все члены находятся в непосредственном общении друг с другом и непосредственно влияют друг на друга.

Использование в учебном процессе разнообразных форм, методов и приемов коллективной организации познавательной деятельности учащихся, групповых поручений (изготовление дидактического материала для уроков, приборов, моделей и т. п.), поощрение коллективных творческих работ, отчетов, общественных смотров знаний, консультационной работы обеспечивает условия для активной познавательной деятельности школьников.

Морозов В. В.

(Криворожский пединститут)

ДИАЛОГ КАК СРЕДСТВО АКТИВИЗАЦИИ ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ УЧАЩИХСЯ

Формирование творческой личности, характеризующейся широтой и глубиной научного кругозора, высоким уровнем интеллектуальных умений, будет протекать результативно, если в учебном процессе наряду с традиционным уроком использовать урок-диалог.

В условиях диалогического обучения объект преподавания и изучения исследуется совместно: и учителем, и учащимися. Происходит взаимный обмен суждениями, создающими в поле коллективного сознания субъективный образ познаваемого объекта. Под коллективным полем сознания мы понимаем совместно выработанные и индивидуально осознанные конструкты содержания, в рамках которых создается коллективный субъективный образ познаваемого объекта. Коллективный субъективный образ объекта познания — это динамическое отражение осознанных, вербально отраженных его объективных свойств. Такое построение суждений делает мышление открытым процессом, позволяет его корректировать, направлять в нужное русло. Фиксация коллективного субъективного образа может проходить при этом как вербальный итог, сопровождаться построением визуальных схем и моделей, апробироваться практическим действием. В процессе диалогического обучения крайне важно обеспечить непосредственное взаимодействие всех участников познавательной деятельности. Собственно, создание коллективного субъективного образа, работа над его преобразованием, использованием в процессе общения и представляется нам как сущность диалогического обучения.

Каждый участник такого взаимодействия (диалога), опираясь на личностные смыслы, затрагивает отдельные стороны изучаемого. Личностные смыслы (смысловые конструкты) представляют собой элементы индивидуального сознания, с помощью которых моделируется отражаемая ситуация. В создании коллективного образа в диалоге происходит взаимодействие конструктов, в результате которого вырабатываются общие, приемлемые для всех

средства отражения сущности изучаемого. Особенностью разворачиваемого диалога является то обстоятельство, что при изложении своей позиции, участник обосновывает правильность своих конструкций, аргументирует и доказывает свою позицию, логически выстраивает сообщение. Другими словами, отдельные фразы, вкрапления, реплики участника диалога представляют собой развернутую вербализованную мыслительную деятельность. Остальным участникам диалога представляется возможность наблюдать ход мыслей, представить динамику изменений, происходящих в отражаемом субъективном образе, сопоставить все это со своим видением предмета. Таким образом диалог становится коллективной речемыслительной деятельностью, которая предполагает выдвижение разнообразных гипотез и вариантов их проверки. Участник диалога имеет возможность выработать определенную точку зрения, поскольку в этом случае развивается доказательность в построении суждений. Фактически, мы имеем дело не с диалогическим, а с полилогическим учебным процессом. Диалог, как взаимодействие в системе «учитель—ученик», «ученик—ученик», является его элементом.

Наблюдая за созданием коллективного образа познаваемого объекта на уроках-диалогах, проведенных учителями-методистами, мы увидели возрастающую активность участников учебного процесса, подчеркивающую их заинтересованность, доброжелательность, снятие эмоциональных барьеров общения.

Беленькая О. А., Матвейко А. А.
(Луганский пединститут)

ОРГАНИЗАЦИОННО-ДЕЯТЕЛЬНОСТНЫЙ ПОДХОД К ОБУЧЕНИЮ В НАЧАЛЬНЫХ КЛАССАХ

В системе среднего общего образования начальная школа является фундаментом, на котором строятся все остальные звенья этой системы. Первейшим требованием к фундаменту является его прочность.

Перед начальной школой не стоит прямая цель формирования фундаментальных научных знаний. Здесь ставится задача подготовки учащихся к их усвоению в дальнейшем. Наиболее важно обеспечить формирование у младших школьников общих умений и навыков учебной деятельности. Именно в начальной школе должна быть выполнена основная часть работы по формированию умений учиться, что, кроме овладения элементарными коммуникативными умениями и навыками (считать, писать, читать, рассказывать и т. д.), предполагает необходимое развитие важнейших ли-

теллектуальных умений (анализа, синтеза, обобщения, конкретизации, абстрагирования и др.), обеспечивает общее развитие ребенка.

Умение учиться, т. е. самостоятельно осуществлять познавательную деятельность, не является прирожденным, оно приобретается в процессе обучения и общения. Однако в настоящее время у учителей преобладает предметно-методический и в основном информационный подход к обучению, который формирует репродуктивный склад мышления и сугубо исполнительский стиль деятельности («делай, как я», «делай, как велят»).

Информационный взрыв, переход к новым формам хозяйствования, образа жизни требует создания принципиально новой технологии обучения учащихся. Надо не просто давать учащимся сумму знаний, обучать умениям, навыкам, опыту, но и учить их учиться, чтобы они в последствии (в средних и старших классах, ПТУ, ВУЗе, в процессе жизни) могли самостоятельно осуществлять познавательную деятельность. На смену предметно-методическому подходу к обучению, должен прийти новый организационно-деятельностный, который опирается прежде всего на научные достижения.

Согласно организационно-деятельностному подходу процесс обучения осуществляется не за схемой «что—как», а за схемой «что—для чего (мотив, цель)-как-почему (сименно так, а не иначе и можно ли иначе)». По мнению профессора И. П. Радченко и других ученых, в процессе такого обучения учащихся формируется продуктивный склад мышления и творческий стиль деятельности (Радченко И. П. Умеете ли вы учиться? Диагностическая тестовая карта и методические советы. — Пятигорск, 1989). Именно компоненты «Для чего (цель, мотив)» и «Почему (так, а не иначе)» являются доминирующими в организации познавательной активности учащихся, приводят процесс обучения в организованную и действующую систему.

Педагогическая практика в школе убедила нас в том, что учащиеся начальных классов более активны на уроке, знания их более прочные, если усвоение учебного материала осуществляется на основе организационно-деятельностного подхода.

Организационно-деятельностный подход к обучению учащихся требует прежде всего от самого учителя умения учиться. Поэтому при обучении будущих учителей начальных классов в Луганском пединституте этому вопросу уделяется первостепенное внимание. Способствуют этому прочитанные лекции, основательный разбор активизации познавательной деятельности на семинарских и лабораторных занятиях, методическая обеспеченность занятий по предметам психолого-педагогического цикла. Педагогическая практика дает возможность студентам глубже проникнуть в суть проблемы,

познати опыт работы учителей, самостоятельно сделать первые шаги в этом направлении.

Левшин М. М., Мельник Ю. О.
(Институт педагогіки АПН України)

ПЕРСОНАЛЬНИЙ КОМП'ЮТЕР ЯК ЗАСІБ АКТИВІЗАЦІЇ НАВЧАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ

Теорія і практика навчання має певні здобутки у дослідженні особливостей комп'ютеризації початкової школи.

Наше повідомлення розкривається в контексті експериментального вивчення інформатики в 1—4 класах (див., наприклад, жл «Початкова школа», № 9, 1994, стор. 19—24).

Пакели комп'ютерної підтримки передбачають врахування різних рівнів пізнавальної активності учнів, досліджених педагогами і психологами: репродуктивно-наслідувальної активності; пошуково-виконавчої та творчої активності. Кожному з рівнів пізнавальної активності відповідають певні типи програм.

Рівнюре продуктивно-наслідувальної активності — тренувальні (програми-тренажери), закріплюючі, демонструючі програми; рівню пошуково-виконавчої активності — моделюючі, тестуючі програми; рівню творчої активності відповідають дослідницькі програми.

Прикладом тренажерів може послужити розроблений нами пакет програм «Обчислювач», кожна програма якого передбачає повне виконання певних випадків обчислення. Для створення відповідного емоційного фону, забезпечення зацікавленості учнів кожна програма підпорядкована народознавчій сюжетній основі з відповідним музичним супроводом. Варіювався і час виконання прикладів, що не дозволяло учням розслаблюватись.

Однією з суттєвих активізуючих переваг названих програм-тренажерів є наявність можливості для кожного учня за короткий час (10—15 хв.) повністю виконати таблицю додавання (множення, ділення). Активізуючу роль відіграло і виставлення комп'ютером оцінки (відповідно до нормативних вимог).

Моделюючі програми реалізуємо пакетом програм «Математичний задачник», завданням якого є сформувати в учнів 1—4 класів узагальнені вміння розв'язувати математичні задачі. Зокрема, програми пакету містять завдання на заповнення числовими даними узагальнюючих моделей класів задач і самостійного знаходження способу їх розв'язання.

На основі цього пакету можливо проілюструвати і дослідницькі програми, змістовну основу яких складають завдання на конструювання розв'язуючих моделей певного класу задач.

Змістова сторона кожного типу програм повинна попередити пригнічення активності учнів, їх розгубленість, що виникають здебільшого внаслідок нерозуміння ними деяких елементів завдання, допущення хибних міркувань.

Для цього використовувалися:

- а) аварійні сигнали (зорові, образні, словесні та звукові);
- б) підказки (наочні, словесні, структурні);
- в) модельні переходи різного типу;
- г) особиста допомога вчителя;
- д) взаємодопомога учнів.

Чимале значення для активної роботи школярів відіграють сюжетні лінії програм. Сюжети українських народних казок «Літаючий корабель», «Івасик-Телесик», «Колобок» та інші значною мірою активізували увагу учнів. Однак необхідна і певна варіантність сюжетів. Так, для обчислювальних програм-тренажерів на виконання табличних випадків дій досить двох сюжетів на одну таблицю. Використання дидактичних ігор під час конструювання комп'ютерних програм відіграло значну роль в активізації навчальної діяльності учнів.

Таким чином, активізація навчальної діяльності молодших школярів під час роботи на персональних комп'ютерах забезпечується не тільки їх універсальними можливостями мультиплікації, динамічності, музичності, самостійності виконання завдань, а й дотриманням загально-дидактичних умов активного навчання у процесі розробки програмно-педагогічних засобів.

В. О. Комаров

(Криворізький педінститут)

АКТИВІЗАЦІЯ НАВЧАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ УЧНІВ

Об'єктивні закономірності суспільного розвитку, а саме: відродження духовності українського народу, науково-технічна революція та інформаційний вибух значно посилили питому вагу творчих елементів в найрізноманітніших галузях людської діяльності. Все це вимагає розвитку пізнавальної активності та самостійності мислення як усіх членів суспільства, так і навчально-пізнавальної діяльності школярів. Для того, щоб розв'язати це досить-таки складне завдання, необхідно, як здається, перш за все, розглянути навчальний процес як взаємодію двох, на перший погляд, протилежних тенденцій: а) цілеспрямованості та суворой послідовості; б) безперервного збудження пізнавальної активності та самостійності учнів. Спроба якимось чином розв'язати суперечності між ними приводить до виникнення двох видів побудови як всього навчального плану загально-

освітньої школи так і окремих предметів: лінійного та концентричного. Якщо використовується перший принцип, тоді фактичний зміст навчального предмету розміщується в певній послідовності, яка відтворює логіку побудови «базової» науки. Але це приводить до того, що опановуючі його школярі вивчають певні факти, поняття, закони та теорії лише один раз і більше до них не повертаються. Такий підхід дозволяє залучити до підручників якомога більше фактів «базової» науки та зберегти логіку її побудови. Але при цьому виявляється, що глибина засвоєння знань стає явно недостатньою. Це викликає необхідність систематичного повторення і веде до значного перевантаження уроку. При концентричному варіанті побудови навчальних програм та підручників до вивчення одного і того ж матеріалу учні повертаються двічі. Перший концентр носить пропедевтичний характер і сприяє первинному знайомству з матеріалом. В другому концентрі той же самий матеріал вивчається більш глибоко. Але при цьому виникає проблема відбору головного та другорядного в змісті базової науки. Це приводить до порушення логіки її побудови з усіма негативними наслідками. Крім того спостерігається значне зниження пізнавального інтересу учнів. У них виникає враження, що цей матеріал вже вивчали і на нього не варто звертати увагу. Але найголовнішим являється те, що і при лінійній і при концентричній побудові навчального предмету пізнавальна діяльність школярів залишається некерованою і йде сама по собі. Справа в тому, що в обох випадках інформаційний потік спрямовано від вчителя до учнів. Тому дуже важко встановити зворотній зв'язок та керувати пізнавальною діяльністю школярів. Всі ці суперечки властиві так званій прямій схемі навчального процесу.

Уникнути всіх цих недоліків можливо за умови використання «зворотньої» схеми навчального процесу, коли головним змістом являється розвиток розумових здібностей учнів, а процес формування знань, умінь та навиків є тією необхідною формою, в межах якої він рухається. При такому підході напрямок інформаційного потоку змінюється на протилежний. Він тепер спрямований від учнів до вчителя. При цьому функції вчителя змінюються досить істотно. Він перестає бути ретранслятором навчальної інформації. Основним його завданням стає керування пізнавальною діяльністю учнів. Але такий підхід вимагає досить суттєвої перебудови викладу навчального матеріалу у підручнику. На його сторінках необхідно не тільки викласти мінімум необхідного фактичного матеріалу, а й побудувати відповідну методичну систему для керування пізнавальною діяльністю

учнів. При такому підході фактичний матеріал будується за лінійним принципом. Це дозволяє зберегти логіку «базової» науки. А методична система для керування розумовим розвитком учнів будується за концентричним принципом. Це створює необхідні умови для управління пізнавальною діяльністю школярів.

Добре відомо, що один і той же фактичний матеріал засвоюється по-різному. Одні учні просто його запам'ятовують. Інші намагаються осмислити його: встановити причинно-наслідкові зв'язки, відшукати певні закономірності у розвитку того чи іншого об'єкта. При прямій схемі навчального процесу врахувати такі індивідуальні особливості майже неможливо. При зворотній вони створюються, але при умові використання так званих ступеневих пізнавальних задач. Особливістю таких задач є те, що до єдиної умови складається низка запитань певним чином пов'язаних між собою. Поступове розв'язання їх веде до ускладнення розумової діяльності учнів. Але цей процес відбувається на одному і тому ж фактичному матеріалі.

Таким чином учні засвоюють один і той же фактичний матеріал, але саме ні тому рівні розумової праці, на який вони здатні в даний момент навчання. Це дозволяє також розв'язати цілу низку протиріч, які властиві сучасним спробам диференціації навчання.

Підсумовуючи все вище складане можна зробити такий висновок. Одним з можливих шляхів активізації навчальної діяльності школярів є використання зворотної схеми організації навчального процесу, коли фактичний зміст навчального предмету будується за лінійним принципом, а пізнавальна діяльність — за концентричним

Гапоненко Л. А.
(Криворожский пединститут)

УПРАВЛЕНИЕ ЭМОЦИОНАЛЬНОЙ РЕГУЛЯЦИЕЙ УЧЕБНОЙ ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ШКОЛЬНИКОВ КАК УСЛОВИЕ АКТИВИЗАЦИИ ИХ ОБУЧЕНИЯ

Проблема эмоциональной регуляции познавательной активности учащихся неразрывно связана с изучением особенностей внутреннего мира ребенка, спецификой его интеллектуальных способностей и характером организации его учебной деятельности. Наиболее приемлемый подход такого анализа, на наш взгляд, лежит через изучение модальности эмоций, которые переживает ребенок в процессе обучения; мотивов, отвечающих за побуждение к учебной

деятельности; действий и операций интеллектуальной направленности в решении учебных задач.

Рассматривая характеристику основных компонентов теории эмоциональной регуляции учебно-познавательной деятельности, А. Я. Чебыкин (1987) доказывает, что образованные вслед за актуализацией мотивов эмоции выступают генетически исходными по отношению к интеллекту и воле. Образую определенную надстройку над процессами познания, эмоции не только сопровождают, окрашивая и оценивая и субъективное значение, но и являются существенными регуляторами в их эффективности функционирования.

В рамках исследуемой нами проблемы ценными являются обоснования В. К. Вилюнаса (1980, 1984) о том, что «направляя эмоции на причины, сигналы и т. д. значимых событий, процессы познания тем самым определяют свою судьбу, впоследствии сами направляясь эмоциями на эти причины и т. д. для будущего ознакомления с ними и выявления оптимального способа поведения. Только таким взаимодополняющим влиянием сфер интеллекта и аффекта, отвечающих соответственно на отражение объективных условий, обеспечивается достижение конечной цели деятельности» (1984). Это дает основание считать, что эмоции включены в регуляцию мотивации учебно-познавательных процессов, ориентируют школьника не только в значимых социальных явлениях, которые непосредственно связаны со знанием научного представления о мире, но и с содержанием учебной деятельности, т. е. процессом ее выполнения, а также с реализацией продуктов обучения вне учебной деятельности.

Управление эмоциональной регуляцией в учебно-воспитательном процессе непосредственно связано с педагогическим взаимодействием учителя с учеником, с особенностью стиля педагогического общения, с характером контактных отношений ученика с одноклассниками. Развитие мысли в этом направлении позволяет акцентировать личностные качества учителя в плане его профессиональной готовности к выполнению своего труда не только в рамках его как специалиста-дидакта, но и как профессионала, способного организовать внутренний мир ребенка таким образом, чтобы управлять процессом формирования учебно-познавательной деятельности. В этой связи в профессиональной подготовке учителя должен быть достаточный арсенал знаний и умений психологического воздействия на эмоциогенную сферу ученика в плане создания мотивационного компонента, побуждающего его к обучению, к усвоению знаний. Согласно наших представлений структура этого воздействия состоит из трех блоков.

Первый блок. Эмоции, разновидность которых отмечается сле-

дуючої направленністю: удивлення, восхищення, бажання повторного усвоєння, творче вдихнення і їм подібні бачування. По всьї бідності їні мугут вонікати при умовї, кога учїтель спосібен «перенести» содержанне учєбного матерїала на язїк емоцїогенного вонпрїяття. Ето мжеет бїть і орігїнально оформленна інформация о сутї изучаємого учєбного матерїала в спеціалїзованом кабїнетє (класє), і нестандартність изложєня сутї програмного заданнєя, і оранїзация спеціально продуманного індивїдуального заданнєя учєнику і прочее.

Второй блок. Емоції, которє характеризуютьсє модальністю: трезога, переживаннє, с одної сторони, і радость побєды в усвоєнні умствєнных операций при рєшеннї учєбных задач. Причєм, «радость познаннєя» (Ш. А. Амонашвїлї) являєтьсє необхідним умовнєм еффєктивного усвоєння знаннєй і мастєрство учїтеля лєжїт в том, чотобь оранїзовать учєбную дєятєльность каждего учєника таким образом, чотобь ребєнок пережил етї бачування.

Третий блок. Емоції, которє вьражаютьсє переживаннєями соціальной значїмостї інтеллєктуальной оранїзованостї учєника. Іннїми словамї, учєник переживаєть бачуваннє гордостї за свон вьможностї в учєбно-познаватєльной дєятєльности. Стремлєннє «удєржать етот пьєдїстал» побуждаєть ребєнка бєлєе актївно участвоватї в процесє своєго оубчєннєя.

Ванїна М. Я.
(Запорїзький унїверситет)

НАУКОВА МОВА ЯК ЗАСІБ АКТИВІЗАЦІЇ ПІЗНАВАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ШКОЛЯРІВ

Наукова мова будуєтьсє на базї природної мови, але відрїзняєтьсє від неї значно бїльшою точністю і термінамї. Логїка науки при побудовї наукових мов абстрагуєтьсє від конкретного змістованого значєннєя термінів і висловлювань, що розглядаютьсє у мовї, щоб досягти необхідної для науки точності мїрчувань.

Мова науки — певна кїлькїсть правил побудови формалїзованї мови, якї мають загальнозначущий характер.

Кожна мова повинна виконуватї трї основнї функції:

1. Описову функцію — мова служїть для назви речей і визначєннєя протїканнєя процесів і явищ.
2. Комунїкативну функцію — мова служїть для передачї інформації іншим.
3. Експресивну функцію — у мови вьражаєтьсє особистість, пєїхїчний стан того, хто формулює висловлюваннєя.

Розглянемо особливостї мови науки на прикладї фізїчної мо-

ви. Для ястилю наукової мови характерні насамперед такі риси, як і а) абстрактність; б) математизація; в) відсутність образності; г) узагальненість; д) точність. Для посилення комунікативних властивостей мови фізичної науки необхідно: 1) скоротити вживання вузьких термінів; 2) ширше використовувати конкретизацію; 3) уникати ускладнених конструкцій і речень.

Серед факторів, які визначають науковий рівень мови підручника фізики, важливу роль відіграє науково-технічна термінологія — її зміст, обсяг, точність визначень, чіткість класифікаційних зв'язків між поняттями, яка виражається в логічній правильності використаних термінів. Вживання науково-технічної термінології в підручниках відзначається точною нормованістю і має низку особливостей, пов'язаних з віковим і освітнім рівнем школярів. Сприйняття нової інформації пов'язане з оволодінням науковими термінами. Нові терміни мають бути введені в текст підручника так, щоб учень не просто запам'ятав їх; а й засвоїв сутність понять; співвідносних термінами; які вводяться, усвідомив їх місце в системі. Тому визначальним у процесі навчання фізики повинен стати активний, перетворюючий характер навчальної діяльності школярів, тобто розвиток пізнавальних можливостей учнів — мета діяльності вчителя, а застосування різних прийомів і активізації є засобом досягнення цієї мети. Одним з таких засобів є навчання учнів ставити запитання. Арістотель трактував запитання як розумову форму (здатність мислити), яка забезпечує перехід від незнання до знання. Відомий вітчизняний психолог С. Л. Рубінштейн вбачає у запитанні «першу ознаку початку роботи думки і зародок розуміння». Послідовне і систематичне навчання учнів ставити запитання призводить до активізації їх пізнавальної діяльності. Запитання виникають на стадії пояснення матеріалу, якщо при введенні кожного нового поняття надавати його всебічному і глибокому аналізу. Такий шлях дасть змогу вчителю виявити індивідуальні особливості учнів, рівень засвоєння кожним учнем мови фізичної науки, вжити необхідних заходів до диференціації процесу навчання фізики. Ефективність і результативність роботи учнів значною мірою залежить від якості діючих підручників, сформульованих в них контрольних запитань, а також від методики організації і проведення заняття, його структури, методів навчання і, зокрема, від використовуваних прийомів активізації розумової діяльності шляхом складання запитань з матеріалу, що вивчається. Інформаційний виклад навчального матеріалу, як правило, не містить

чіткої постановки проблеми, наслідком чого є неглибоке, формальне засвоєння знань.

Ми коротко розглянули лише один аспект можливостей активізації пізнавальної діяльності учнів за допомогою мови фізичної науки.

Сагарда В. В.

(Ужгородська СШ № 9)

ШЛЯХИ АКТИВІЗАЦІЇ НАВЧАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ УЧНІВ У ПРАКТИЦІ НАВЧАННЯ БІОЛОГІЇ

Особливістю навчання біології на сучасному етапі розбудови національної школи є підсилення уваги до проблем екологічної освіти. Ось чому важливими умовами активізації навчальної діяльності учнів у практиці навчання біології вважаємо:

усвідомлення учителем суті екологічного виховання виходячи з розуміння його як втілення єдності біологічної природи і соціального буття, як розвиток інтегративної власності сучасної людини, що проявляється у бережливо-відповідальному ставленні до природних багатств, у готовності і здатності діяти в навколишньому середовищі у відповідності з нормами і цінностями загальнолюдської моралі, почуття громадянського обов'язку за рішення, які приймаються стосовно природного середовища;

забезпечення систематичного органічного зв'язку змісту і технології навчання школярів з моральними, трудовими, естетичними і санітарно-гігієнічними аспектами екологічного виховання;

перегляд змісту навчання, зокрема його структурування, та арсеналу організаційних форм соціально-педагогічної взаємодії в системах «учень—учитель», «учитель—учень», «суб'єкт я — я суб'єкт». Щодо останньої системи, то мається на увазі організацію такою навчальної діяльності учнів, яка формує і розвиває в них уміння рефлексувати та оцінювати діяльність інших, а також вбирати в себе цінний досвід інших.

Уміння рефлексувати є важливим засобом розвитку мислення, фантазії, творчості, подолання негативного, відчуженості людини від самої себе, самоактивізації. Як організаційні форми навчання з метою активізації навчальної діяльності учнів ми широко практикуємо уроки-конкурси, уроки дискусії, уроки екологічного моделювання, уроки екскурсії в природу, в парк, сквер, на пришкольну ділянку. Вивчення програмних питань на таких уроках проходить при безпосередньому ознайомленні учнів з живими організмами, способом їх життя, що не лише сприяє ефективному вихованню любові до живого, але й стиму-

лює активну навчальну діяльність учнів. Такі уроки дозволяють включення елементів гри, різних видів навчальної і трудової діяльності, реалізації локальних природоохоронних акцій, що стимулює формуванню учня — активного громадянина. Широкі можливості в цьому плані має і така форма як «екологічна стежка»;

постійна реалізація в навчальному процесі міжпредметних зв'язків, що виявляє позитивний вплив не лише на якість знань, але й на розвиток функціонального інтелекту, на формування умінь оперувати знаннями одержаними при вивченні інших дисциплін, умінь здійснювати всебічний підхід до вивчення явищ, на оволодіння методами пізнання. Адже при цьому забезпечується актуалізація попередніх знань, досягається глибоке розуміння і засвоєння найбільш вагомих у пізнавальному плані вивчених питань, створюється емоційний фон усвідомлення нових знань, вироблюються уміння оволодіння узагальненими знаннями і прийомами розумової діяльності;

систематичне проведення самостійних робіт учнів, виконання яких потребує реалізації таких мисленневих операцій, як: аналіз, синтез, порівняння, підбору аналогій, узагальнення, класифікація. При цьому не лише підвищується якість і міцність засвоєння знань, але й створюється в учнів пізнавальний досвід, що й визначає ступінь їх активності і самостійності.

Савогірова Е. А.

(Славянський госпедидиститут)

АКТИВИЗАЦИЯ ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ШКОЛЬНИКОВ ПРИ ИЗУЧЕНИИ ОСНОВ МАРКЕТИНГА

Кардинальные социально-экономические преобразования в стране требуют адекватного изменения содержания и технологии школьного образования. прежде всего, экономической подготовки. Изучение структуры занятости населения и потребности в специалистах, с одной стороны, исследование содержания приобретаемых знаний, умений и навыков, с другой, позволило обосновать целесообразность введения в структуру экономической подготовки школьников раздела «Основы маркетинга». Изучение маркетинга в соответствии с разработанной программой связано с высоким уровнем активности школьников, тем не менее, целесообразно предусмотреть и специальные средства активизации их познавательной деятельности. К таким средствам могут быть отнесены использование опорных сигналов, разрешение ситуаций, проведение учебных игр, исследований и выход на хозяйственную деятельность.

Такой апробированный метод, как использование в обучении опорных сигналов обычно наталкивается на необходимость трудоемкой предварительной работы по подготовке методических материалов, организации их использования и контроля результатов. Наличие первоклассных богато иллюстрированных зарубежных учебников не исключает, помимо квалифицированного перевода, значительной работы по их адаптации как к социально-экономическим реалиям Украины, так и к уровню подготовки соответствующего контингента школьников. Опыт показывает, что простые иллюстрации с необходимыми комментариями намного облегчают усвоение материала.

Разрешение практических ситуаций и проведение учебных игр прочно вошло в арсенал отечественной педагогики. Если во многих дисциплинах, в частности, технических, эти формы обучения зачастую вводят искусственно, преодолевая «сопротивление материала», то в маркетинге эти методы возникают совершенно естественно, что важно не только для усвоения конкретной темы, но и для освоения школьниками новой формы занятий. На первом этапе изучения маркетинга используются тесты первого и второго уровней, требующие узнавания, различения, простых расчетов. На следующем этапе преобладает разрешение ситуаций — краткие задачи невычислительного характера, достаточно непривычные для нашего школьника. Однако после некоторой адаптации школьники с удовольствием вытекают в «случаи из жизни». Завершается изучение маркетинга или его разделов учебными играми. Так, школьники готовят и проводят экспертизы, участвуют в «деловых переговорах» и анкетировании покупателей.

Содержание учебных игр естественным образом находит свое продолжение в учебной исследовательской работе. Школьникам 8—9 классов вполне доступно участие в проведении маркетинговых исследованиях путем анкетирования, телефонных опросов, анализе отчетной информации и других методов. Участие во «взрослой» работе позволяет поднять взаимоотношения «учитель—ученик» на качественно новый уровень, воспитывает ответственность, преданность делу, искренность, «чувство команды». Логическое завершение эти исследования находят в разработке рекомендаций для школьных мастерских. Что производить, в каком ассортименте, для какого контингента — в решении этих непростых вопросов результаты «школьного» маркетинга могут оказать реальную помощь. Соответствующие программы разработаны для швейной и металлообрабатывающих школьных мастерских, находящихся в промышленном регионе.

Описанная система активизации познавательной деятельности

школьників при изученні маркетинга делаєт его одним из самых увлекательных предметов в школе.

Стовбур О. О.
(Криворізький пединститут)

ЗАСТОСУВАННЯ ДІЛОВОЇ ТА РОЛЬОВОЇ ГРИ В АКТИВІЗАЦІЇ ПІЗНАВАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ УЧНІВ

Гра як знакова модель професійної діяльності тісно пов'язана з іншими видами діяльності людини і виступає її активізуючим моментом. Це спрямовувало наші дослідницькі інтереси на вивчення практичного досвіду використання ділової та рольової гри в навчально-виховному процесі та їх вплив на розвиток пізнавальної активності учнів.

Результати констатуючого експерименту дозволили виділити такі групи вчителів. Першу групу (вона складає майже третину) складають вчителі, які користуються методом ділової та рольової гри у педагогічному процесі. За нашими даними до цієї категорії ввійшли спеціалісти з достатнім досвідом роботи. До того ж за фаховою спеціальністю переважають викладачі початкових класів (більша половина) та філологічних дисциплін.

До складу другої групи ми зарахували педагогів (42,4%), які використовують ділові та рольові ігри у навчально-виховному процесі від випадку до випадку. Їх спектр розширюється вчителями інших дисциплін.

Була виявлена і третя група вчителів, які фактично не звертались до ділової та рольової гри у своїй роботі, не оцінюють їх значимості у підвищенні ефективності навчально-виховного процесу. Звичайно і показники результативності педагогічної діяльності таких вчителів різні. Успішність діяльності викладачів першої групи підтвердили і результати формуючого експерименту: по-перше, в експериментальних класах успішність підвищилась на 37%, в контрольних класах — без змін;

по-друге, в учнів експериментальних класів значно виріс інтерес до предмету (з 33,4% до 78,9%). До того ж у цю категорію учнів потрапили і такі, які мають посередні оцінки. У третини школярів з високими оцінками змінились мотиви вивчення предмету. Якщо раніше вони навчалися заради високої оцінки, то тепер виявили зацікавленість до знань;

по-третє, взаємовідносини у системі (вчитель—учень) змінились таким чином, що стали фундаментом для розвитку в учнів ініціативи, впевненості у собі, почуття власної гідності та поваги до товаришів.

Отже, результати експерименту підтверджують доцільність

використання ділової та рольової гри як активного методу навчання та виховання. Однак, враховуючи результати констатуючого вивчення проблеми, які засвідчують недостатню готовність значної частини вчителів до професійного використання такого методу, приходимо до висновку про доцільність підвищення їх методичної майстерності на всіх етапах фахового становлення вчителя:

- у системі післядипломної освіти;
- організацією методичних семінарів, творчих педагогічних неформальних клубів, груп, тощо;
- в процесі самоосвіти.

Соколова Л. Е.

(Криворожський пединститут)

ЭМОЦИОНАЛЬНЫЙ ФАКТОР КАК УСЛОВИЕ АКТИВИЗАЦИИ ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ УЧАЩИХСЯ В УЧЕБНОМ ПРОЦЕССЕ

Решение проблемы активизации познавательной деятельности учащихся чаще всего связывается с оптимизацией форм, методов, содержания учебной информации. Но не всегда уделяется должное внимание эмоциональному фактору, эмоциональному благополучию учащихся на уроке.

Анализ школьной практики показал, что в основном у старшеклассников преобладают отрицательные эмоции. Лишь 3% учащихся старших классов испытывали чувство радости от процесса познания, 13% — чувство удовлетворенности. Причем старшеклассники не только характеризуют свои эмоции, но и объясняют причины преобладания отрицательных эмоций в восприятии происходящего на уроке. Среди причин они отмечают наличие «диктанта учителя», «однообразие учебной работы», «скуку», «бестактность учителя», «грубость учителя», «равнодушие учителя к тому, что происходит на уроке». Следствием этого, как было установлено, является низкая познавательная активность школьников в учебном процессе. Низкую активность в учебном процессе старшеклассники объясняли недостатками организации учебной работы. Так, 71% старшеклассников считают, что «важно себя настроить с первых дней учебных занятий на постоянную учебу», «приучаться самостоятельно преодолевать трудности и приобретать знания, не надеясь ни на чью помощь со стороны»; 25% полагают, что причиной служит стремление учителя дать в процессе урока «готовое знание». По убеждению старшеклассников, когда не надо думать, ставить и решать проблемы, применять полученные знания, творчески использовать их, создавая новое, всегда появляется не-

желание работать на уроке, «заедает скука», «ждешь звонка», «появляется злость на неумелость учителя». Опрос показал, что 23% респондентов ответили, что больше всего не хотели бы, чтобы на уроках все сводилось бы только к получению учебной информации; 44% считают, что главная забота учителя на уроке состоит в том, «как пробудить интерес к активному познанию и создать дух сотворчества, атмосферу взаимопонимания и уважения в учебной работе»; 33% старшеклассников уверены в том, что главная цель учителя — «дать полные, глубокие и всесторонние знания». Важным фактором, определяющим их активность на уроке, старшеклассники считают эмоциональный фактор.

Самым ценным для учащихся старших классов является «равноправие и взаимопонимание в отношениях с преподавателями», «отсутствие диктата учителя над учащимися» — 57,5%; «раскрепощение личности», «атмосфера, в которой чувствуешь себя самостоятельной, творческой личностью» — 38%; «свобода обязывающая к самодисциплине» — 21%. Собранные факты позволяют говорить о том, что игнорирование педагогами в школьной практике таких моментов: 1) организация ведущих форм взаимоотношений в системе «преподаватель—ученик» как «общение—доверие», «общение—сотрудничество», —общение—сотворчество»; 2) предоставления ученикам возможности задавать вопросы, свободно выражать свои мысли, иметь право на ошибку; 3) организация совместной коллективной познавательной деятельности — служит источником неблагоприятного эмоционального климата и низкого уровня активности их в учебном процессе.

Импонируют учащимся, вызывают положительные эмоции и желание активно работать на уроке те педагоги, кто «увлечен своим предметом, свободно им владеет, имеет свою точку зрения на рассматриваемые проблемы». Уроки таких педагогов оказывают положительное воздействие на эмоциональную сферу школьников, их самочувствие и результативность учебной работы.

Штельмах Г. Б., Гакун Е. Б.
(Криворожский пединститут)

ИГРА КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ ПОЗНАВАТЕЛЬНЫХ ИНТЕРЕСОВ УЧАЩИХСЯ НА УРОКАХ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА

Сегодня большое внимание уделяется формированию творческой личности школьника, формированию его умственной культуры, расширению общего кругозора. Большими возможностями в решении этой проблемы обладает игра.

Анализ школьной практики свидетельствует о том, что учителя

испытывают трудности при использовании различных видов игр на уроках иностранного языка.

Возможности учащихся анализировать и дифференцировать диалогическую речь связаны с формированием у них наблюдений, которые особенно интенсивно складываются во время игры. В процессе игры школьники развернуто формулируют задачи восприятия тех или иных предметов, обогащают свой словарный запас, развивают ситуативную речь.

На протяжении 2 лет мы практиковали различные виды игр на уроках английского языка в 7 классах.

Наша опытно-экспериментальная работа предполагала:

— систематическое использование игр на уроках английского языка, однако большое внимание уделялось предварительному ознакомлению учащихся с правилами игры;

— учет индивидуальных и умственных способностей школьников при организации и проведении игр;

— привлечение к проведению игр учащихся — членов клуба «Общайся с нами»;

Экспериментальной работой было охвачено 150 учащихся. В процессе игры «Интервью у незнакомца» мы использовали разного рода клише и шаблоны, привычные реплики. Это давало нам возможность развивать мышление, память, воображение школьников, а главное — предложенная система работы способствовала развитию и закреплению интереса к иностранному языку.

Во время игры «Как вести себя за столом?» мы повторили лексикку по теме, а затем перешли к заучиванию отдельных выражений. Это давало возможность развивать речь школьников, расширять их кругозор, а главное — они увидели, что практический курс изучения английского языка так необходим в жизни. Участвующие в этой игре имели возможность отразить в своей речи разную градацию утверждений, разные виды вопроса. В ходе игры одно и то же выражение произносилось не менее чем в нескольких десятках интонационных вариантов. Здесь важную роль играли мимика и жестикация, разного рода неязыковые звуковые наполнители, система пауз. Хороший эффект в активизации мыслительной деятельности давал прием, связанный с побуждением учащихся делать сравнения, сопоставлять новые факты с тем, что изучалось ранее. В ходе игры учащиеся восполняли пробелы в знаниях, лучше ориентировались, понимали друг друга, рассуждали и анализировали в определенной логической последовательности изучаемые выражения, факты и самостоятельно подходили к соответствующим теоретическим выводам и обобщениям.

Результаты опытно-экспериментальной работы свидетельствуют о том, что учащиеся, активные участники эксперимента, лучше

ориентируются в нестандартных ситуациях, у них возникла потребность в самостоятельном пополнении знаний, что в конечном итоге закрепляет интерес к изучению иностранного языка.

Шестопалова Е. П.

(Криворожский пединститут)

К ВОПРОСУ О ФОРМИРОВАНИИ УЧЕБНО-МНЕМИЧЕСКИХ ДЕЙСТВИЙ У МЛАДШИХ ПОДРОСТКОВ.

Изучение особенностей памяти младших подростков в различных учебных ситуациях приводит к выводу, что начало систематического изучения изучаемых понятий приводит к существенной перестройке мнемических процессов. Учебно-мнемические действия являются важным новообразованием памяти еще младшего школьника и представляет собой новый этап развития памяти.

Поскольку учебно-мнемические действия по своей сути являются способами переработки информации, то они напрямую связаны с формированием индивидуального стиля учебной деятельности. Именно в начальном звене и в младшем подростковом возрасте формируются рациональные или наоборот нерациональные способы запоминания. Поскольку объем учебной информации в начальных классах невелик, то использование нерациональных способов не влияет существенно на качество знаний.

При переходе в среднее звено количество учебной информации возрастает и бедность арсенала учебно-мнемических приемов начинает сказываться. Эту особенность отмечал еще П. П. Блонский. — Именно среди слабых учеников, — писал он в статье, посвященной усвоению школьных знаний. — встречаешь значительный процент так называемых зубрил. Когда слушаешь подобного ученика, чуть ли не нризусть отвечающего ряд мест из учебника, то скорее удивляешься силе его памяти, . . . , только при помощи памяти без интенсивного участия мышления, усвоить нужное количество невозможно.

Вопросы целенаправленного обучения детей и подростков приемам рационального запоминания рассматривались в исследованиях Э. М. Истоминой, А. А. Смирнова, В. И. Самохваловой, М. П. Мальцевой. Результаты исследований показали значительные возможности усвоения детьми и подростками приемов осмысленного запоминания, использования смысловых опор или кода в качестве средства облегчающего последующее воспроизведение.

Как показывают экспериментальные исследования (в том числе и наши) весь процесс обучения приемам смыслового запоминания должен включать в себя два основных этапа обучения логическим операциям самим по себе как некоторому виду интеллек-

ных действий и обучение использованию этих действий мнемических целях. Оба эти этапа включают ряд операций, которые в совокупности составляют алгоритм формирования учебно-мнемических действий.

Необходимым условием успешного использования усвоенных приемов с мнемической целью является усвоение подростками не только перекодирования запоминаемой информации, но и декодирования при последующем воспроизведении.

Согласно концепции развития мнемических способностей подростки с разной скоростью и неодинаковым качеством овладевают разными приемами рационального запоминания. Поэтому в практической работе необходимо использование как полного, так и сокращенного алгоритма формирования вышеназванных приемов.

Кроме того, подростки имеют разную направленность на усвоение тех или иных приемов запоминания в связи с разной структурой мнемических способностей, формированием индивидуального типа учебной деятельности. Именно в начальном звене и в младшем подростковом возрасте формируются рациональные или наоборот нерациональные способы запоминания. Поскольку объем учебной информации в начальных классах невелик, то использование нерациональных способов не влияет существенно на качество усвоения.

Подростки с преимущественно вербальным типом памяти больше ориентированы на смысловые приемы, стараются вербализовать даже цифровой и бессмысленный материал. Школьники с другим типом памяти пользуются в основном наглядно-зрительными приемами, при перекодировке стараются найти наглядный образ.

Различия по этим группам существенны по t -критерию на уровне 0,05 и 0,01.

Таким образом при обучении рациональным приемам запоминания следует учитывать тип памяти школьника, особенности его мнемических способностей и при обучении любого типа приема придерживаться описанного алгоритма работы.

Вторым направлением наших экспериментальных работ было исследование зависимости показателей кратковременной зрительной памяти и личностных особенностей подростков и опосредованно влияние личностных факторов на структуру мнемических способностей. Было проведено две серии экспериментов. Для выявления личностных особенностей применялся 16-факторный личностный опросник Кеттелла, форма С, для измерения показателей зрительной памяти применялась методика Зыкова. Обе методики применены в компьютерном варианте. (пакет компьютеризированных ме-

тодик АВРМ). Всего было обследовано 98 подростков. Вначале испытуемые читали самостоятельно инструкцию на дисплее компьютера. Чтобы свести к минимуму влияние экспериментатора и других дополнительных переменных, пояснения к методике давались только в русле правильного использования клавиатуры компьютера. Методика Зыкова выполнялась дважды (основная и тренировочная серии). Результаты выводились на экран или на принтер. Обработка перевода сырых данных в шкальные осуществлялась автоматически.

Данные, полученные в результате двух серий были подвергнуты статистической обработке-исследованию корреляционной зависимости между переменными по формуле Пирсона. Как известно достоинством этой формулы является то, что с ее помощью достигается независимость меры корреляционной связи от числа сравниваемых пар и величин стандартных отклонений в двух сравниваемых группах. После статистической обработки результатов двух серий мы видим повторение в двух сериях прямой корреляционной зависимости показателей зрительной памяти с факторами С, Q (эмоциональная устойчивость, тревожность, самоконтроль). Статистически достоверная корреляционная связь обнаруживается и с показателями фактора В, что лишний раз доказывает взаимосвязь процессов мышления и памяти.

Мы осознаем необходимость обследования более широкой выборки, однако даже первоначальный анализ показал зависимость эмоционального фактора в структуре личности и показателей зрительной памяти. На основании этого можно сделать вывод, что при обучении подростков учебно-мнемическим действиям необходима индивидуализация программ развития памяти, учитывающая эмоциональные характеристики в структуре личности учащегося.

Шепетуха Н. Н., Герасимова О. А.
(НИИ педагогики, г. Киев)

ВЛИЯНИЕ ОТНОШЕНИЙ В СИСТЕМЕ «УЧИТЕЛЬ—УЧЕНИК» НА АКТИВИЗАЦИЮ ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ УЧАЩЕГОСЯ.

Проблему взаимосвязанности стиля отношений и познавательной активности учащихся исследовали на базе 8—9 классов школы-лицея № 3 г. Кривого Рога. Анализ отношений старших подростков и учителей дает возможность сделать вывод: основной противоречие механизма действия социально-педагогических факторов этого процесса связано с тем, что главной формой рефлексии в старшем подростковом возрасте является критическое мышление, а именно: по типу мышления старший подросток выступает

как взрослый человек, а по жизненному опыту и способу анализа как ребенок. В этом возрасте наиболее ярко прослеживается независимость стиля отношений и познавательной деятельности.

Как свидетельствуют результаты опроса учащихся 40% определяют отношения к ним учителя как требовательные, 79,9% — доброжелательные, 56,9% — заинтересованные. Если учесть, что одновременно с этим более 40% старших подростков чувствуют различное отношение к себе и только 4% — уважительное. Можно предположить, что учащиеся при надлежащей требовательности принимают попустительство учителя (так как уважения к ним нет), за доброжелательность и за душевность. Эти данные, подтвержденные объективными наблюдениями, беседами с учащимися и учителями позволяет утверждать, что из 16 работающих учителей 4 (25%) придерживаются демократических отношений с учащимися, 7 (43%) либеральных и 5 (32%) авторитарных.

Следует отметить, что в среднем более чем для половины учащихся 55,3% существует прямая зависимость между отношением учащегося к изучению предмета и его отношением к учителю. Словесные отношения системы «учитель—ученик» оказывает существенное влияние на отношение учащегося к изучению отдельных предметов. Об этом свидетельствует таблица успеваемости школьников у учителей различных стилей отношений. Данные приведены в таблице (%).

	Стиль общения			
	авторитарный		демократический	
	8	9	8	9
учащиеся, которые учатся на «5»	17	19,2	25	24,4
учащиеся, которые учатся на «4» и «5»	40	38,2	54,2	58
учащиеся, которые учатся на «3» и «4»	34	41,2	20,8	17,6
успевающие	0,6			

Следовательно, установление взаимоотношений, характерных для демократических отношений системы «учитель—ученик» создает предпосылки для активизации учебно-воспитательного процесса школьников.

Решение проблемы отношений в системе «учитель—ученик» мы

видим в овладении учителями теории и методики организации отношений основанных на «субъект—субъектных» началах, усилением внимания к проблеме отношений в курсе педмастерства.

Цыганок М. Н.

(Запорожский университет)

ТЕМАТИЧЕСКИЕ ФИЗИЧЕСКИЕ БОИ КАК СРЕДСТВО АКТИВИЗАЦИИ УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ШКОЛЬНИКОВ

Турниры юных физиков, которые проводятся между командами разных школ, получили официальный статус и в настоящее время проводятся под эгидой Министерства образования Украины. Эти мероприятия пробуждают и развивают интерес к физике, рабатывают навык самостоятельной работы, активизируют мыслительную деятельность учащихся. В турнирах участвует ограниченное число наиболее подготовленных учеников, что позволяет сделать уровень предполагаемых заданий достаточно высоким.

Оборотной стороной высокого уровня задач является тот факт, что большая часть школьников не принимает участия в таких соревнованиях и таким образом не получает дополнительного стимула к учению. Нами была опробована схема боя, которая организована на использование в школьной практике и предполагает участие всех учащихся, позволяя каждому проявить свои возможности.

Предлагаемый физический бой состоит из нескольких конкурсов, различающихся по сложности и по степени самостоятельности при решении предложенных задач.

Первый тур: «Известные вопросы». Он имеет характер разминки. Представитель команды задает вопрос из заранее известного списка (обсуждавшегося на уроках), указывая члена команды соперника, которому он предназначен (не более одного вопроса одному человеку). За правильный ответ жюри начисляет 1 балл. Если же ответ неполный, неправильный или вообще отсутствующий, то на вопрос отвечает задавший его школьник, также получая за это оценку. Вопрос может быть задан любому участнику, и это вынуждает весь класс активно готовиться к такому состязанию. Вопросы не должны требовать длинных ответов, а их количество должно быть достаточно большим, чтобы мог выступить каждый учащийся.

Второй тур: «Известные задачи». В ходе этого конкурса команда получает от команды-соперницы вызов на задачу, также известного списка. Наиболее сложные задачи могут быть заранее решены учителем на уроках. Как показала практика, воспроизведение решения сложной задачи требует активизации мыслитель-

деятельности школьника, способствует более глубокому ее пониманию. Команда, принявшая вызов, выдвигает делегата для решения задачи, а команда соперников — оппонента. Запрещено выдвигать одного и того же человека дважды, так как в противном случае необходима фактически подготовка лишь одного участника. В этом туре разыгрывается 3 балла: по одному за решение, оппонирование и ответы на дополнительные вопросы по задаче. В случае неправильного решения отвечает оппонент, то есть команды меняются ролями.

Так как в этом конкурсе подготовка (оформление рисунка, запись решения на доске) занимает много времени, его можно совмещать с первым туром. Второй тур предполагает участие более сильных учеников, поэтому уровень сложности задач может быть выше среднего.

Третий тур: «Домашнее задание». Команды предлагают задачи или вопросы по изучаемой теме, не предполагающие длинного математического решения, заранее друг другу неизвестные. Каждая задача оценивается в 2 балла, правильность ответов в спорных случаях оценивает жюри. В этом конкурсе наиболее полно проявляется инициатива учащихся, общий уровень их подготовки.

Физические бои по указанной схеме проводились в физико-математическом лицее № 105 при ЗГУ в 1994/95 учебно году в 8—11 классах, где давали хороший результат и надолго запомнились школьникам.

Хаев Л. Г., Карпухин Г. Н.
(Славянский госпединститут)

СИСТЕМА АКТИВИЗАЦИИ ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ШКОЛЬНИКОВ НА УРОКАХ ТРУДОВОГО ОБУЧЕНИЯ

Проблема активизации познавательной деятельности имеет давнюю историю изучения, разработанную теорию и достаточно обширный выход в практику обучения. Однако трудовое обучение как учебная дисциплина обладает значительной спецификой, что накладывает существенный отпечаток на пути и методы активизации учебной деятельности.

Разработанная система активизации школьников на уроках трудового обучения включает, в частности, проведение учебных маркетинговых исследований и лабораторно-практических работ, предваряющих занятия по металлообработке или швейному делу. Для адекватного отражения существующих социально-экономических отношений, активизации процесса обучения трудовая подго-

товка в школе должна упрощенно воспроизводить полный цикл хозяйственной деятельности: маркетинг продукции—проектирование системы изделий—разработка технологии и организации производства—изготовление и контроль изделий—реклама и сбыт изделий—сервисное сопровождение. Так, школьниками был проведен маркетинг продукции швейной мастерской с учетом ее возможностей и особенностей местного рынка. Силами школьников выполнено анкетирование потребителей, обработаны его результаты. Получены распределения социальных, демографических и антропометрических характеристик контингента покупателей. Разработаны рекомендации по ассортименту продукции учебной мастерской, это позволило поднять интерес школьников, активизировать их учебную деятельность не только на этапе маркетинга, но и по всему циклу трудовой подготовки.

В задачу лабораторно-практических работ входит закрепление знаний по ранее изученному материалу, изучение состояния объектов и свойств материалов, устройство оборудования школьных мастерских. Лабораторно-практические работы обычно проводят по инструкциям, в структуру которых входит цель, перечень оборудования, краткие теоретические сведения, порядок выполнения работы, рекомендованная литература и контрольные вопросы. Анализ учебной деятельности показывает, что после выполнения работы школьники отвечают на контрольные вопросы неуверенно и неполно, имеют затруднения, часто обращаются к учителю с несущественными вопросами по ходу работы, не могут в полной мере оценить свои достижения. Разработаны инструкции к лабораторно-практическим работам, которые позволяют устранить указанные недостатки и обеспечить самостоятельную работу школьников путем постановки перед ними конкретных заданий. Для этого структура инструкции должна включать цель, перечень рекомендованной литературы, оборудование, краткие теоретические сведения, контрольные вопросы, задания по работе, критерии оценки качества выполненных заданий. Контрольные вопросы могут иметь межпредметный и проблемный характер. В такой структуре просматривается определенная логика организации самостоятельной работы. Для выполнения заданий необходимо сначала проработать теоретические выкладки, следующие за перечнем оборудования. Потом с помощью контрольных вопросов, которые могут быть запрограммированы, проверить готовность к практической работе, а потом уже перейти с разрешения учителя к непосредственному выполнению задания. Практика проведения лабораторно-практических работ показывает, что такое построение инструкции целесообразно и эффективно для организации самостоятельной работы школьников.

В цілому, описана система дозволяє суттєво активізувати роботу школярів на заняттях по трудовому навчанню.

Ткаченко В. П.
(Криворізький педінститут)

АКТИВНІСТЬ ОСОБИСТОСТІ І ШЛЯХИ ЇЇ РОЗВИТКУ У ДІТЕЙ

Проблема активності завжди привертала до себе увагу вчених, але найбільш значною для них вона стала в ХХ ст. Пошук витоків її виникнення причин падіння, механізмів її довготривалої дії, зв'язок з особистісними психічними структурами, властивостями — ось той неповний перелік питань, навколо яких розвернулися бурні дискусії між різними спеціалістами, науковими школами та напрямками.

Серед багатьох концепцій які претендують на першість, однією з найбільш популярних безперечно, є концепція З. Фрейда, який вперше ввів термін «психічна енергія» для пояснення активності організму. В своїй концепції З. Фрейд переконував, що людина активна в силу наявності в ній інстинктів самозбереження й статевого. Перебуваючи постійно в суспільстві, людина не вільна від нього, обмеження, які створюються суспільством, гальмують стрімкий «розлив» її інстинктів і потягів.

Інстинкти, які признані ганебними, недопустимими, компрометуючими людину і витіснені з її свідомого життя, переходять у сферу несвідомого, але зовсім не зникають. Із сфери несвідомого енергійний заряд продовжує здійснювати свій вплив на поведінку людини, перевтілюючись (сублімуючись) в конкретні продукти діяльності і різні форми культури. Енергетична концепція Фрейда дозволила йому пояснити через кількісні характеристики психічної активності такі якості поведінки, як видима спонтанність й наполегливість.

На принципах енергетизму намагався розглянути активність і Ч. Спірмен, водячи поняття загального фонду психічної енергії (джифактор) вважаючи, що через «замірювання» повної величини цього фактору в майбутньому стане можливим визначення рівня розумових здібностей у дітей, висоти їх обдарованості.

У вітчизняній науці теорія енергетизму була використана в наукових пошуках А. Ф. Лазурського, який за основу своєї класифікації особистості, рівней її пристосування до зовнішнього середовища брав кількість нервово-психічної енергії. В результаті ним було виділено три рівня.

Нижчий психічний: індивід недостатньо пристосований до зовнішнього середовища, яка підпорядковує його слабку психі-

ку малообдарованої людини. В результаті особистість не дає того меншого, що могла б дати.

Середній тип: індивід добре пристосовується до зовнішнього середовища і знаходить в ньому своє місце, яке відповідає внутрішньому складу.

Вищий тип: індивід відрізняється намаганнями переробити зовнішнє середовище згідно з усіма потягами і потребами. До вишого рівня Лазурський відносить геніїв і таланти і пов'язує цей тип не стільки з рівнями пристосованості до зовнішнього середовища, тобто з більш або менш вірними рішеннями, які постають перед людиною, практичних або теоретичних задач, скільки з перевтілюючою діяльністю людини. Його теза про те, що вищий прояв таланту полягає не в пристосуванні, а в продукційованні нових ідей, не втратив свого значення і зараз, не зважаючи на описовий характер запропонованої ним класифікації.

На думку Н. С. Лейтеса, знаходиться різниця в активності і в енергетичному аспекті поведінки між холериками і флегматиками, сангвініками і меланхоліками.

В роботах Н. Д. Небиліцина активність розглядається як структурний компонент темпераменту, при цьому вона пов'язана лише з динамічним боком психічної діяльності. Під загальною активністю він розумів те, що об'єднує групу, особистісних якостей, які обумовлюють внутрішню потребу, тенденцію індивіда до ефективного засвоєння дійсності, взагалі самовираження відносно зовнішнього світу.

Вивчаючи активність в тому чи іншому аспекті, необхідно виділити, критерії її оцінки. При слабкій розробці цієї проблеми в цілому критерії активності також залишаються не ясними, хоча так довго наша наука лишалася тим, що вона «вивчає активного діяча в навколишньому середовищі». Але частину критеріїв в літературі ми маємо, що дозволяє враховувати:

— змістовні характеристики, розуміючи під ними внутрішні спонукання установки, мотиви поведінки й діяльності, спрямованість інтересів;

— рівень і якість результатів, одержаних в підсумку діяльності;

— процесуальні особливості діяльності (темп, швидкість, напруга; довжина, об'єм), тобто динамічні характеристики, які представляють нам сам процес взаємодії людини з навколишнім середовищем.

Активність можна розцінювати і як міру взаємодії. При взаємодії ініціативу можна розцінювати як продовження людиною діяльності (розумової, соціальної, трудової) за межами ситу-

війної заданості, не обумовленої ніякими практичними потребами, ні зовнішнього або суб'єктивною негативною оцінкою. Тут вирішальним фактором стає, звичайно, не енергетичні запаси особистості, а скоріше її моральний устрій, якісна сторона творчості — складний вид діяльності людини, який випереджає і супроводжує на всіх її етапах творча активність. Творчість як процес завжди оригінально і в генетичному плані являє собою створення нових корисних комбінацій із елементів різних систем (комбінування). Потенційними двигунами творчої діяльності є мотиви, їх пермоплановість в складі творчої активності особистості. Процес творчості можливий лише при умові наявності лише глибокого інтересу до певної проблеми. Ніхто й ніколи не робив відкриттів в області, до якої не мав ніякого відношення. Розвиток інтересу у дітей до соціальної дійсності, посилене включення їх у всі процеси нашого життя з урахуванням їх здібностей, стимулювання їх творчої активності — найважливіші задачі сучасної школи.

Ткачева Л. Ф.

(Криворожский пединститут)

ФОРМИРОВАНИЕ ФОНЕМАТИЧЕСКИХ ДЕЙСТВИЙ У ДОШКОЛЬНИКОВ КАК ГЛАВНОЙ ПРЕДПОСЫЛКИ ГРАМОТНОСТИ

Известно, что основы орфографической грамотности у детей закладываются в период обучения грамоте, когда ребенок впервые осознает языковую действительность, некоторые ее закономерности и особенности. Сформированные умения и навыки анализа звуковой речи во многом определяют успешность усвоения детьми фонетики, графики и орфографии.

Чтобы подготовить детей дошкольного возраста сознательно усваивать орфографию, необходимо сформировать у них высокий уровень фонематического анализа (умение анализировать звуковой состав слова, обобщать и дифференцировать фонемы по их специфическим и общим признакам).

Главной предпосылкой успешного усвоения фонетики, графики и орфографии являются фонематические обобщения и дифференциации на уровне отчетливого сознания общих и специфических признаков (конструктивных элементов) фонем разных категорий. Такие обобщения и дифференциации можно успешно сформировать при непосредственном анализе звучащего слова путем громкого проговаривания с последующим усилением кинестезий и противопоставления фонем по их общим и специфическим признакам у детей дошкольного возраста, начиная с пятилетнего возраста.

Дошкольники способны освоить звуковой анализ: по заданию воспитателя выделять звуки в слове, указывать количество и порядок их в звучащем слове, осознавать общие и специфические признаки звуков изученных категорий (гласные—согласные, гласные—ударные, безударные; согласные—твердые и мягкие, всегда твердые и всегда мягкие, звонкие и глухие, парные согласные звуки).

Овладение грамматикой и орфографией дошкольниками предполагает не только различение фонем и их вариантов, но и знаний, в каких позициях они бывают представлены в типовом виде, научиться опознавать сильные и слабые позиции, воспринимать общие и специфические признаки фонем.

Мы предположили, что успешное овладение фонетикой, графикой и орфографией младшими школьниками находится в прямой зависимости от уровня развития фонематических обобщений и дифференциаций у детей дошкольного возраста. Проведенные экспериментальные исследования подтвердили это предположение.

Такая подготовка дошкольников становится необходимой предпосылкой для успешного усвоения младшими школьниками фонетики, графики и орфографии в школе.

Сформированные умения фонематических обобщений и дифференциаций в дошкольный период дают возможность первоклассникам на более высоком уровне усваивать общий признак гласных и согласных звуков. Звуковой анализ слов разной звуково-слоговой структуры необходимо изучать в течение всего букварного периода обучения грамоте. Следует обратить внимание детей шестилетнего возраста на такие слова, в которых букв больше, чем звуков (шаль, соль, кольцо, пальто), где мягкий знак звука не обозначает, и такие, в которых букв меньше, чем звуков (в словах, юла, ежи, яма, ели, по четыре звука и по три буквы, так как буквы е, ё, я, ю обозначают два звука йэ, йо, йа, йу).

Преимственность в развитии фонематических обобщений и дифференциаций детского сада и школы способствует более успешно осуществлять младшим школьникам орфографический анализ (опознавать орфограммы в словах и применять правила правописания).

В экспериментальных исследованиях было установлено, что сформированные у детей дошкольного возраста фонематические операции оказываются устойчивыми и вместе с тем являются существенной предпосылкой успешного усвоения фонетики, графики и орфографии не только в дошкольном, но и в школьном периоде:

а) дошкольники экспериментальных групп научаются безошибочно обозначать звуки в сильной позиции (сильный вариант фо-

немы) и проверять звуки в слабой позиции (слабый вариант фонемы) звуком в сильной яслици;

б) целенаправленное развитие фонематических обобщений и дифференциаций у детей развивает высокую орфографическую чувствительность, испытываемые без особых затруднений опознают орфограммы, они в состоянии изучать правописание на уровне теоретических обобщений, у них успешно формируются умения применять орфографические правила, т. е. осознанно овладевать навыками правописания.

Тищук В. І.
(Рівненський педінститут)

ЕКСПЕРИМЕНТУВАННЯ І ДОСЛІДНИЦТВО УЧНІВ ЯК НАДІЙНИЙ ЗАСІБ АКТИВІЗАЦІЇ ЇХ НАВЧАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

Учителям природничо-математичних дисциплін, зокрема фізики, добре відомо, що залучення учнів до експериментально-дослідницької діяльності відчутно підвищує їх активність у навчанні. Надання учням можливості на уроках або в позаурочній роботі проводити спостереження, експериментувати, виконувати різноманітні вимірювання, використовуючи для цього найновіші прилади, а також саморобне обладнання, часто ними ж виготовлене, не тільки сприяє поглибленню і узагальненню їх знань, формуванню нових практичних умінь і навичок, але й дозволяє реалізувати їм свої ідеї і пропозиції, конструювати і створювати нові експериментальні установки, впроваджувати в навчальний процес нові методики експериментальних досліджень, спостережень тощо. Така робота учнів носить яскраво виражений творчий, дослідницький характер. Досить часто предметом учнівських досліджень стають питання, зміст яких безпосередньо для вивчення шкільними програмами не передбачається, але саме вони викликають у школярів підвищений інтерес, спонукають їх до кропіткої довготривалої роботи. Учитель, з'ясувавши предмет цікавості окремого учня або групи учнів, повинен разом з школярами так сформулювати предмет дослідження і запропонувати такі завдання для творчої роботи, щоб учням для розуміння і пояснення прийнятні початкових результатів цілком вистачило б знань програмного матеріалу з одного або декількох навчальних предметів.

В наш час значно зріс інтерес учнів до питань атомної і ядерної фізики, природи іонізуючих випромінювань та різноманітних дій і їх впливів, дозиметрії, характеристик джерел іонізуючих випромінювань і ін. (з позицій фізики, хімії, біології, еко-

логії). Учитель фізики, наприклад, може запропонувати учням опрацювати теоретичний матеріал та провести експериментальні дослідження природних низькоактивних джерел іонізуючих випромінювань. Для цього учні отримують завдання відібрати зразки ґрунтів, гранітів, калійних солей, торфу, деяких рослин і попелу спалених рослин, повітряних фільтрів тощо, активність яких дещо перевищує природній радіоактивний фонд. Учні ознайомлюються з наявним у фізкабінеті обладнанням, придатним для проведення експериментальних досліджень. Далі учитель підводить до думки про необхідність удосконалення наявного обладнання та удосконалення методики і техніки експериментів по дослідженню радіоактивності. Учні отримують завдання: подати пропозиції щодо удосконалення або створення нової експериментальної установки. Заслухавши пропозиції учнів і відібравши ті, які на думку учителя можуть бути реалізовані в умовах фізкабінету та навчальних майстерень, кожному учню надається нове завдання: виготовити деякі вузли або елементи конструкції експериментальної установки. Після виконання даного завдання та опробування учителем експериментальної установки в дії, учні висловлюють свої думки щодо плану проведення експериментів з предмету їх дослідження. Доцільно, щоб експериментування здійснювали всі учні, які увійшли в «творчий колектив», тобто учитель може розподілити етапи дослідження або запропонувати кожному учневі досліджувати певний зразок. Нове завдання полягає в тому, що учні безпосередньо проводять дослідження — вони оволодівають методикою роботи з експериментальною установкою, записують покази вимірювальних приладів, виконують необхідні розрахунки, за результатами будують графіки і діаграми, аналізують їх, роблять відповідні висновки, узагальнюють отримане кожним учнем і групою в цілому. Про отримані результати учні одержують дозвіл доповісти в класі, де вони навчаються, зробити виступ в інших класах чи на учнівській конференції. Така постановка експериментально-дослідницької діяльності наближає учнів до наукового пошуку, до умов, в яких працюють дослідники-експериментатори, дозволяє розвивати творчий потенціал учнів.

Тигян Г. И.

(авторская школа № 69, г. Кривой Рог)

ТВОРЧЕСКИЕ РАБОТЫ КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ ПОЗНАВАТЕЛЬНОГО ИНТЕРЕСА УЧАЩИХСЯ ПРИ ИЗУЧЕНИИ МАТЕМАТИКИ

Увеличение умственной нагрузки на уроках математики заставляет задуматься над тем, как поддержать у учащихся интерес к

изучаемому материалу. Известно, что становление познавательного интереса к предмету у значительного числа учащихся определяется в большей степени тем, насколько умело будет построена учебная работа.

В своем исследовании мы попытались использовать творческие задания по математике в целях развития познавательных интересов школьников. Опытная работа проходила в несколько этапов:

- 1) изучение познавательных интересов учащихся и их отношения к процессу решения математических задач;
- 2) выбор темы работы и знакомство с методикой ее выполнения;
- 3) самостоятельное выполнение творческого задания;
- 4) рецензирование работ учащимися и защита их на итоговой конференции.

Учитывая тот факт, что успешному управлению процессом формирования познавательных интересов способствует систематическое изучение важнейших особенностей личности учащихся, нами перед началом работы было проведено анкетирование с целью выявления характера учебно-познавательных мотивов и отношения учащихся к процессу решения математических задач. Анкетирование проводилось среди учащихся 11 классов. В результате опроса были получены различные ответы, а именно: «очень люблю» решать задачи — никто не ответил, «люблю» — 31% старшеклассников, «скорее люблю, чем не люблю» — 38%, «скорее не люблю, чем люблю» — 31%. При этом опрошенными было отмечено, что стимулом для решения задач является следующее: «заставляют делать учителя» — 5%, «хочу получить хорошую оценку» — 40%, «интересно преодолевать трудности» — 10%, «хочу испытать радость от успешного решения» — 20%, «хочу узнать способ решения» — 25%. Причем наиболее важным в процессе решения 31% учащихся считают самостоятельность, 19% — быстроту решения, 19% — количество решенных задач, 25% — оригинальность решения, 6% — умение хорошо оформить и объяснить решение. На основании полученных данных было установлено, что 61% одиннадцатиклассников проявили интерес к творческим работам по математике.

На втором этапе опытной работы в соответствии с проявленным интересом и склонностями учащимся были предложены темы творческих заданий, методика работы по их выполнению, рекомендована соответствующая литература.

На этапе самостоятельной работы регулярно проводились консультации, на которых ребята учились работать с дополнительной учебной литературой, рассуждать самостоятельно, излагать свои мысли, вырабатывать и защищать свое мнение.

На последнем этапе, после выполнения творческих заданий, ра-

боты передавались однокласникам для рецензування. Її метою була не тільки в виявленні недочетів і визначенні достоїнства роботи, але і в формулюванні пропозицій по вдосконаленню якості і рекомендації її к заключній конференції. Оцінка роботи давалася в формі письмової рецензії, в якій указувалося, добре чи продумана вона по змісту, по способам систематизації матеріалу, по оформленню; мають ли місце контрольні питання і завдання, список літератури.

На завершальній стадії роботи проводилася заключна конференція, яка починалася вступним словом вчителя і ознайомленням учасників з програмою її проведення. В час захисту творчих завдань учасники ділилися своїми знахідками, відзначали, що привело їх к відкриттю нового і цікавого для себе, з задоволенням включали в своє виступлення історичні елементи, що створювало в аудиторії позитивний емоційний фон. Конференція закінчувалася підведенням підсумків, заключним словом вчителя і поощренням учасників, яким вдалося більш творчо підійти к вирішенню своєї проблеми. Як рекомендація колективного мислення в час конференції було прийнято рішення: з метою розвитку творчих здібностей поощряти завдання, складені самими учасниками.

Написання робіт і сама конференція сприяли включенню математики в сферу існуючих у учасників пізнавальних інтересів, допомогли школярам краще розпізнати і усвідомити свої математичні здібності, розвинути їх, дали почувати відповідальність перед самими собою за цей дар природи.

Слиняк О. І.

(Інститут педагогіки АПН України)

НАВЧАЛЬНА ДІЯЛЬНІСТЬ ПЕДАГОГІЧНО ЗАНЕДБАНИХ ПІДЛІТКІВ У ЛІТНЬОМУ ОЗДОРОВЧОМУ ТАБОРІ

Згідно Закону України «Про освіту», позашкільний навчально-виховний заклад — це широкодоступний заклад освіти, який дає дітям та юнацтву додаткову освіту, спрямовану на здобуття знань, умінь й навичок за інтересами, а також забезпечує потреби особистості у творчій самореалізації та організації змістовного дозвілля.

Загострення проблеми важковихованості сучасної шкільної молоді стимулює пошуки ефективності навчально-виховної роботи з цією категорією підлітків. Одним із шляхів попередження та подолання девіантної поведінки таких дітей є розвиток пізнавальних інтересів, в тому числі й у позашкільний час.

Дитячий оздоровчий табір, як один з типів позашкільного за-

кладу, є найважливішим засобом впливу на педагогічно занедбаних підлітків під час канікул, забезпечуючи одночасно вирішення виховних освітніх та оздоровчих завдань. Це пояснюється тим, що канікулярний час складає майже 50% вільного часу школярів.

Одною з найважливіших форм навчальної діяльності з педагогічно занедбаними підлітками в таборі є участь їх в роботі гуртків, різних спецкурсів, інтелектуальних ігор та програм.

Розумовий розвиток особистості підлітка на основі її природноповідності та соціальної зумовленості відбувається набагато краще в умовах новизни оточування, різноманітності видів знань, спілкування, ставлення до людей. Позитивним фактором їх розвитку також виступають тимчасовий дитячий та педагогічний колектив табору, який має свої особливості в порівнянні з постійним шкільним колективом. Дуже важливо в роботі створювати спокійну обстановку, щоб не травмувати невдачми в навчанні. Цьому допомагає встановлення контакту керівника з підлітками, що сприяє формуванню позитивного ставлення до педагогів і навчання в цілому.

Починаючи з вікторин, ігрових програм та презентації гуртків педагогічно занедбані підлітки залучаються до систематичної навчальної роботи в гуртках за інтересами. Це єдина форма розвитку практичної діяльності в умовах табору.

Пропонуємо тематику деяких програм та спецкурсів, заняття яких проводяться на протязі зміни на базі табору. При складанні програм, спецкурсів ми орієнтувались на початківців. Ці програми є орієнтовними, тому, що передбачають певне коло теоретичних знань та перелік вмінь підлітків. Залежно від характеру зміни, рівня знань педагогічно занедбаних підлітків, а також побажань гуртківців, програми можуть коректуватися.

Приблизно 80% усього навчального часу присвячується практичній роботі, решта часу — теорії. Заняття проходять двічі на тиждень. Підлітки протягом зміни можуть відвідати заняття декількох програм чи спецкурсів. Це дозволяє їм обрати для себе найбільш цікаву програму, отримати консультацію, де і як можна продовжити подальше навчання після повернення додому. Результатов навчальної діяльності підлітків є відбір кращих робіт на виставку «Наша творчість», проведення різноманітних вікторин, подорожей, свят та інших справ. Пропонуємо деякі назви гуртків, спецкурсів та програм.

1. Народознавство.

2. Родина. Імена.Звичаї.

3. Абетка виживання.

4. І квітня.

5. Юні психологи.

6. Нове покоління — нові ігри.

7. Життя знайомих незнайомих

8. Автолюбители.

- | | |
|------------------------|-----------------------------|
| 9. Квітництво | 13. Твій шанс. |
| 10. Ікебана. | 14. Астрологія. |
| 11. Лікарські рослини. | 15. Інформатика та обчислю- |
| 12. Казковий театр. | вальна техніка. |

Зміст, засоби, форми та методи навчальної роботи в таборі повинні відповідати індивідуальним особливостям педагогічно занедбаних підлітків. Ефективність навчальної діяльності з такими підлітками залежить від психолого-педагогічної підготовки методистів, керівників гуртків, студентів-практикантів до проведення цієї роботи.

Потрібно систематично контролювати виконання посильних для підлітка завдань, його поведінку; необхідні поступовість і деталізація завдань та вимог; треба своєчасно оцінювати досягнуті успіхи; доброзичливо допомагати долати труднощі.

Сер І. 4.

(Закарпатський обласний інститут методики навчання, виховання, підвищення кваліфікації педагогічних кадрів)

РОЗВИТОК ТВОРЧОЇ УЯВИ ШКОЛЯРІВ В ТЕХНІЧНИХ ГУРТКАХ, ПОЗАШКІЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ

В умовах розбудови національної держави, в час великих змін, що відбуваються в країні необхідна масова підготовка новаторів-винахідників для всіх галузей народного господарства.

Найбільш ефективно може вирішити це завдання сучасна політехнічна школа в тісній співпраці з позашкільними навчально-виховними закладами. Досвід практичної роботи показує, що підготовка до творчої діяльності є ефективною лише в тому випадку, якщо вона розпочата в дитячі роки, коли схильність займатися пошуком нового, невідомого, надзвичайного ярко виражена. Ще не виробилася потреба приділяти всьому: що вступає в протиріччя з загально-прийнятими представленнями про навколишній світ.

Сучасна політехнізація школи створює прекрасні умови для розвитку технічної творчості учнів. На заняттях в технічних гуртках діти отримують позапрограмні нові теоретичні знання, знайомляться з сучасними досягненнями науки і техніки, конкретними технологіями і приладами, вчать володіти інструментами, стримують корисні навички і вміння.

Мета занять в технічних гуртках розвивати творчу уяву й опанувати прийомами логічного мислення, нестандартного вирішення технічних проблем на прикладі моделювання відомих

конструкцій, колювання «дорослої» техніки, навчання простим елементам обробки різних матеріалів. Все це дозволяє формувати соціально корисну особистість, активного члена суспільства, людину, яка знає ціну праці, речам, хлібові. З метою формування творчої уяви, розвитку логічного мислення на заняттях технічних гуртків необхідно використовувати фантастику, казки, приклади з мистецтва, детективні і гумористичні задачі.

Крім того це дозволить перейти до серйозних речей через ігровий стиль, який більше сприймається дітьми. Це вимагає високого професіоналізму керівника гуртка, необхідної підготовки. Серед двох форм шкільної роботи — класної і позакласної, остання має значну перевагу у розвитку творчості дітей, заняття тут відбуваються з невеликими групами дітей, шкільний матеріал подається під відповідним кутом зору, дається можливість практичного його використання.

Стратегія розвитку творчості в дітей включає наступні моменти:

— необхідно звернути увагу дітей не тільки на шлях рішення задачі, але й на універсальність прийому за допомогою, якого отримано розв'язок тієї чи іншої нової задачі;

— не можна обмежувати мету навчання лише використанням прийомів творчого розв'язування задач, головною метою повинно бути — навчити дітей знаходити і формувати задачі, шукати нетривіальні шляхи їх розвитку;

— основна продукція занять в технічних гуртках — нові ідеї;

— вміння накоплювати і обробляти інформацію сприяє творчості;

— необхідно постійно виховувати творчі якості особистості, враховуючи індивідуальні запити.

Таким чином технічні гуртки позашкільних закладів відіграють сьогодні важливу роль у розвитку творчої уяви дітей, логічного мислення, вихованні їх активними членами суспільства, враховуючи індивідуальні запити.

Рева Ю. Ф.

(Криворожский пединститут)

АКТИВИЗАЦИЯ УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ УЧАЩИХСЯ В УСЛОВИЯХ КОМПЬЮТЕРИЗАЦИИ ОБУЧЕНИЯ

В практике работы современной школы наблюдаются все более активные попытки использования компьютерной техники с дидактической целью.

Одним из условий эффективного применения персонального компьютера как средства управления процессом учения является

активизация учебной деятельности каждого учащегося. Эта активизация выступит также следствием применения в учебном процессе компьютерной техники и соответствующего дидактическим целям программного обеспечения.

Влияние компьютера на процесс современного обучения обусловлено тем, что он позволяет: применять самые разнообразные методы обучения, в том числе и те, которые в условиях традиционных форм могут быть использованы с большим ограничением; обеспечить гибкое управление деятельностью каждого обучаемого; анализировать и оценивать различные ситуации, моделирующие те или иные явления; более правильно оценить деятельность обучаемых в самых различных ситуациях. Кроме этого, компьютер позволяет активно включать учащихся в учебный процесс, сосредотачивать их внимание на наиболее важных аспектах изучаемого материала. Один из наиболее существенных недостатков нынешней системы обучения состоит в том, что она не дает возможности обеспечить активное включение всех учащихся в учебный процесс. Так, в процессе объяснения нового материала многие учащиеся по тем или иным причинам не работают в полную силу. В условиях традиционного обучения то, что кажется само собой разумеющимся одному, другому — не понятно. В связи с этим «тормозятся» самые способные, а наиболее слабые учащиеся даже при желании не могут активно включиться в учебный процесс.

Работа учащегося с управляющим процессом учения компьютерной программой требует приложения усилий, направленных на достижение принятой дидактической цели. Избирательная помощь ЭВМ часто недостаточно активизирует учебную деятельность школьника, в частности, если он не приучен к систематическому учебному труду или быстро утомляется. При этом активизация учебной деятельности учащихся выступает как одна из функций преподавателя.

Общепринятым считается мнение психологов о том, что работа с компьютером увлекает и тем самым, сама по себе активизирует учащегося. Особенно ярко активизация проявляется в случаях применения компьютерной графики, мультимедиа, звуковых, игровых и моделирующих программ. Особенностью последних является возможность активного «включения» учащегося в изучаемый процесс, управление его параметрами и условиями, которые регулируются при помощи клавиатуры компьютера.

По нашему мнению, факторами активизации в условиях компьютеризации обучения выступают: 1) убежденность учащегося в том, что овладение учебным материалом под управлением компьютера станет более глубоким, более быстрым; 2) что работа с компьютером престижна среди своих сверстников и взрослых; 3) что

именно такая форма учения полезна и удобна, так как появляется возможность свободного времени; 4) что преодолевается возможность научиться решать задачи, которые учащемуся трудно одолеть в условиях традиционного обучения; 5) что по окончании учебной работы учащийся будет иметь доступ к интересующим его компьютерным играм.

Проскурова И. П.

(авторская школа № 69, г. Кривой Рог)

АКТИВИЗАЦИЯ ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ УЧАЩИХСЯ СРЕДСТВАМИ СПЕЦКУРСОВ НАЦИОНАЛЬНОГО СОДЕРЖАНИЯ.

В период национального возрождения Украины возрастает потребность в формировании у подрастающего поколения национального самосознания, которое характеризуется активным творческим мышлением, способностью к самостоятельной познавательной деятельности, знанием и уважением традиций, культуры украинского народа. Школа в современных условиях выступает могучим фактором возрождения нации, развития национального сознания. **Раскрепощенность** личности ученика, забота о становлении по индивидуальности, обращение к истокам народной жизни, творческое использование богатств духовности народа, культуры, нравственного потенциала — вот те факторы, которые обеспечат успех в становлении национального самосознания учащихся общеобразовательной школы.

В своей опытной работе мы исходили из того, что решение этих задач предполагает в первую очередь обновление школьного содержания на основе культурно-исторических традиций народа, их диалектического единства с общечеловеческой культурой. Поэтому при введении системы спецкурсов и разработке их содержания мы считаем важным включение таких структурных компонентов, которые обеспечивали бы знание родного языка, литературы, истории родного народа, его традиций, обычаев, идеалов, устного народного творчества. В учебные планы начальной школы были введены следующие спецкурсы:

- Краткий курс истории Украины в начальной школе;
- Народоведение;
- Искусство слова;
- Культура речи;
- экология развития индивидуальности.

При конкретизации содержания каждого из спецкурсов особое значение придавалось таким аспектам, как: родной язык, история народа, краеведение, родовой, природа родного края, народные

мифология, фольклор, национальное искусство, народный календарь, национальная символика, народные приметы, верования, религиозные, воспитательные традиции, национальные обряды, традиции и т. п.

Интегративный подход в структурировании содержания спецкурсов способствовал решению в процессе совместной деятельности учителя и учащихся комплекса задач: формирование любви к Отечеству, готовности к активному и творческому труду, способность приумножать трудовые традиции, обычай народа, бережное отношение к историческому опыту народа.

Введение спецкурсов в начальной школе позволяет усилить решать учителю задачи по развитию познавательных интересов и потребностей школьников, формированию способности к активной творческой деятельности.

В целях активизации познавательной деятельности учащихся преподавателями спецкурсов разработана система самостоятельных заданий, выполнение которых вооружает школьников умениями правильно работать с учебником, анализировать историческую карту, статистические данные, исторические документы; умением сравнивать, обобщать, сопоставлять, развивать логическое мышление, т. е. приобщать к небольшим исследованиям.

Так, на занятиях спецкурса «Краткий курс истории Украины» учитель в целях активизации познавательной деятельности учащихся учит их работать с книгой (формулировать цель чтения; понимать текст, владеть словарем, ставить вопросы, самостоятельно искать ответы на них, высказывать свое мнение и др.).

Не менее важным средством активизации познавательной деятельности школьников при изучении спецкурсов является приобщение их к поисковой деятельности: выполнение учащимися заданий найти легенды о создании Кривого Рога, сравнить их, обосновать свой выбор и т. д., использование проблемных методов творческих заданий (мини-сочинений, аппликаций, рисунков к прочитанному и др.).

Структурирование содержания спецкурсов и использование активных методов обучения на их занятиях способствует не только формированию познавательных интересов школьников, активизации их учебной работы, но и включение обучаемых в творческий процесс.

Как показывают собранные факты, практическая значимость введения спецкурсов состоит в том, что:

—они учат мыслить логически, научно-диалектически, творчески;

—посредством интересного, насыщенного, яркого учебного материала обеспечивается познавательная активность школьников;

- вызывают глубокие интеллектуальные чувства, чувство радостного удовлетворения, уверенности в своих силах и возможностях, стимулируя интерес школьников к научному познанию;
- позволяют решить интеграции школьных предметов;
- содержать большие возможности в формировании национального самосознания школьников и их активной гражданской позиции.

Поляхов Н. П., Окса Н. Н.
(Мелитопольский пединститут)

АКТИВИЗАЦИЯ УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ШКОЛЬНИКОВ МЕТОДОМ «МАЛЫХ ГРУПП»

Включение школьников в активный учебный процесс — актуальная проблема обучения в современной школе.

В последние годы в школьную практику внедрены разнообразные методы активизации учебного процесса. Это методы фронтального опроса учеников, объяснительно-исследовательский, проблемный и другие.

Одним из популярных методов активизации учебной деятельности школьников является метод «малых групп». Суть этого метода состоит в том, что ученики класса разбиваются на три равнозначных подгруппы, которые сидят рядом и поочередно выполняют следующие функции: а) подгруппа школьников—опонентов; б) подгруппа, отвечающих школьников; в) подгруппа школьников, которые ставят вопросы.

В каждой подгруппе избирается лидер из сильных учеников, который размещается в центре подгруппы школьников и выполняет координирующую роль.

Во вступительном слове учитель определяет цель и значение темы, определяет функции каждой подгруппы в раскрытии поставленного вопроса. После этого школьникам предоставляется 1,5—2 минуты для подготовки и в это время лидеры определяют для учеников подгруппы конкретные функциональные задания.

По истечению этого времени представитель группы оппонентов определяет для отвечающей подгруппы конкретные вопросы, которые должны быть раскрыты.

По мере завершения ответов на поставленные вопросы отвечающей подгруппой, учитель предоставляет слово подгруппе, которая задает вопросы.

На каждый поставленный вопрос сразу дается ответ. В случае, если отвечающая подгруппа не справляется с поставленным вопросом, то он адресуется учителем всему классу.

После того, как все поставленные вопросы обговорены, учи-

тель предоставляет слово подгруппе оппонентов, которые анализируют работу учеников отвечающей подгруппы и которые задавали вопросы, поправляют и дополняют ответы. Они же и оценивают работу каждого ученика отвечающей подгруппы и выставляют общую оценку для учеников подгруппы, задающей вопросы.

При переходе к обсуждению следующего вопроса функции подгрупп меняются.

В конце урока учитель подводит общий итог урока и определяет тему следующего урока.

Метод «малых групп» обеспечивает высокий уровень подготовки и одновременно работу всех учеников, повышает их активность и ответственность за проведение урока.

Этот метод формирует и творческую атмосферу проведения занятий, так как каждый ученик внимательно слушает ответы своих товарищей, ставит вопросы, дополняет ответы и т. д.

Использование данного метода проведения урока меняет роль учителя. Она не умалается, а приобретает новые оттенки, которые сводятся до умения руководить всеми подгруппами учеников, поддержания интереса на протяжении всего урока, нацеливания внимания учеников на обсуждение основных моментов вопроса, который обсуждается. Это требует от учителя высокого теоретического и методического уровня подготовки, повышенного внимания.

Практика показывает также, что метод «малых групп» не является единой и абсолютной формой активизации учебного процесса. Его использование следует чередовать и с применением других активных методов обучения.

Полтавец Н. И.

(авторская школа № 69, г. Кривой Рог)

СТРУКТУРНО-ЛОГИЧЕСКИЕ СХЕМЫ КАК СРЕДСТВО АКТИВИЗАЦИИ ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ УЧАЩИХСЯ.

Познавательная деятельность учащихся включает в себя непосредственное восприятие изучаемого материала, осмысление и запоминание его, применение знаний на практике. Эти процессы протекают эффективнее при сочетании слухового восприятия объяснения учителя со зрительным восприятием различных средств наглядности. Важнейшим средством активизации познавательной деятельности учащихся является использование учителем структурно-логических схем.

При разработке или применении структурно-логических схем

необходимо опираться на психолого-педагогические закономерности процесса усвоения.

Структурно-логические схемы — это образный план излагаемого материала, система взаимосвязанных ключевых слов, условных знаков, рисунков и других зрительных опор для мысли. Информацию, представленную в сжатой, образной форме (в виде емких, но в то же время простых сигналов) каждый ученик может вслед за учителем легко свертывать или развертывать. Эта операция активизирует мыслительную деятельность, способствуя пониманию и более прочному запоминанию изучаемого материала за счет подключения к произвольной памяти произвольной. Так как структурная схема построена в той же логике, что и предшествующий рассказ учителя, то по нему даже слабоуспевающий учащийся может воспроизвести материал, рассмотренный на уроке. Структурно-логическая схема может включать содержание целой темы и отдельных ее разделов в виде блоков информации, расположенных в определенной последовательности, позволяющий установить логические связи между ними. По мнению психологов это обеспечивает целостность, логичность, обозримность информации.

В зависимости от цели конкретного урока они могут быть использованы по-разному: в ходе объяснения нового материала для его иллюстрации, в конце для закрепления, а также как обобщающие после изучения соответствующего раздела.

В нашей работе структурно-логические схемы использовались в процессе изучения курса химии 8 класса. Учитывая то, что изучение начинается с усвоения начальных химических понятий и законов химии, некоторые из этих понятий («вещества», «атом», «молекула») уже известны учащимся из курса физики. По этому первый урок по изучению атомно-молекулярного учения проводится в форме беседы, в ходе которой на доске записываем схему, отображающую выводы учащихся. Ход беседы направлен вопросами:

1. Что такое вещество? Получив ответ и уточнив определение, на доске записываем «Вещество» (на примере воды).
2. Что является пределом делимости веществ?
3. Что происходит с молекулами при физических явлениях?
4. Что происходит с молекулами при химических явлениях?
5. Что такое химический элемент?
5. Какими свойствами характеризуются атомы одного вида?
7. В чем заключается различие между атомами различных элементов?
8. В чем суть химических реакций?

На каждый из предлагаемых вопросов ученики могут дать

правильний ответ. Но учитывая, что учащиеся часто путают понятия «простое вещество» и «химический элемент» разъяснению этих понятий уделяется особое внимание. На доске в процессе беседы составляется схема, которая отображает основные вопросы беседы. Учащиеся заносят ее в тетрадь. На следующем уроке предлагаем зачитывать основные положения атомно-молекулярного учения и прослушать как иллюстрируются эти положения на схеме. Обычно при такой работе учащиеся проявляют большую активность. Затем 5—7 минут они самостоятельно работают с учебником. После такого повторения учащиеся, пользуясь схемой, могут назвать основные положения атомно-молекулярного учения.

Проверку усвоения материала провожу двумя методами:

— учащиеся на листах бумаги воспроизводят схему-конспект. Работы оцениваются;

— учащиеся у доски воспроизводят схему. Остальные учащиеся участвуют в фронтальной беседе.

Аналогичные опоры используются нами при изучении других разделов школьного курса химии. Это позволяет четко и логично систематизировать материал, выявлять главное в изучаемом разделе и прочно его усвоить. Как показали полученные нами результаты далеко не все разделы курса химии могли изучаться с помощью структурно-логических схем, особенно это касается учебного материала, раскрывающего основы творческого аспекта. Познавательная активность учащихся резко снижается при механическом использовании опор. Было установлено, что активность возрастает, если учитель привлекает их к составлению структурно-логических схем и умело сочетает эту работу с другими методами и приемами активизации познавательной деятельности.

О. І. Половина (Криворізький педінститут)

АКТИВІЗАЦІЯ НАВЧАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ШКОЛЯРІВ ПРИ ВИВЧЕННІ МАТЕМАТИКИ В СТАРШИХ КЛАСАХ

Викладене нижче є результатом моїх пошуків по оптимізації навчального процесу учнів гуманітарно-естетичної гімназії № 127 в м. Ігульці. В цій гімназії я проводжу заняття з математичного спецкурсу в 9—11 класах. Завданням цього спецкурсу є розширення кількості та поглиблення якості вмінь і навичок учнів, необхідних для розв'язання задач і вправ шкільного курсу та задач і вправ близьких до набору задач і вправ шкільного курсу. В цій гімназії я працюю п'ятий рік і роблю висновки, виходячи саме з досвіду роботи за цей час.

Основні мої положення, з яких я виходив при навчанні учнів математиці:

1. З боку викладача, якомога ширше використовувати індивідуальний підхід при навчанні кожного учня.

2. Від кожного учня вимагалося якомога ширше використання самостійної роботи.

Як здійснювалися ці положення практично? Учні ознайомлювалися з певним математичним матеріалом через лекцію, розраховану на 30—45 хвилин, інколи більше. В лекції викладач ознайомлює учнів з певним теоретичним матеріалом з ілюстрацією його застосування до задач і вправ.

Потім декілька задач (вправ) розв'язується на дошці учнями, яких не можна віднести до слабших. Це дає:

1. Слабшим учням ще раз побачити ілюстрацію до виконання тих теоретичних положень, з якими їх ознайомили.

2. Викладачеві уяснити, на які моменти у розв'язанні задач і вправ треба звернути особливу увагу учнів.

Після цього учням ще раз даються певні вказівки на розв'язання задач і вправ, що відповідають даній темі, і видаються індивідуальні завдання для самостійної роботи.

Учні працюють над виконанням одержаних завдань, в основному, самостійно. Але можуть одержати від вчителя індивідуальну консультацію. В цей же час вчитель працює з окремими учнями для контролю ефективності ходу занять та знань і навичок учнів. Учніям виставляється оцінка. У випадку одержання інформації про ефективність (чи неефективність) роботи учнів робляться необхідні вказівки для корегування ходу самостійної роботи.

Самостійна робота кожного учня оцінюється. Оцінюється виконання учнями домашнього завдання.

У журналі, як правило, на кожне заняття відводиться три графи:

- 1) Оцінки роботи учня біля дошки або індивідуально;
- 2) Оцінка самостійної роботи учня;
- 3) Оцінка виконання домашньої роботи.

Найбільший позитивний ефект метод, про який іде мова, дає, коли:

1) в учнів є бажання одержати якомога більше знань і навичок;

2) здійснюється індивідуальний підхід при видачі кожному учневі завдання для самостійної роботи.

Досвід показує, що навіть при невиконанні першого пункту, що посягається небажанням учнів вчитися, проведення навчання таким методом підвищує загальний навчальний рівень школя-

рів: загальний рівень навчання в таких класах вищий, ніж паралельних.

Половина Г. П.
Дряпіка Л. В.

(Криворізький педінститут)

Спостереження за взаєминами учнів та студентів під час педагогічної практики показало, що відбувається деяка активізація навчально-виховного процесу в школі. Піднесений настрій студента передається учневі, бо його педагогічна практика — то частіше всього свято, часточкою якого він ділиться з учнем, і відступає буденність. Ці емоційні надбання студента слід використовувати для активізації навчання як учня так і студента.

Першу педпрактику студент з фізики має в 7 та 8 класах, де знайомиться з учнями і може дослідити індивідуальні особливості кожного: нахили до теоретичних чи практичних занять, до експериментальних досліджень, бажання вивчати літературні джерела чи розв'язувати творчі задачі. В 9 класі учні за бажанням можуть займатись дослідницькою роботою. Студенти ж маючи попереду ще одну педагогічну практику, мають виконати ще дві курсові роботи з фізики та з методики фізики, потім писати і дипломну роботу.

Варто обидві курсові і дипломну роботу виконувати по одній темі. Наприклад, з фізики розробляємо тему «Фізика лазерного випромінювання», з методики «Методи мотивації та стимулювання при вивченні атомної фізики». А дипломна робота, яка узагальнить наробки курсових робіт та досліджень педагогічних практик може бути «Активні форми та методи навчання при вивченні атомної фізики в школі».

Щоб активізувати навчальний процес у вузі на 4 курсі варто давати можливість студентам, тоді вони виконують курсову роботу з фізики, вибрати таку тему, щоб її міг би виконувати учень 9, 10 чи 11 класів.

Студент і учень робляють одну і ту ж тему, кожний на своєму рівні, але з обов'язковим спілкуванням при виконанні роботи. На готову творчу роботу учня студент пише відгук, приймає участь в захисті цієї роботи, спостерігає за реакцією та інтересом інших учнів до теми, яка розроблялась учнем та студентом. Учень в свою чергу приходять на захист курсової роботи студента, бачить, що розв'язана ним задача поставила нову проблему, яку зміг розв'язати вже студент, а це ставить нову задачу. І не страшно, якщо для розв'язку нової задачі не вистачить знань і у студента.

Цей циклічний процес осягання істини викликає взаємний інтерес і у учня, і у студента і стає внутрішнім мотивом навчання обох. Ось приклади тем, які взмозі розробити і учень, і студент і які пройшли апробацію як курсові роботи стуентів та шорчі роботи учнів.

Дослідження магнітних ефектів.

Друге начало термодинаміки. Чи може тіло при температурі 100°C нагріти інше тіло до більш високої температури?

Дослідження поведінки біконусів.

Синючі матеріали — це тверде тіло чи ріднина?

Фотографування швидкоплинних процесів.

Оригінальні методи розвязку фізичних задач.

Є користь, яку мають учні від спілкування зі стуентами при виконанні ними своїх творчих робіт. Бо учні вчать ся мовленню, баченню проблеми, вчать ся ставити питання та відстоювати свою думку. Вчать ся спілкуванню, взаєморозумінню, взаємоповазі, вмінню вести діалог. Розкутість і відсутність боязні проголосити бредову ідею падає учневі впевненість у свої сили, викликає інтерес до фізики. Для студента таке спілкування має велике значення для формування майбутнього вчителя.

Пінчук Т. С.,

Чиж О. Н.

(Луганський педінститут)

ПРО СПЕЦИФІКУ ПІЗНАВАЛЬНОЇ АКТИВНОСТІ УЧНІВ

Відомо те, що людська творча активність може бути зрозуміла як діяльність, яка виражається в зміні дійсності, змінює світ. Педагоги-теоретики П. П. Блонський, С. Т. Шацький, Т. Макарян та ін. ще в період становлення радянської трудової, політехнічної школи та педагогіки підкреслювали значення активності навчання.

Пропозиції багатьох педагогів прийняти як критерій активності кількісний показник (кількість вправ, які виконані на одиницю часу), зосередження на темпі діяльності поза залежністю від її змісту та якості нам здається неправомірним. На нашу думку, провідна роль активізації полягає не тільки у пришвидшенні конкретних результатів.

Не можна погодитись із тими педагогами (Е. Мінгазовим та ін.), які стверджують, що активність виражається у діях учнів, які виникають поза прямими вимогами педагога. Початковий ступінь розвитку даної якості не виключає відповідної діяльності, яка здійснюється за прямою вимогою, так би мовити

«довільну активність». Важливо тут інше, а саме те, що оволодіння готовими знаннями учнів не обмежується байдужим прослідкуванням за їх «доведенням» і запам'ятовуванням з'ясованого чи реалізованого за чужими вказівками, вимогами. Він старанно, результативно усвідомлює, продумує те, що йому пропонується і змістом, і в плані логіки його визначення системи вищевказаних «кроків» пізнання, глибоко проникає у те, що вивчається добросовісно, беручи участь у всій роботі, що проводиться для цього.

У навчальному процесі, перш за все, важлива внутрішня активність, при чому не споглядальна, а відображально-відтворююча активність пізнавальної діяльності. Вона відіграє вирішальну роль у навчанні та виступає головним чином активною роботою думки учнів, яка перетворює дані про просування до істини.

За справедливими словами М. А. Данилова, «вона повинна бути, перш за все, пізнавальною активністю, яка включає пошуки того, яка суть речей і явищ.

Таким чином, активність у навчанні означає міру свідомості, цілеспрямованості, енергійності виконання за ступенем напруженості (складності) і змісту розумової і моторної діяльності, пов'язаної з оволодінням матеріалом, що вивчається, і наступним його застосуванням, і активністю, що приносить пізнавальні її прикладні результати. Ця міра регулюється безпосереднім керівництвом педагога, узгоджуванім із змістом того, що вивчається і рівнем розвитку учнів.

Диференціація поняття навчальної діяльності на основі виділення її частин за ознакою їх здійснення з логічним перетворенням і без нього, ми можемо виділити відповідно пізнавальну і прикладну активність. Перша має провідне значення в навчальному процесі.

Пізнавальна активність як міра свідомості, та зміст розумової і моторної перетворювальної діяльності, пов'язана з оволодінням матеріалом, що вивчається, його застосуванням і пізнавальними результатами. Іншими словами, пізнавальна активність, вказують психологи (А. М. Матюшкін, Л. І. Уманський та ін.), характеризується мірою зусилля, участі того, хто навчається. в процесі пошуку невідомого, того, що слід за собою.

Петриченко М. А.

(Криворожський пединститут)

**ЗНАКОМСТВО С НОВЫМИ ТЕОРИЯМИ И МЕТОДАМИ
КАК ФАКТОР АКТИВИЗАЦИИ ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ
ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ (НА МАТЕРИАЛЕ ЛАХТА)**

Извлечения из произведений художественной литературы яв-

являются основным иллюстративным и дидактическим материалом, используемым в процессе преподавания дисциплины лингвистического цикла студентам-филологам. Художественное произведение в своем полном объеме или большом фрагменте изучается в языковедческих курсах истории русского литературного языка, стилистики, лингвистического анализа текста. ЛАХТ в названном ряде дисциплин занимает особое место, так как рассматривает художественное произведение в качестве текста. В отличие от других видов текста (н-р, научного) в художественном тексте связь между словом и идеей опосредована образом. В силу этого в нем семантическая информация становится эстетически преобразованной, имплицитной. Работа с текстом на занятиях по ЛАХТу направлена на экспликацию смысла через анализ используемых автором языковых средств. Несмотря на то, что анализом художественного произведения занимаются со времен античности и имеется множество концепций исследования художественной речи, ЛАХТ является учебным предметом вузовского преподавания, не имеющим под собой твердой почвы изоморфной ему академической науки. В настоящее время (как и 15 лет назад) приходится говорить также об отсутствии учебника и хрестоматии по ЛАХТу. В то же время программой отводится на эту дисциплину 8 лекционных и 40 практических часов. В имеющихся методических рекомендациях по ЛАХТу (н-р, Л. Ф. Тарасова, О. Н. Панченко и др.) предлагается уровневый анализ художественного текста. Методика его ориентирована на пояснение способов номинации, стилистических фигур и тропов, реалий времени, пространства, определение специфики композиции, жанра анализируемого текста. И хотя основным кредо такого анализа является единство формы и содержания, взаимосвязь и взаимодействие всех элементов в структуре целого, отсутствие специального логико-терминологического аппарата, с помощью которого осуществляется «перевод образного содержания произведения на язык научных понятий» (Л. Ф. Тарасов), делает этот анализ субъективным, произвольным. Необходимые теоретические основания и строгие научные принципы анализа художественного текста находим мы в исследованиях отечественных и зарубежных ученых, посвященных новому научному направлению — стилистике восприятия. Учебным пособием по стилистике восприятия, которое с успехом может быть использовано на занятиях по ЛАХТу, является «Стилистика современного английского языка» И. В. Арнольд (М.: Просвещение, 1990.—300 с.). В стилистике декодирования система «автор—книга—читатель» рассматривается в категориях теории информации. Окружающая автором действительность (источник информации) трансформируется им (передатчи-

ком) средствами художественной речи (кода) в идейно-тематическое содержание произведения (канал связи). Читатель (приемник), используя законы кода, восстанавливает сообщение, соотнося его с миром идей и эмоций человека (адресата). К наиболее общим кодовым операциям в стилистике декодирования относятся принципы выдвижения (сцепление, обманутое ожидание, конвергенция приемов и др.), анализ полуотмеченных структур, тематической сетки, синтаксической и фонетической доминанты. Привлечение на занятия по ЛАХТу теории и методики стилистики декодирования делает их современными.

Павленко Е. А.
(Криворожский пединститут)

НАРОДНАЯ СКАЗКА — КАК СРЕДСТВО АКТИВИЗАЦИИ УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ УЧАЩИХСЯ НА УРОКАХ ЛИТЕРАТУРЫ

Активизация учения школьников относится к числу наиболее актуальных проблем современной педагогической науки и практики. В педагогической практике используются различные средства активизации познавательной деятельности школьников, к числу которых в последнее время относят народные традиции, сказки, пословицы, поговорки, воздействующие на их национальное самосознание.

В нашей опытной работе мы используем сказку как средство активизации познавательной деятельности учащихся в учебном процессе. Сказка, известная с глубоких времен, всегда была любима народом. Какой бы ни была сказка — волшебной, бытовой или о животных, — в ней отражается освоенный нравственно-этический опыт, освященный народной философией; в ней невозможно спутать положительного и отрицательного героя; сказка отличается четкостью нравственной оценки, в чем она нередко выигрывает по сравнению с современными литературными жанрами. Сказка не прощает и не смазывает нравственного падения: коварство, предательство, воровство, убийство, унижение, она не желает понять «по-человечески», сослаться на «обстоятельства», «слабости» человеческой природы, поэтому сказка благородна и возвышена, она прекрасный воспитательный материал.

В программный материал включены сказки: «Иван — крестьянский сын и чудо-юдо», «Царевна-лягушка». Эти сказки знакомы почти всем детям с раннего возраста. Целесообразно учителю отобрать менее знакомые сказки для чтения и беседы в классе («Сказка о счастье», «Иван-Горошко», «Марья Моревна» и др.). Ведь в конечном итоге важно не столько познакомить детей с ка-

кими-то конкретными произведениями, сколько пробудить, а затем сформировать у детей интерес к прошлому родного народа, дать им через слово почувствовать «связь времен».

Изучение и анализ школьной практики позволяет говорить с формализме, скуке, низкой активности учащихся. Часто учитель на уроке ограничивается прочтением, пересказом сказки и тем, что задает репродуктивные вопросы, а учащиеся, отвечая на них, воспроизводят прочитанное. Безусловно, вопросы учителя стимулируют работу мысли учащихся, но этого явно недостаточно, чтобы развивать познавательные интересы, способности. Методы и приемы, разработанные педагогической наукой и накопленные школьной практикой (творческого чтения, объяснительно-иллюстративный, исследовательский, эвристический методы) не всегда эффективно используются учителями-практиками.

В опытную программу мы включали разнообразные формы уроков (урок—беседа, урок—драматизация, урок—деловая игра и др.) по изучению сказки, с тем, чтобы ученики больше действовали, фантазировали, проявляли инициативу, творческое воображение, выступая активными участниками, организаторами познавательного процесса. Например, урок—беседа у детей вызывает интерес, если исходить из самой природы сказки и дополнять беседу творческими заданиями. После чтения эпизодов из сказки предложить задание: представьте, как по-вашему, разовьются в дальнейшем события в сказке? Если бы вы были сказочником, как завершили бы сказку? и др. Как правило, дети с азартом придумывают продолжение сказок. Из многих вариантов отбираются наиболее интересные и сравниваются с текстом сказки. Выполнение творческих заданий стимулирует активность школьников на уроке, развивает их познавательные интересы и потребности, приобщает к традициям и нравственному опыту народа.

В целях повышения активности школьников, побуждения их к творческой деятельности, в качестве домашнего задания им предлагалось нарисовать рисунки к сказкам, которые им больше всего понравились, а для итогового занятия «В гостях у сказки» сочинить собственную, или подготовить инсценировку, выбранной учениками сказки. Такие формы и методы работы не оставляли равнодушными и пассивными ни одного ученика.

Таким образом, успех активизации учебно-познавательной деятельности школьников зависит прежде всего от педагога, который, организуя работу учащихся на уроке, добивается не только решения образовательных (усвоение знаний, умений и навыков), но и воспитательных (формирование национального самосознания и социально-ценных качеств личности) и развивающих (различные воображения, творческого мышления, мировоззрения) задач, реше-

ние которых обеспечивает становление творческой личности в условиях общеобразовательной школы.

Павленко А. І.

(Український педагогічний університет ім. М. П. Драгоманова)

ЛОГІКО-ПСИХОЛОГІЧНІ ОСНОВИ АКТИВІЗАЦІЇ НАВЧАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ШКОЛЯРІВ З РОЗВ'ЯЗАННЯМ ФІЗИЧНИХ ЗАДАЧ

Використання фізичних задач стало за останні роки на Україні та за її межами однією з провідних форм вивчення навчального матеріалу в середній загальноосвітній школі (Володарський В. Є., Бугайов О. І., Буряк В. К., Гончаренко С. У., Коршак Є. В., Розумовський В. Г., Тулькібаєва Н. М. та інш.).

Кількість видань, присвячених розв'язанню навчальних фізичних задач (НФЗ), так само як і кількість самих задач, розміщених в них, перевищують можливість навчально-виховного процесу у кілька разів. Разом з тим, можливості традиційного кількісного нарощування задач для розв'язування на уроці і активізації навчальної діяльності школярів у такий спосіб практично вичерпані.

Сучасні психолого-педагогічні дослідження (В. В. Власов, Машбиць Ю. І., Балл Г. О., Фрідман Л. М., Есаулов А. Ф. та ін.) дозволили на основі логіко-психологічного аналізу та спеціального проведеного дослідження виявити деякі нові елементи та зв'язки у змістовній структурі НФЗ, подані нижче у загальному переліку.

Опорними є умови, необхідні для фактичного розв'язування задачі. **Квазіумови** — уявні, маскувальні умови. **Формально-емційні умови** — присутні у фабулі задачі і надають їй емоційного забарвлення; **латентні** — приховані умови. **Формальне запитання** — наявне в задачі і може співпадати зі змістовним. **Змістовне запитання** визначає фізичну суть задачі. Під **фізичним оператором** мається на увазі сукупність дій і операцій у відповідності з фізичними теоріями, методами, принципами, законами, залежностями і т. п., які необхідно провести над умовами задачі, щоб виконати її вимоги. **Математичний оператор** є математичною моделлю фізичного. **Логіко-психологічні оператори (ЛПО)** — сукупність мисленнєвих операцій і дій по встановленню логіко-психологічних відношень між елементами задачі, або іншими задачами (переформулювання умов з «життєєвої» на мову фізики; визначення і формулювання латентних умов в опорні, довизначення задачі; переформулювання вимог задачі; виявлення аналогічних, обернених задач до вихідної; складання

диалогічних або обернених задач, підзадач до вихідної; виявлення математичної моделі фізичного оператора і ін.).

Фізичне моделювання досить добре відтворене у зовнішньому поданні НФЗ і навіть увійшло за основу їх класифікації (експериментальні, текстові, графічні, задачі-малюнки, задачі-фотографії, задачі з буквенними даними і ін.), що дозволяє активізувати навчальну діяльність школярів з розв'язування задач.

Разом з тим, важливу роль в активізації навчальної діяльності школярів повино відігравати логіко-психологічне змістовне моделювання і його засвоєння учнями. Адже процес розв'язування задач — це генерування динамічного потоку моделей (Л. М. Фрідман), серед яких поряд з фізичними, направленними на актуалізацію фізичного оператора, повинні бути логіко-психологічні, спрямовані на актуалізацію ЛПО, і виконуючі важливі допоміжні функції.

Розв'язування НФЗ у середній школі може бути спрямоване:

1) без актуалізації та засвоєння ЛПО (як правило, для задач на 1—2 дії з обмеженими готовими зразками моделювання, з опорними умовами зі змістовним запитанням), що характерно для традиційного підходу;

2) з послідовною спрямованою актуалізацією ЛПО, що надає нового змісту навчанню НФЗ, особливо у випадку складних фізичних операторів, а також активізує навчальну діяльність школярів.

Остапчук М. В.
(Рівненський педінститут)

ВРАХУВАННЯ ПСИХОЛОГО-ДИДАКТИЧНИХ ЗАКОНОМІРНОСТЕЙ ПРИ ВИВЧЕННІ ФІЗИКИ

В даних закономірностях розкриваються взаємозв'язки між внутрішніми процесами, що протікають в свідомості учнів і зовнішніми дидактичними умовами, в яких відбувається навчальна діяльність. До зовнішніх умов належать зміст вправ, їх послідовність, прийоми організації уроку, до внутрішніх — розумова діяльність, процеси запам'ятовування тощо.

Оскільки в закономірностях відображаються взаємозв'язки між внутрішніми процесами навчальної діяльності і зовнішніми дидактичними умовами, то опираючись на ці закономірності, вчитель може шляхом видозмінення зовнішніх умов координувати внутрішні процеси, які протікають в свідомості учнів. У вчителя є можливість ціленаправлено керувати навчальною діяльністю школярів.

Розглянемо декілька закономірностей:

1. Активна розумов діяльність учнів збільшується, якщо в ході ознайомлення з матеріалом виконується конкретне завдання, спрямоване на розуміння цього матеріалу.

Можна запропонувати учням прочитати в підручнику, чи пояснювати тему: «Відбивання світла. Закони відбивання» (VII клас) з закликом вдумайтесь в прочитаний матеріал. Вимога, вдумайтесь, для більшості учнів безрезультатна. Щоб побудити школярів до вдумливого читання чи сприймання, краще дати конкретне завдання перед початком пояснення, або безпосередньо при поясненні. Наприклад, в зміст розповіді вчителя увійшли такі демонстрації і задачі:

1. Направляли світло діапроектора на екран. Запитання: а) «Що ви бачите між екраном і проєктором?»

б) «Чому бачите пилінку?».

2. Промінь падаючий і відбитий утворюють між собою кут 160° , який кут падіння?

3. Кут падіння променя збільшили на 20° . На скільки градусів збільшився кут між падаючим і відбитим променями? Відповідь перевірити на оптичному крузі.

4. Чому дорівнює кут відбивання, якщо кут падіння становить 0° ?

Зрозуміло, що такі завдання учні не зможуть виконати без вдумливого читання, без аналізу розповіді вчителя, без знання законів відбивання світла.

II. В психології розрізняють довільне і мимовільне запам'ятовування. Запам'ятовування називається довільним, якщо наші зусилля направляються спеціально поставленою задачею запам'ятати даний матеріал. Коли таке завдання не ставиться і матеріал залишається в пам'яті сам по собі, в результаті іншої діяльності, то говорять про мимовільне запам'ятовування.

До недавнього часу в дидактиці і в психології вважалося, що навчальний матеріал засвоюється учнями переважно на основі довільного запам'ятовування. Методика проведення уроків в багатьох школах націлює на довільне запам'ятовування. Це підтверджується одним із видів фронтального опитування, яке зводиться до відтворення правил поза процесом розв'язання задач.

Тепер встановлено, що всупереч думці, яка склалась в педагогіці і в психології, важливе значення в початковому процесі має також мимовільне запам'ятовування.

Учень може запам'ятати матеріал мимовільно, якщо виконує над ним активну розумову діяльність і вона направлена на розуміння цього матеріалу.

Наприклад, при перевірці домашнього завдання певною

недоцільно вимагати знання фактологічного матеріалу переказом змісту параграфа, а краще давати завдання для індивідуального чи фронтального виконання.

III. Забування більш інтенсивно протікає відразу після вивчення матеріалу (в перші години, хвилини і навіть секунду), а потім сповільнюється.

В шкільній практиці пояснення нової теми проводить вчитель, використовуючи різні методичні прийоми. Після її пояснення, учні приступають до закріплення вивченого матеріалу, але враховуючи дану закономірність, краще завдання для закріплення використовувати в процесі пояснення. Використання таких завдань сприяє створенню проблемних ситуацій і зворотнього зв'язку з класом. Очевидно, кількість таких завдань повинна бути незначною, щоб не порушувати цілісність пояснення і різною в залежності від теми матеріалу і віку учнів. На першій ступені вивчення фізики кількість таких завдань — 4—5, на другій — 2—3.

Такий вид діяльності не виключає закріплення матеріалу, яке відбувається відразу після пояснення шляхом різносторонніх завдань еквівалентних вивчаючому матеріалу.

З віком і розвитком учнів може змінюватись лише міра належності навчальної діяльності від умов вказаних в закономірностях. Тому система таких завдань може успішно використовуватись в середньому і старшому віці з врахуванням диференціації навчального процесу.

Якщо навчальна діяльність виконується шляхом активних розумових зусиль і при цьому досягається відчуття розуміння вивченого матеріалу чи розв'язання задачі, то така діяльність стає для учня все більш цікавою і захоплюючою. Отже, щоб урок був захоплюючим, необов'язково підбирати цікавий матеріал, а достатньо досягнути активної розумової діяльності школярів.

Овчаренко Н. А.

(Криворізький педінститут)

ДЕЯКІ АСПЕКТИ РОЗВИТКУ ПІЗНАВАЛЬНОГО ІНТЕРЕСУ ШКОЛЯРІВ ДО УРОКУ МУЗИКИ НА МАТЕРІАЛІ УКРАЇНСЬКОЇ НАРОДНОЇ ПІСНІ

Оновлення системи освіти середньої школи передбачає вирішення ряду проблем сучасної дидактики: удосконалення всіх форм та методів навчально-виховного процесу, виховання творчої особистості учня, втілення передового педагогічного досвіду в практику педагогічного вузу. Однією із найважливіших проблем удосконалення навчального процесу в середній школі є пошук шляхів розвитку інтересу дітей до навчання.

Важливість розвитку інтересу до навчання в школярів полягає в тому, що пізнавальний інтерес відіграє роль цінного мотиву навчальної діяльності, а при відомих умовах стає стійкою рисою особистості і виявляє себе в допитливості, любові потягу до знань, самостійності мислення.

Розвиток пізнавального інтересу школярів до уроку музики нерозривно пов'язаний з глибоким вивченням традицій української музичної культури. Одним із засобів впливу на розвиток інтересу дітей є вивчення української народної пісенності, що відтворить культурно-історичні традиції народу. Українські пісні позначені, перш за все, розкриттям багатогранності внутрішнього світу народу України. Вони співзвучні з сьогоденням, тобто близькі нам. Так знайомство з трудовими піснями, дуже давніми за походженням, дає дітям знання про те, які види праці були раніше на Україні. Адже кожний вид праці мав свою пісню. А також — що трудовими вважаються пісні, що виконуються під час роботи з метою організації трудового ритму або задля полегшення процесу праці.

Історичні пісні та думи перекликаються по своїй ідейній направленості з нашим часом — це думки про незалежність, свободу, злагоду між людьми. Саме такими є пісні про Байду, Наливайка, Кривоноса, Богуна та інших, що не тільки переносять в епоху предків змістом, а й пробуджують національну свідомість майбутніх вчителів.

Колядки і щедрівки своїм корінням сягають вглиб далеких віків. За змістом вони поділяються на світські та релігійні. Характерними для колядок і щедрівок є їх урочистий, величальний настрій, в релігійних — прославлення і возвеличення Бога, в світських — побажання успіхів у господарстві, щастя в сім'ї і родині.

Окремо слід звернути увагу школярів на дитячий фольклор. До дитячого фольклору зараховують як творчість самих дітей, так і твори, що виконуються для дітей дорослими. У ранньому віці для дітей співають ніжні колискові. Для дітей середнього та старшого віку створені ігрові пісні, дражнилки, лічилки, небилиці, заклички, жартівливі пісні. Частина з них складена дорослими для дітей, але велика їх кількість — це творчість самих дітей. У багатьох дитячих піснях переданий процес праці дорослих. Мудрість народної педагогіки — у повсякденному залученні дитини до праці — і безпосередньо, і в ігрових формах.

Українські ліричні пісні — це перлини, що відсвічують внутрішні переживання людини. В надзвичайно красивій поетичній та мелодійній формі в них передається народна мораль. Ці пісні вчать розуміти добро і зло, порядність і красу, милосердя і

співзуття, віру, надію, любов. А скільки здорового гумору містить в собі українська пісня: «Гандзя», «Спать мені не хочеться», «Кучерява Катерина», «Ой, Марічко», «Стелися барвінку», «Чи я не хазяйка» та багато інших.

З різноманітністю української народної пісні школярі повинні знайомитися на уроках музики. Тож учителям музики необхідно якомога більше включати до репертуару українські пісні, звертати увагу на їх якісне виконання, вчити передавати образний світ пісні, розуміти зв'язок слова і музики, а саме головне — привити любов до народної пісні. До речі згадати вірш М. Рильського «Мова», де поет писав:

Нема мудріших, ніж народ, учителів;

У нього кожне слово — це перлина,

Це праця, це натхнення, це людина.

Вивчення української народної пісні на уроках музики викликає глибокий інтерес у школярів щодо зародження цього жанру, його розвитку та сучасного становища. Українська народна пісня поживає урок музики. Вона є актуальною для дітей і молодшого, і середнього, і старшого шкільного віку, а також дає ключ до пізнання інших музичних жанрів. В цілому українська народна пісня допомагає вчителю позитивно змінити ставлення учнів не тільки до навчання на уроках музики, а і до вивчення музичного мистецтва взагалі.

Овчаренко Н. А.

(Криворізький педінститут)

ФОРМУВАННЯ МОТИВАЦІЇ НАВЧАННЯ ШКОЛЯРІВ

Мотивація навчання — один із найважливіших засобів розвитку особистості учня. В зв'язку з тим, що мотивація є основою пізнавальної діяльності школярів, виникає необхідність розглянути теоретичні аспекти даної проблеми.

Як і в різних видах діяльності, навчальна робота школярів має свої визначені мотиви. Вони є рушійною силою, причиною дій і поведінки дитини, які прямо впливають на характер навчальної діяльності, її кінцевий результат, тобто на якість знань. Значення мотивів полягає в тому, що вони можуть змінювати динаміку, напругу, активізацію, організацію навчальної діяльності. С. Л. Рубінштейн наголошував, що викладач, який не вміє проникнути у внутрішній зміст дій та поведінки учня, працює наосліп.

В педагогічній теорії та практиці доведено, що на мотивацію особистості можна впливати зовні. Більше того, мотивацію навчання учнів можна і слід формувати. Формування — це не тіль-

ки результат розвитку дитини, але і процес її становлення. Формування невірної розглядати як «перекладування» вчителем у голову учня зовні підготовленої мети та мотивів навчання. Формування мотивів навчання молодших школярів ми розглядаємо як створення в школі умов для підвищення внутрішніх збуджувачів (мотивів, цілей, емоцій) до навчання, подальшому осмисленню їх учнями та саморозвитку своєї мотиваційної сфери.

Вивчення мотивації — це виявлення її реального рівня та можливих перспектив, а також зони її найближчого розвитку в кожного учня. Оцінити зрілість сформованості мотивації навчання школярів можна, виходячи з її направленості (пізнавальні чи соціальні мотиви) та рівнів; підпорядкованості безпосередніх збуджувачів довільним; гармонійності та узгодженості окремих мотивів між собою; наявності мотивів, орієнтованих на перспективу; дієвості мотивів та їх вплив на поведінку.

Для того, щоб вірно побудувати психолого-педагогічну структуру уроку, викладач повинен володіти вмінням кваліфіковано планувати ту частину розвиваючих та виховуючих завдань, що пов'язані з мотивацією та реальним емоційним настроєм учня на навчання. Емоційний настрій у формуванні мотивації навчання — це важливі енергетичні ресурси, що діють на розвиток внутрішньої мотивації учня. Праця вчителя, націлена на усталення та розвиток мотивації навчання, містить в собі вміння аналізувати стан мотивації навчання школярів, знаходити причини зниження мотивації.

Питання мотивації навчання можуть повставати перед викладачем, як безпосередня близька мета, визвати цікавість учнів щодо визначеної діяльності, визначеної навчальної дії, вирішення даного завдання; зробити навчальну діяльність необхідною значимою; підвищити відповідальність школярів за якість навчання перед сім'єю, викладачем, колективом. А також — як перспективна мета: необхідність формувати пізнавальну націленість учнів, виховати потребу в постійному збагаченню свого кругозору, в пізнанні різних галузей науки, культури, техніки, мистецтва тощо.

Керівництво навчальним процесом в середній школі повинно передбачати вивчення процесу формування мотиваційної сфери школярів. Розвиток та становлення мотиваційної сфери це не стільки зміна змісту мотивів, скільки зміна їх ролі в навчальній діяльності учнів. Енергетична сила одного й того ж мотиву змінюється в залежності від зміни умов його формування.

Никулина А. Д.
(Луганский пединститут)

ФОРМИРОВАНИЕ НАВЫКОВ АКТИВНОГО УЧЕНИЯ ШКОЛЬНИКОВ

Альтернативное образование является одним из достижений демократических преобразований на Украине. Появление новых типов учебных заведений вызвало активное внедрение в педагогическую практику различных дидактических технологий обучения школьников. Воплотятся изменения в содержание обучения, совершенствуются приемы и методы преподавания. Вместе с тем для всех технологий обучения присуще формирование навыков активного учения школьников. Общеучебные навыки определяют уровень развития способностей школьника к познанию окружающей действительности и самого себя. Однако, ни педагогические вузы, ни школьная практика еще не готовы ответить на вопрос, как эффективно учить школьника учиться. Д. Б. Эльконин, проведя фундаментальное исследование психологии обучения младшего школьника, пришел к выводу, что именно в этом возрасте интенсивно формируется учебная деятельность. Наблюдая за учебной деятельностью младших школьников, мы убедились в том, что с первых дней пребывания в школе успешно учатся те первоклассники, которые пришли в школу умея читать. Результаты тестирования показывают, что у таких детей лучше развивается мышление, память, внимание, воображение. Умеющие читать дети быстро адаптируются, с интересом учатся, проявляют усидчивость, самостоятельность, целеустремленность. Рассмотрим пути формирования отдельных общеучебных навыков.

1. Чтение. Навык чтения образно называют инструментом чтения. Вначале ребенок овладевает процессом чтения, а затем техникой, которая включает правильность, беглость, сознательность чтения. Современные технологии обучения чтению (метод Н. А. Зайцева, метод В. Б. Эдигея) позволяют эффективно учить читать детей начиная с дошкольного возраста. В начальной школе проверяется понимание учащимися прочитанного текста, рассматривается толкование значения слов, проводится характеристика употребления слов, происхождение. В средних и старших классах чтение связывают с воспроизведением текста на основе личностного восприятия: отделение существенного от второстепенного; постановка вопросов; выработка собственных мыслей на основе прочитанного; составление опор в виде таблиц, графиков, схем; содержательные выводы.

2. Письмо. В процессе формирования письменной речи школь-

пики овладевают всем многообразием умений, связанных с пониманием и использованием языка, приобретают навыки работы с различными видами словарей. Л. С. Выготский писал, что «мысль совершается в слове», а не выражает готовое содержание. Уже в начальной школе учащиеся формируют у себя умение ясно выражать свои мысли, поэтому сочинениям следует отдавать предпочтение перед диктантами. В мировой педагогической практике есть опыт раннего обучения письму, когда на собственных сочинениях дети изучают орфографию. Письменная речь открывает большие возможности для самовыражения личности. В старших классах учащиеся конспектируют тексты, пишут рефераты, описывают ход и результат учебных исследований.

3. Планирование и постановка цели. Учебная деятельность начинается с целеполагания, т. е. предвидения конечного результата деятельности, составления плана работы. Навыки планирования и постановки цели формируются при выполнении различных упражнений. Вначале подробно анализируется требование к заданию, затем вспоминаются способы выполнения действий. Выбираются оптимальные варианты, намечается последовательность работы (что буду делать сначала, что потом).

4. Самоорганизация. Самоконтроль позволяет корректировать деятельность и добиваться получения результата адекватного поставленным целям. Самоконтроль выражается в слежении за процессом деятельности, а следовательно осуществляется на всех ее этапах. Различают предварительный, текущий и итоговый контроль. Формирование навыков самоконтроля определяется изучением проверочных действий (например проверка решения уравнения). Самооценку связывают с результатом деятельности, установлением ее качества. В начальной школе учитель привлекает учащихся к самопроверке выполненных заданий и их оценке, организуется взаимопроверка. Самооценка связана с эмоциями. Быстро и правильно выполненное задание принесит школьнику удовлетворение, появляются положительные эмоции от успешности учения.

О сформированности общеучебных навыков учитель судит по тому, как свободно школьник переносит их из одной учебной ситуации в другую. Включение таких навыков в личностно значимую деятельность вызывает у школьника желание активно участвовать в учебной деятельности.

Недужий М. А.

(Київський економічний університет)

**НАВЧАЛЬНІ ІГРИ НА УРОКАХ ЯК ФОРМА
АКТИВІЗАЦІЇ ПІЗНАВАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ДІТЯК**

Одним із ефективних засобів активізації навчальної діяльності

ті школярів є впровадження в учбовий процес різноманітних форм і методів активного навчання. Не замінюючи собою традиційні методи проведення учбових занять, методи активного навчання розширюють їх границі і можливості, дають змогу формувати знання, вміння і навички школярів шляхом залучення їх до інтенсивної пізнавальної діяльності. До методів активного навчання, в першу чергу, слід віднести навчальні ігри, які сприяють активізації мислення школярів і перетворюють процес навчання в творчу колективну працю. Навчальною грою (у вузькому значенню поняття) слід вважати індивідуальну, парну, групову, фронтальну та колективну учбово-пізнавальну діяльність школярів, яка включає змагання і самодіяльність в засвоєнні передбачених програмами знань, умінь і навичок, досвіду гуманних відношень в процесі самогри, тренінга. Крім класифікації ігор за формами їх організації, виділяються класифікації за змістом вивчаючого, методами його засвоєння, загальними дидактичними цілями.

Серед навчальних ігор за загальними дидактичними цілями виділяються такі їх основні типи:

1. Ігри типу «Знавці» (в дидактичному аспекті розв'язують задачу перевірки і засвоєння найбільш важливих відомостей по темі, розділу навчального предмета або їх циклу).

2. Ігри типу «Пошук» («Пошукувачі»). В дидактичному аспекті націлені на розв'язання задач, проблем, прийняття управлінського рішення і складання плану дій при розгляді їх класу.

3. Ігри типу «Умільці». Головна дидактична задача — формування знань і навичок, досвіду продуктивної діяльності.

4. Ігри «Команда-переможець» розв'язують комплексні задачі навчання і виховання, і формування колективу. У змістовному відношенні використовуються крупні блоки вивчаючого.

5. Ігри типу «Екзаменатор» націлені на індивідуальну підготовку до екзамену, до виконання групових завдань шляхом програмування ситуацій і явищ.

Методику проведення ігрових занять можна прослідити на прикладі гри «Екзаменатор». Продовжується гра протягом одного заняття. Комплекс цілей: закріпити знання і уміння по вивченому матеріалу, проаналізувати помилки. На період гри учбова група поділяється на дві відносно рівносильні команди, які в свою чергу поділяються на три групи (по 3—4 чоловіка в кожній). Функції учасників гри визначаються в відповідності з поставленими задачами перед колективом. Капітани команд контролюють і направляють діяльність своїх членів і оцінюють їх участь у виконанні завдань. В процесі гри капітан першої команди зачитує своє реферативне повідомлення (доповідь),

яке охоплює найбільш актуальні, вузлові питання теми (розділу). Після його виступу перший опонент задає питання, виступає з зауваженнями і доповненнями. Питання також задають гравці команди-суперниці. Якщо капітан не зумів дати правильну, вичерпну відповідь, то ведучий може запропонувати відповісти самому опоненту, або гравцям команди-суперниці. Після завершення обговорення першого повідомлення (доповіді) виступає другий капітан. Далі експерти аналізують кожне із повідомлень (доповідей), оцінюють правильність відповідей. Потім перша (друга і третя групи задають заздалегідь підготовлені питання по проблемній темі (розділу) групам команди-суперниці. Останні почерзі дають свій варіант відповіді. Групи, які задали питання, коментують відповіді. На етапі розв'язання проблемних задач, викладач-керівник гри видає капітанам пакети карточок із завданнями одного рівня складності. В розв'язанні їх приймають участь всі члени групи під контролем експертної групи кількістю 2—3 чоловіка. В процесі розв'язання даються підказки, табличні дані, але за «оплату» (мінусові бали). Організуються змагання між групами за якісне виконання завдань у встановлений проміжок часу. При розв'язанні задач з математики, фізики, хімії, і т. п. можна обмежитись лише описуванням загального ходу або плану розв'язання, оригінальністю підходу. На завершення підводяться підсумки за даними капітанів команд і експертної комісії, здійснюється аналіз досвіду пошукової діяльності, шляхи її удосконалення. Ми не будемо розкривати зміст інших ігор, тому, що даного прикладу достатньо для поняття загальної суті навчальних ігор.

На закінчення відмітимо, що надзвичайно велике значення для формування у школярів умінь і навичок має застосування спеціально розробленої системи навчальних ігор в процесі вивчення теми, розділу, предмета.

Недодатко Н. Г., Недодатко А. С.
(Криворожский пединститут)

ДИДАКТИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ФОРМИРОВАНИЯ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКИХ УМЕНИЙ СТАРШЕКЛАССНИКОВ

Цель сегодняшней школы заключается в обеспечении условий для максимального развития творческих способностей школьников и подготовки их к творческой трудовой деятельности. Под творческой деятельностью понимается генерирование новых идей, новой информации в той или иной области науки, техники, производства. Такая деятельность не совершается ежедневно, но к ней надо го-

товиться. Эту подготовку необходимо проектировать, контролировать и управлять ею. Для этого учебный процесс должен быть организован как исследовательская деятельность самих детей.

Мы понимаем учебно-исследовательскую деятельность как такую организацию познавательной деятельности, которая по своей структуре приближается к исследовательской деятельности ученого, где ученик без существенной помощи учителя «открывает» для себя новые знания и новые способы деятельности.

В процессе учебно-исследовательской деятельности учащиеся овладевают исследовательскими умениями, которые мы определяем, как сложные психические образования, состоящие из системы интеллектуальных умений, сформированных на основе общих умственных действий (анализа, синтеза, обобщения, абстракции, классификации) и общенаучных умений, используемых для решения исследовательских задач в процессе учебно-исследовательской деятельности.

Для повышения эффективности формирования исследовательских умений старшеклассников необходимо, на наш взгляд, ряд дидактических условий.

1. Прогнозирование учителем познавательной деятельности по содержанию с целью насыщения его элементами, стимулирующими исследовательскую деятельность учащихся, и по способам деятельности, направляя ее на формирование исследовательских умений.

2. Сочетание различных форм организации учебного процесса с преимущественным использованием индивидуально-коллективной формы деятельности в малых группах.

В условиях обычного урока возможности исследовательской деятельности ограничены. Поэтому целесообразно практиковать нестандартные уроки, кружки, факультативы, объединяя при этом старшеклассников в малые группы по 4—7 человек. Деловое общение в таких группах обеспечивает старшеклассникам высокую познавательную активность, повышает качество знаний, формирует познавательные интересы и потребности, самостоятельность и инициативу при решении творческих задач.

3. Наличие фонда дидактических средств обучения, позволяющих каждому ученику выбрать удобный для него способ выполнения заданий и одновременно позволяющих охватить изучаемый материал во всей полноте присущих ему связей:

— пакета дифференцированных учебно-исследовательских задач (заданий), поскольку именно задача является основной единицей учебной деятельности (Кулюткин Ю. Н.);

— предписаний (эвристик), описывающих структуру действий при решении исследовательских задач;

— различных источников необходимой учебной информации, ис-

пользовання котрою веде к увеличенню информативности учебно-го материала и его упорядоченности.

Успех работы по формированию исследовательских умений старшеклассников обеспечивается ее систематичностью, последовательностью, поэтапностью в организации и соблюдении совокупности дидактических условий.

Недвиг В. П., Свет О. В.
(Запорізький університет)

ПРОГРАМНЕ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ВИКЛАДАННЯ КУРСУ ФІЗИКИ В УМОВАХ ДИНАМІЧНИХ РІВНЕВИХ МІКРОГРУП В АСПЕКТІ АКТИВІЗАЦІЇ ПІЗНАВАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ УЧНІВ

Автори цієї статті вважають, що головним методом активізації пізнавальної діяльності учнів є полікритеріальна індивідуалізація навчання, яка у «чистому» вигляді (один учитель — один учень) нереальна. Виходячи з цього, авторами запропонована технологія полікритеріальної індивідуалізації навчання у межах упровадження його диференціації (технологія дина-

Суть ТДРГМ у цілому зводиться до того, що учнівські колективи однієї вікової групи для вивчення кожного учебного предмету, поділяються на окремі мікрогрупи (8—12 учнів) згідно з трьома критеріями диференціації навчання (КДН) — зміст, рівень складності учебного навантаження та темпу його засвоєння. Ці мікрогрупи комплектуються таким чином, щоб до кожного з них, сформованої для вивчення предмету, входили учні, котрим, згідно тестування з цього предмету, визначені ідентичні рівень складності, варіант змісту та темп проходження учебної програми (такі мікрогрупи можна охарактеризувати як гомогенні: для кожного учня склад навчальної мікрогрупи від однієї дисципліни до іншої буде змінюватись, згідно цьому такі групи треба вважати динамічними. Автори технології виходять з окремим учнем.

Використання ТДРГМ при вивченні фізики потребує реалізації різнорівневних учебних програм. Виходячи з зазначеним вище КДН, у Малому багатопрофільному ліцеї «Перспектива» міста Запоріжжя, рівень складності програм поділяється на рівні А (для гуманітарних профілів навчання), В (природничо-наукових, незорієнтованих на поглиблене вивчення фізики) та С (для фізико-математичних, інформатико-математичних профілів). Диференціація програм, що до темпу вивчення курсу, дозволяє уч-

ням, які мають потребу в особливій педагогічній увазі з фізико-математичного циклу дисциплін з будь-яких причин (чи то тривалі пропуски занять, чи то низький темп засвоєння матеріалу), програму рівня А вивчити за більш тривалій термін часу, ніж означено цією програмою (на обов'язкових індивідуальних заняттях, введення у розклад роботи ліцею): для учнів, які здатні засвоїти курс фізики на рівні А або В у прискореному варіанті існує можливість одержати (спеціальні консультації і скласти екзамени екстерном.

Змістова диференціація забезпечується введенням у програму кожного з рівнів, за рахунок резервного часу, окремих тем та розділів прикладного характеру в залежності від специфіки профіля навчання: науково-пошукова робота учнів з фізики, згідно окремої програми утворена таким чином, що добір тем курсових та дипломних робіт ліцеїстів пов'язаний з обраним ними профілем навчання.

З розумінням того, що пізнавальна діяльність учнів є не що інше, як певний розумовий процес, спрямований на усвоєння учнями знань, умінь та навичок роботи з обраного предмету, ми вважаємо, що можливість добору кожному учневі адекватної до його здібностей та навчальних запитів рівню учбових програм з фізики дозволяє значно підвищити пізнавальну активність учнів.

Сергеева І. Ю., Найденова О. О.

(Запорізький університет)

АКТИВІЗАЦІЯ ПОНЯТІЙНО-ТЕОРЕТИЧНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ УЧНІВ

Загальні і основні системи понять дисциплін природничонаукового циклу можливо сформулювати лише в активній навчально-теоретично-пізнавальній діяльності, здійснювана у єдності з експериментально-практичною та іншими видами діяльності.

Під понятійно-теоретичною діяльністю слід розуміти рефлексивну пізнавальну діяльність учнів по виявленню і усвідомленню загальних ознак і відношень об'єктів певних класів (типів) у взаємозв'язку з їх специфічними і індивідуальними властивостями, по їх теоретичному усвідомленню, по узагальненню понять у системи, по їх знаковій матеріалізації і реалізації їх функцій, по творчому перетворенню і застосуванню засвоєних понять і вмінь на практиці.

Понятійно-теоретична діяльність має відображувально-перетворюючий характер, відрізняється предметністю, усвідомленістю, цілеспрямованістю. Понятійна діяльність учнів у процесі формування систем понять направлена на: а) усвідомлення за-

своєння їх змісту, об'єму і структури; б) збагачення, перетворення і кодування цих знань; в) засвоєння способів оперування поняттями стосовно до розв'язування різних пізнавальних задач; г) отримання нових знань за допомогою понять, що сформувалися; д) перенесення засвоєних понять і вмій у нові умови; е) творче застосування їх у практиці. Управління цією діяльністю спирається на її структуру, яку можна виразити схемою:

мета **проблема** **мотив діяльності** **способи**
діяльності (уміння) **контроль дій і оцінка результатів.**

Проблемний підхід — провідний засіб активізації учіння. Постановка проблем за допомогою пізнавальних задач — один з доцільних педагогічних прийомів, так як у цьому випадку під час пізнавальної діяльності відбувається «прийняття» проблеми. Ще більш ефективним для розвитку діалектичного та логічного мислення і інших сфер особистості є «виявлення» проблеми через протиріччя. В цьому випадку «бачення» проблеми, її формулювання, народження і виконання задуму, розв'язку стає дійсно творчою діяльністю.

Орієнтовною основою для формулювання і вибору пізнавальних задач (проблемного і неproblemного характеру) є їх типологія. Вона може бути визначена через характер дій, специфічних для вивчення природничонаукових дисциплін.

На цих засадах ми виділяємо вісім типів пізнавальних задач:

1. Опис, класифікація і характеристика речовин, явищ.
2. Опис причин явищ, встановлення причинно-наслідкових зв'язків і закономірностей, їх застосування для прогнозування.
3. Вибір, написання, тлумачення і застосування символікографічних позначень.
4. Встановлення суттєвих ознак, зв'язків і відношень основних понять, моделювання їх структури.
5. Узагальнення і інтеграція (моно- і поліпредметних задач).
6. Виявлення протиріч, проблем, висування гіпотез.
7. Розв'язування комплексних проблем, включаючи міжпредметні зв'язки (пізнавальних, методологічних, світоглядних).
8. Самостійна побудова алгоритмів розв'язування задач з природничонаукових дисциплін.

Розв'язування типових пізнавальних задач, спрямованих на засвоєння загальних понять, вимагає визначення узагальнених способів їх виконання, в межах яких можливо забезпечити едність евристичних і алгоритмічних дій. Кожен з типів пізнавальних задач має свій узагальнений алгоритм розв'язку. Згорнуті алгоритми передбачають пошук, творчість у рамках його застосування. Дана типологія пізнавальних задач і їх алгоритмів досить загальна і має широкое коло застосувань.

Минаев Ю. П.
(Запорожский университет)

ВЫБОР ТЕМ НАУЧНО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКИХ РАБОТ ДЛЯ УЧАСТИЯ ШКОЛЬНИКОВ В КОНКУРСАХ-ЗАЩИТАХ

Опыт работы с учащимися физико-математических школ показывает, что стабильно демонстрируют хорошие результаты лишь те из них, кто активно включился в самостоятельное овладение полюбившимся учебным предметом. Одна из важных задач учителя, в связи с этим, заключается в том, чтобы подтолкнуть ученика к такой деятельности. Мощным толчком в нужном направлении служит подготовка ребят к участию в различных олимпиадах и конкурсах. Для юных физиков в настоящее время Министерством образования Украины проводятся ученические олимпиады, конкурсы-защиты научно-исследовательских работ и турниры. В 1994/95 учебном году, кроме того, впервые проводилась Соросовская олимпиада по физике, проходившая в два этапа, первый из которых был заочным. Но нашим наблюдениям, активизации познавательной деятельности учащихся особенно способствуют конкурсы с эзочным туром, содержащим весьма сложные и необычные задания (турнир и Соросовская олимпиада), а также конкурс-защита научно-исследовательских работ, если удачно выбрана тема исследования.

Как выбрать тему исследования, которую можно было бы предложить школьнику? Такой вопрос оказывается непростым для многих преподавателей, ведущих работу с членами Малой академии наук или научных обществ учащихся. Как следствие — заметное число работ, предлагаемых на конкурс, носит реферативный характер. Привлечение к работе со школьниками преподавателей высших учебных заведений часто приводит к другой крайности — за работы школьников выдаются фактически работы их научных руководителей с тематикой очень далекой от школьной программы.

Последние три года автору настоящего доклада довелось подбирать темы научно-исследовательских работ для учащихся физико-математического лицея № 105 при Запорожском госуниверситете.

Были найдены два довольно мощных источника таких тем. Первый — ошибки в учебной литературе. Второй — ограниченность областей применимости многих формул, которые встречаются при изучении курса физики. Анализ ошибок, встречающихся в учебной литературе, всегда вызывает интерес у школьников. Грубые ошибки при изложении теоретического материала в учебнике физики были толчком к появлению школьных работ «Ошибки и недочеты в двух параграфах учебника «Физика-10» Шахмаева

И. М. и др.» (Н. Тихонская, 1993 г.) и «Распределение Максвелла и интерпретация опытов Штерна» (А. Бальцер, 1993 г.). Опубликованные ошибочные решения задач дали темы для докладов: «Учет кривизны наклонной плоскости при вычислении работы силы трения» (Д. Бахур, 1993 г.), «Ошибки при вычислении к. п. д. циклов» (С. Концеус, 1995 г.), «Устойчивость плавающих тел» (П. Молчанов, 1995 г.). Проведенные исследования показали, что задачи оказались не такими простыми, как предполагали авторы публикаций. Ошибка при формулировке условия задачи дала тему для доклада «Переопределенное противоречивое условие задачи на эффект Комптона» (Н. Константиновольская, 1995 г.).

Особую ценность, по наш взгляд, представляют работы, посвященные исследованию границ применимости известных формул из школьного учебника. Учащимися лицея № 105 при ЗГУ был проведен цикл работ: «Влияние ангармонизма на период колебаний математического маятника» (Н. Тихонская, 1994 г.), «Влияние краевых эффектов на емкость плоского воздушного конденсатора с круговыми обкладками» (А. Бальцер, 1994 г.), «Влияние массы пружины на частоту колебаний пружинного маятника» (А. Садовой, 1995 г.). Результаты этого цикла исследований уже используются при изложении соответствующих тем по физике последующим поколениям лицеистов.

Макарова Л. Н.

(Криворожский пединститут)

АКТИВИЗАЦИЯ ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ШКОЛЬНИКОВ СРЕДСТВАМИ КОЛЛЕКТИВНЫХ ТВОРЧЕСКИХ ДЕЛ

Современное общество ставит перед общеобразовательной школой все более сложные задачи, требующие постоянного поиска новых путей и способов формирования познавательной деятельности школьников, определение ее роли в развитии творческой личности, активизации мыслительной деятельности школьников.

В связи с этим школа стоит перед серьезной проблемой, которая выражается в развитии у учащихся таких качеств личности, как действительность, самостоятельность, активность, стремление к познанию непознанного, творческое воображение; в вооружении их специальными самообразовательными умениями, помогающими успешно осуществлять познавательную деятельность.

Одним из важных средств, позволяющих успешно решать эту проблему являются коллективные творческие дела (КТД).

Для решения этой задачи за последние пять лет нами разработана серия познавательных коллективных творческих дел, ис-

пользуемых студентами при прохождении педагогической практики в школах города Кривого Рога в целях активизации учебно-познавательной деятельности школьников.

Под коллективной познавательной творческой деятельностью мы понимаем не всякую деятельность, протекающую в коллективе, а деятельность формирования коллективистских отношений, работу об улучшении окружающей действительности, стремление и способность развивать себя, обогащать свои знания и умения в процессе активной, конкретной общественно необходимой деятельности (Иванов И. П.).

Суть разнообразных вариантов познавательных КТД — формирование у школьников потребности в познании, сознательного увлеченного, действенного отношения к различным средствам самообразования. КТД способствует формированию познавательных умений, навыков, повышает активную позицию учащегося в учебном процессе, изменяют его отношение к изучаемому предмету.

В основу разработанного нами познавательного КТД «Турнир-викторина» положена новая методика, которая содержит следующие этапы, формы и способы осуществления:

I этап — подготовительный. На этом этапе участники делятся на команды и проводят общий сбор — старт, выбирают способ проведения турнира-викторины. Затем на коротких совещаниях (15—20 мин.) каждая команда придумывает себе название, выбирает капитана и готовит предложение по теме. Круг тем, которые могут быть взяты для турнира-викторины, очень широк: «Родной край», «Писатели и книги», и т. д. Итоги подготовительного этапа подводятся на общем сборе, где команды объявляют свое название, представляют своих капитанов и выдвигают предложения о теме.

II этап КТД — турнир-викторина по выбранной теме. Команды тут же, в течение 10—15 мин. составляют вопросы для противников, знакомятся с литературой, советуются друг с другом.

III этап — заключительный, суть которого состоит в подведении итогов турнира-викторины. Результаты оцениваются в баллах: за правильный и полный — два балла, за неполный — один балл. Но набор большего количества баллов не является самоцелью для команд с тем, чтобы азарт «набирания баллов» не снижал интереса к процессу познания.

Коллективные творческие дела не рассматриваются нами как универсальный метод активизации позиции учащихся в урочной и внеурочной работе, неизменно обеспечивающий успех дела. Только в сочетании с другими формами и методами учебно-воспитательной работы может быть достигнут желаемый педагогический ре-

зультат. Однакo пoзнaвaтeльнe вe КТД — eтo рeзeрв пoвышeння eфeктивнocтi учeбнo-вocпiтaтeльнoгo пpoцeca для пeдaгoгa нa клacнoгo рoкoвoдитeлeя, cpeдcтвo фopмpoвaння у шкoльнoкoв пoзнaвaтeльнo вe caмocтoятeльнocтi нa oбщecтвeннo вe aктивнocтi.

Мaльoвaнa O. O.

(Нaцioнaльнa пeдaгoгiчнa гiмнaзiя № 24 м. Кривий Рiг)

AKTИBИЗАЦIЯ НАВЧАЛЬНОЇ ДIЯЛЬНОСТІ НА УРОКАХ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ

Як вiдoмo, уcпiх нaвчaння iнoзeмнiм мoвaм в знaчнiй мiрi зaлeжить вiд вмiння вчитeлeя зaбeзпeчити aктивнy дiяльнiсть учнeя нa пpoтязi вceгo ypoкy.

Цьoмy cпpияють cучacнi зacoби нaвчaння тa рiзнi oрганiзaцiйнi фopми poбoти нa ypoцi.

Цe учoбi cитyaцiї, мoвнa зapядкa, iгpи, бeсiди нa тeми, пoв'язaнi з iнтeрecaми дiтeй, iх життeвнiм дoсвiдoм, бeзпocepeднiм oтoчeнням.

Пpoiлюcтpую вce цe нa кoнкpeтнiх пpиклaдax з дoсвiду poбoти.

Гoтyючicь дo ypoкiв, ми зaвжди нaм'ятaємo, щo ycпiх йoгo зaлeжить вiд пoчaткy. Тoмy нaмaгaeмoсь poзпoчинaти ypoк пoрiзнoмy, в зaлeжнocтi вiд вiкoвих ocoбливocтeй дiтeй тa iх рiвнeя вoлoдiння мoвoю.

Цe мoжe бyти кaзoчкa пpo т. Тoпднeя тa змiйкy, poзмoвa з лeялькoю Oлeнкoю, poзмoвa Кoткa з Coбaчкoю, пoздopoвлeння кoгoсь з дiтeй з Днeм нaрoджeння, бeсiдa-знaйoмcтвo з лoдьми пpиcyтнiми нa ypoцi (кoлeги, cтyдeнти, cтapшoклacнiки).

Вce цe мoбiлiзує yвaгy дiтeй, cпoнyкae iх лeгкo, нeвимушeнo включитиcь в мoвнy дiяльнiсть.

З yчнeями 3—6 клaciв ypoк poзпoчинaeтьcя з бeсiди пpo пoгoдy, чepгyвaння в клaci, щo тe, щo ми poбили вчopa, aбo збpaeмoсь poбити зaвтpa.

З cтapшiми yчнeями oбгoвopюємo пoдii мiнyлoгo тижнeя, пepeглянутий кiнoфiльм aбo вiдвiдувaння тeaтpу, ocтaннi cпopтивнi змaгaння, чи вистyп шкiльнoгo тaнцoвaльнoгo aнcaмблy, тoщo.

Щoб yтpимaти зaцiкaвлeнiсть yчнiв нa пpoтязi ypoкy тa cтимулaтu iх бaжaння вiкoнyвaти тi, чи iншi мoвнi впpави, ми ширoкo викopиcтoвyємo poльoвi тa дiлoвi iгpи. Їх лoблeять вci. I мoлoдшi, i cтapшi yчнi, бo вoни дaють мoжливiсть тpeнyвaти cвoї мoвнi пaвнчки, a нe пpocтo poзпoвiдaти зaздaлeгiдь зaвчeннi тeкcт.

В пoчaткoвих клacax, нaпpиклaд, вдалo пpoхoдить poзмoвa з мoлoдшим бpaтикoм тa cecтpичкoю, яки щe нe хoдять дo шкoли, пpo тe, щo є в пoртфeлi.

Перевіряючи текст домашнього читання в 3 класі, ми пропонуємо учням інсценувати прочитані вдома казки про 3-х козликів, Попелюшку та інші.

В 5 класі проводимо багато конкурсів та змагань. При вивченні теми «Місто» пропонуємо учням конкурс на кращого архітектора «Місто моєї мрії». Учні повинні намалювати проект та його захистити.

При вивченні теми «Магазини», пропонуємо учням підготувати рекламний ролик про «Магазин своєї мрії».

Жваво проходять телемости, де учні знайомляться один з одним та зустрічі в «інтерклубі», на які вони заздалегідь готують спеціальні картки, розповідь про себе, свої захоплення, улюблений спорт та готують питання, щоб про все це довідатись у своїх мовних партнерів.

Ми складаємо меню на сніданок, обід, вечерю і проводимо конкурс на кращу господиню.

Вивчаючи граматичні правила (артиклі, множину іменників, неозначені займенники та інші), використовуємо гру в рулетку, яку діти дуже люблять.

При вивченні теми «Одяг» пропонуємо конкурс на кращого модельєра. Завдання: одягти чоловіка, жінку, дівчинку, хлопчика для певної події чи діяльності. Конкурс проходить дуже весело, бо учні забувають «одягти» деякі речі, або «одягають» своїх клієнтів не по сезону, то що.

Даємо завдання намалювати та описати шкільний одяг, який би вони хотіли мати. Дуже охоче виконують учні середнього віку рольові ігри в розмові по телефону, в троллейбусі...

Учні 7—8 класів охоче виконують рольові ігри при вивченні теми «Подорож» (як купити квиток у касира, як впоратись з багажом, взнати в довідковому бюро коли відправляється потяг чи літак).

Вивчаючи тему «Здоров'я», заздалегідь готують гуморестичну інсценіровку «У лікаря».

Якщо в початкових класах для активізації мовної діяльності учнів ми широко використовуємо наочність, іграшки, казкові персонажі, тощо, то для учнів 7—11 класів готуємо великі та малі опери, використовуємо дидактичний матеріал, грамзапис (прослухайте й обговоріть листа від...), або просто якусь життєву ситуацію, цікаву для учнів.

Гарним методом активізації розумової діяльності учнів 8—11 кл. при повторенні та систематизації вивченого матеріалу являються тести.

Дякуючи зусиллям вчителів кафедри іноземних мов ми маємо багато варіантів різних рівнів тестів для кожного учня, що

забезпечує самостійність їх виконання і вимагає від учнів напруженої розумової роботи на протязі всього уроку. Таким чином пропонуючи учневі «Перевір себе сам», ми здійснюємо одноразово й «контроль без контролю» (ніхто не любить контролерів) за знаннями учнів.

Малюта Н. Т., Цыбуленко Г. Я.
(Славянський педінститут)

АКТИВИЗАЦИЯ ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ УЧАЩИХСЯ НА УРОКАХ ТРУДОВОГО ОБУЧЕНИЯ С ПОМОЩЬЮ ТЕХНИЧЕСКИХ ЗАДАЧ

Одной из основных задач школьного курса трудового обучения является развитие творческих способностей учащихся. Другими словами, задача состоит в том, чтобы научить учащихся творчески мыслить.

С точки зрения стилистики выражение «творчески мыслишь» является неверным, так как нетворческого мышления не бывает. Процесс мышления — всегда процесс творческий. Поэтому вернее говорить не о «творческом мышлении», а об «активизации мышления» или «активизации познавательной деятельности».

К настоящему времени педагогикой разработано много различных методов активизации учебного процесса. К ним относятся такие методы как проблемное изложение учебного материала, все формы самостоятельной работы учащихся, деловые игры, лабораторные работы, практические задания, программированный контроль знаний и другие. Цель всех этих методов одна — активизировать мышление учащихся.

Но процесс мышления — это процесс решения различного рода задач или проблем. Так трактует процесс мышления психология. Отсюда следует, что все методы активизации обучения должны быть проблемными методами. Таковыми по своей сути они и есть. Отличаются они только формой и названием, отражающим эту форму.

Одним из универсальных методов проблемного обучения, а следовательно и активизацию познавательной деятельности, является решение в процессе трудового обучения технических задач. Дело в том, что по определению (приведенном в БСЭ) задача — это и есть проблема, т. е. вопрос, на который нет готового ответа. Для получения ответа необходимо преобразовать имеющиеся знания и опыт. Формулировка задачи обычно представляется в виде вопроса. Но не всякий вопрос является задачей. Вот некоторые примеры.

Пример 1. Как измерить диаметр теннисного шарика с помощью

штангенциркуля? Это не проблема, так как в учебнике сказано как измерять диаметры деталей штангенциркулем. Основную роль в решении этого вопроса играет память, а не мышление.

Пример 2. Как измерить диаметр теннисного шарика с помощью линейки. Чтобы решить эту проблему надо поразмыслить как это сделать. То есть налицо активизация мышления.

Почему проблемные вопросы или задачи активизируют познавательную деятельность? Из психологии известно, что всякое новое вызывает у человека познавательный интерес к нему, т. е. проблемную ситуацию, и стремление удовлетворить этот интерес, т. е. выйти из этой проблемной ситуации. Таким образом проблемная ситуация в силу ее природных интригующих свойств с необходимостью заставляет человека активно мыслить, искать выход, т. е. решить проблему.

Из этого следует вывод, что если бы при изучении программного материала удалось представить его в форме проблемных вопросов или задач, то этим была бы обеспечена нужная познавательная активность учащихся при изучении этого материала. Возможно ли это? Частично да, так как часть учебного материала дается учащимся в виде информации, которую просто надо запомнить.

Практической стороной технических задач в трудовом обучении является решение способами графики, расчетов, логики и другими способами проблем, связанным с выбором материала для изделий, выбором рациональных конструкций изделий, усовершенствованием конструкций, выбором рациональных технологий или их усовершенствования и др. При этом дидактические функции технических задач не ограничиваются решением только познавательных задач. Чтобы продемонстрировать спектр их дидактических функций, приведем несколько примеров технических задач и их решения.

1. Задача на межпредметные связи: Определить длину заготовки для кольца из проволоки диаметром 6 мм, внутренний диаметр которого 40 мм.

Ясно, что при решении этой задачи учащийся должен применить знания, полученные им при изучении геометрии (по определению длины окружности) и по физике (деформация при изгибе). Т. е. это задача — творческая, предусматривающая преобразование имеющихся знаний.

2. Технологическая задача: Определить размер фанерной заготовки трапецевидной формы (дается чертеж) подставки для пробирок.

Требования: 1. Экономичность в расходовании материала.
2. Технологичность изготовления.

При решении этой задачи необходимо использовать свой опыт и, конечно, смекалку.

Анализ влияния технических задач на развитие и воспитание учащихся позволяет выявить следующие их дидактические функции: активизирующую, познавательную, развивающую, воспитывающую, организующую и др. Они позволяют также выявить пробелы в знаниях и умениях учащихся.

Лучків І. М., Бродин І. І.
(Прикарпатський університет)

З ДОСВІДУ АКТИВІЗАЦІЇ ПІЗНАВАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ УЧНІВ ПРИ ВИВЧЕННІ ФІЗИКИ

Проблема активізації пізнавальної діяльності учнів є однією з важливих в реалізації концепцій національної школи. Розв'язання її створює умови для одержання свідомих, міцних і глибоких знань матеріалу, що вивчається, підготує учнів до активної участі у виробничій діяльності.

Аналізуючи дану проблему, можна зробити висновок, що активізація пізнавальної діяльності учнів і розвиток їх творчого мислення при вивченні фізики зв'язані з підвищенням наукового рівня викладання предмету, озброєння учнів розумінням зв'язку теорії і експерименту, знанням основних методів фізичного дослідження, етапів і їх послідовності, творчого процесу одержання нових знань. В зв'язку з цим важливими є структура навчального матеріалу і методи його викладання.

Практика показала, що методичну структуру доцільно визначати відповідно до принципу генералізації навчального матеріалу на основі структури теорії: а) вихідні факти, які служать основою теорії; б) ядро теорії (основні положення, принципи, математичний апарат); в) наслідки теорії — коло явищ і властивостей, які передбачає теорія.

Експериментальна перевірка теоретичних наслідків найбільш ефективно проходить при використанні демонстраційного експерименту і лабораторних робіт, що дає багато можливостей для ефективного використання проблемного методу навчання. Необхідною умовою розвитку творчих здібностей є залучення кожного учня до активної навчально-пізнавальної діяльності, спрямованої не лише на свідоме засвоєння, а й на самостійне здобування знань. Тому на уроці не слід обмежуватись повідомленням готових знань, а широко використовувати творчі задачі та лабораторні роботи і спостереження. Самостійне розв'язування учнями таких завдань виробляє в них впевненість в своїх силах, розвиває вміння ставити і розв'язувати технічні проблеми, фор-

мує винахідницькі та раціоналізаторські нахили.

Розвиток творчого мислення учнів тісно зв'язаний з проблемою формування у них раціональних прийомів розумової діяльності, осмисленого засвоєння навчального матеріалу. Тому необхідно продумати способи формування стійкого інтересу і уваги до матеріалу, який вивчається.

Передові вчителі у своїй практичній роботі приділяють увагу формуванню інтелектуальних вмінь, які забезпечують учням успіх у навчанні. Серед них є вміння: а) виділити в інформації головне; б) систематизувати матеріал і виражати його в структурно-логічній схемі; в) формувати гіпотезу, намічати шляхи її перевірки; г) проводити порівняння, співставляти, робити висновки, класифікувати інформацію за істотними ознаками та ін. Разом з учнями вони складають алгоритмічні пам'ятки.

Формування цих важливих мислительських операцій має місце не лише при вивченні нового матеріалу на уроці, а і при його систематизації і закріпленні.

Практика показує, що активізації пізнавальної діяльності сприяє також спеціально організоване навчання з використанням групової діяльності учнів.

В доповіді детально розкривається зміст роботи по виділених напрямках.

Система вказаних заходів, на нашу думку, впливає на одержання ґрунтовних знань і формування стійких інтересів, пізнавальної активності, максимальної самостійності, що є передумовою розвитку творчих і конструкторських здібностей учнів.

Лісіна Л. О., Сергєєв О. В.

(Запорізький університет)

Литвин Л. И.

(Национальная педагогическая гимназия № 24. г. Кривой Рог

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ СИТУАЦИИ КАК СРЕДСТВО АКТИВИЗАЦИИ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ГИМНАЗИСТОВ ПО ОРИЕНТАЦИИ НА ПРОФЕССИЮ УЧИТЕЛЯ

Дальнейшее совершенствование системы образования Украины предполагает развитие гуманитарного, профессионально-направленного обучения в новых типах школ.

Профессиональный отбор в педагогические гимназии и подготовка обучаемых к сознательному выбору учительской профессии не сводится к поиску педагогически одаренных детей, а требуют перестройки учебного процесса в этом типе школ на принципах активизации познавательной деятельности, профессионализации, направленности, творческого подхода к решению задач по ориента-

ции учащихся на учительскую профессию.

Активизация работ по ориентации учащихся педгимназии на учительский труд невозможно без актуализации внутренних возможностей каждого школьника, совершенствования его самоощущения, самовосприятия, самоанализа, самообобщения и соотнесения этих возможностей со спецификой учительского труда.

Анализ собранных фактов позволяет говорить о том, что многие гимназисты формально избрали этот тип школы и не ориентируются на педагогический труд после окончания гимназии. Так по результатам анкетирования, проведенного в различных классах, было выявлено, что только 60% одиннадцатиклассников проявляют интерес к работе воспитателя; 26% желают стать учителями; 34% решили посвятить свою деятельность детям. Причем 63% из опрошенных считают себя неподготовленными к продолжению педагогического образования, мотивируя тем, что им недостает багажа знаний и умений: они недостаточно общительны, неуверены в своих способностях.

Данные анкетирования позволяют говорить о несформированности у большинства гимназистов устойчивой ориентации на педагогическую деятельность, отсутствие четких представлений о специфике учительского труда, ее особенностях и тех требованиях, которые она предъявляет к человеку, избравшему ее.

В этом следует искать причины недостаточно высокой активности гимназистов на уроках, в изучении ими педагогической литературы, систематическом пополнении своих знаний, развитии профессиональных свойств и качеств, присущих личности учителя. Для совершенствования организации учебного процесса в педгимназии представляется целесообразным использование анализа ситуаций, типичных для школьной практики.

Преподавание любого предмета, многоплановые взаимоотношения в системе «учитель—ученик», проблемные ситуации в процессе обучения — все это для школьников, умеющих наблюдать и анализировать, углубляет их представления об учительской профессии, является пищей для педагогического анализа, образцом для повторения в собственной будущей педагогической работе.

Средствами анализа педагогических ситуаций на уроках формируется:

- любовь и уважение к учительской профессии, раскрывается специфика педагогического труда и его социальная роль;
- умения анализировать факты, явления, события из педагогической практики;
- педагогическое мышление и педагогические способности;
- совершенствуется опыт познавательной деятельности;
- вырабатываются будущие педагоги в лабораторию учителя-исследо-

вателя, тем самым забезпечується активність гімназиста в пізнавальній діяльності, орієнтуючої на учительську професію і формулюючої готовність к її свідомому вибору.

ПРОБЛЕМИ ТВОРЧОЇ (НАВЧАЛЬНО-ПІЗНАВАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ШКОЛЯРІВ

Система природничонаукової освіти, що склалася в середній загальноосвітній школі, спрямована головним чином на засвоєння та застосування готових знань. Така орієнтація ставить за мету підготовку простого виконавця. Нова соціокультурна орієнтація природничонаукової освіти передбачає розвиток у школярів творчих здібностей і, хоч навчити творчості неможливо, все ж можна і треба створити умови, які сприяли б формуванню творчої особистості. Процес навчання повинен створювати педагогічні умови, за яких частіше б виникали «винаходи» чи й «відкриття».

Відкриття (винахід) — спільний продукт розуму, серця і рук. Методи і форми навчання основам наук мають сприяти вихованню невід'ємних якостей творчого працівника: віри в успіх, настирливості і ретельності, інтелектуальної та фізичної спритності, хватки.

Для розвитку елементів творчої діяльності, необхідної при моделюванні процесів «створення» і «матеріалізації» теорії, потрібні активні методи і нестандартні форми проведення уроків, які одержали б широке розповсюдження в процесі навчання основам наук. Подаємо деякі з них.

Метод конкретних ситуацій розвиває здатність аналізувати і самостійно формулювати пізнавальні задачі. Учні пропонують описати ситуацію таким чином, що вони самі мусять знайти «що дано», або «що треба знайти», або і те і інше. Задача може мати декілька варіантів розв'язку; їх обговорення — завершальний етап використання методу. Під час аналізу ситуації учні повинні мати змогу скористуватись допоміжними джерелами інформації.

Метод інциденту — ускладнення «конкретної ситуації» шляхом висвітлення несприятливих умов — некоректні пояснення в підручнику, дефіцит часу, інформації, «надзвичайні обставини» тощо.

У процесі навчання нерідко виникають ситуації, що вимагають висунення нових ідей, підходів до розв'язку задач в ході колективного пошуку. Евристика, відома як «мозкова атака», «мозковий штурм», була запропонована як покращений варіант

діалогу Сократа з широким використанням вільних асоціацій і одночасним створенням відповідного психологічного клімату в малих групах. Існує декілька варіантів «мозкової атаки». Розглянемо один з них.

«Мозкова атака» («мозковий штурм») — групове рішення творчих проблем, що сприяє подоланню стереотипів мислення. Учасники «атаки» («штурму») розташовуються обличчям один до одного, після цього вчитель висуває перед групою проблему і просить запропонувати якомога більше варіантів розв'язку протягом невеликого відрізка часу. Всі виступи записуються на магнітофон. Проведенню «атаки» сприяє складений заздалегідь перлік невідних пизтань, а також заохочення несподіваних асоціацій. Керівник не допускає критики ідей, аж поки їх потік не вичерпається. Потім відкривається дискусія з метою об'єднання викладених і обгрунтованих ідей. Іноді доцільно розділити учасників «атаки» на дві групи — «генераторів ідей» і «критиків».

«Занурення» — система навчання, що створює у тих, кого навчають, внутрішнє відчуття свободи, розкриває їх потенційні можливості. Навчальний матеріал подається в узагальнених поняттях і образах одночасно з необхідною деталізацією. Вивчення основ наук «укрупненими дидактичними одиницями» — оптимальний шлях реалізації методів занурення при системному використанні опорних конспектів і структурно-логічних схем.

На завершення зауважемо, що активні методи і нестандартні форми навчання, спрямовані на розвиток творчих здібностей учнів, повинні суттєво доповнювати традиційні методи і форми навчання основам наук, які в принципі розраховані на засвоєння і застосування «готових» знань.

Бойко В. А., Кучина Л. И.
(Мелітопольський пединститут)

ПОЗНАВАТЕЛЬНЫЙ ИНТЕРЕС КАК ФАКТОР РАЗВИТИЯ АКТИВНОСТИ УЧЕНИЯ ШКОЛЬНИКОВ

Просвещение, как и другие сферы нашей жизни, вступило в период практической перестройки. Новое педагогическое мышление требует такой организации образования, которая, с одной стороны, направлена на формирование творческой личности, с другой — ориентирована на своеобразие индивидуальности каждого ученика, активизацию его мыслительной деятельности.

Активизация учения рассматривается нами как цель учебной деятельности, средство ее достижения и результат. Вместе с тем, познавательная активность — это качество личности, которое про-

является в направленности и устойчивости познавательных интересов, стремлении к эффективному овладению знаниями, способами деятельности, в мобилизации волевых усилий на достижение цели. Таким образом, здесь в комплексе выступают интеллектуальные, эмоциональные и нравственно-волевые процессы.

Одним из факторов активизации учебной деятельности школьников является познавательный интерес. Это достаточно устойчивое личностное образование, имеющее объективно-субъективную основу. Познавательный интерес связан со стремлением к углублению процесса познания, может иметь различные содержание, глубину, направленность и т. д.

Мы различаем эпизодический и постоянный интерес. Первый возникает, как правило, в процессе деятельности (например, чтения книги, статьи, объяснения урока) и угасает с ее окончанием. Второй характеризуется устойчивостью, не зависит от конкретной ситуации и побуждает человека к деятельности в интересующей области.

От любопытства и заинтересованности к стойкой познавательной активности, от нее к все более устойчивой направленности личности на глубокое изучение различных предметов и проявление особого внимания к некоторым из них — таков путь зарождения и развития интереса к знаниям, связанный с мобилизацией воли, энергии и трудолюбия.

Изучение соответствующей литературы, передового педагогического опыта позволяют выделить ряд условий, при которых возникает интерес к учению. Среди них: вовлечение школьников в процесс самостоятельного поиска и «открытия» новых знаний, разнообразный учебный труд, взаимосвязь излагаемого материала с личностным опытом, с ранее изученным, контроль за качеством знаний, использование разнообразной наглядности и т. д. Однако внешние мотивы, выполняя важную стимулирующую функцию, неустойчивы и не связаны со смыслообразующими мотивами учения. В основе формирования последних лежит такая организация учебного процесса, основными частями которой является практика, деловая игра, проблемное изложение материала, то есть создание единого учебно-практического комплекса, что требует перестройки и совершенствования существующих программ, методов и средств обучения.

При наличии исходной смыслообразующей мотивации личностный смысл для учащихся приобретает также самостоятельная и поисковая работа, выполнение творческих заданий, научные исследования. Именно такая организация обучения содержит в себе определенные возможности для активизации учебной деятельности и развития способностей учащихся, а попытка создавать ин-

терес к учебе, ориентируясь только на процессуальную сторону обучения без достаточной исходной мотивации, нередко перерастает в развлекательность. Учеба — это нелегкий, но необходимый труд.

Кузнецов П. А., Божко Г. И.
(Луганский пединститут)

АКТИВИЗАЦИЯ МЫШЛЕНИЯ УЧАЩИХСЯ В СИСТЕМЕ РАЗВИВАЮЩЕГО ОБУЧЕНИЯ

1. Формирование творческой личности школьника и активизация обучения — две взаимосвязанные психолого-педагогические проблемы.

2. Внедрение в практику школы системы развивающего обучения открывает новые возможности в воспитании творческой личности учащегося.

3. Показателем сформированности творческой личности является учебная активность, стойкий интерес к процессу усвоения знаний и высокая познавательная самостоятельность.

4. Учебная активность объективно определяется целями, содержанием и методами обучения. Учитель, ориентированный на формирование творческой личности школьника, определяет соответствующий указанным целям тип учебной деятельности, отбирает и адаптирует необходимое содержание учебного предмета и адекватные этому содержанию методы обучения.

5. В современной дидактике выделяют два типа учебной активности: а) репродуктивную и б) продуктивную (поисковую). В первом случае учебное взаимодействие учителя и школьника осуществляется на основе применения иллюстративно-объяснительного метода обучения, во втором — реализуются так называемые квазиисследовательские методы («квази—означает «около»). Последние позволяют приобщить школьников к научным методам познания, «ввести» их в лабораторию мышления ученого-исследователя. Как показывают наблюдения школьной практики, учащиеся при такой организации обучения проявляют интеллектуальную активность, мотивы которой полностью находятся в сфере их познавательных интересов.

6. Способом организации учебной деятельности, который наиболее адекватен ее квазиисследовательскому характеру, является диалог и полилог в системе «учитель—учащиеся». Организация диалога и полилога осуществляется не в плоскости «Учитель⇌ученик», а в соответствии со схемой:

Учитель
ученик⇌ученик⇌ученик

При такому обученні и учитель и учащийся остаются автономними суб'єктами педагогічного процесу, а значить и равноправними складаючими головної рухомої сили процесу навчання.

7. Педагогічний діалог, на якому строїться спільна продуктивна навчальна діяльність, виконує одночасно функцію и навчання и виховання. Колективно-розподілена навчальна діяльність створює в класі атмосферу співпраці, співтворчості, взаємодопомоги, розвиває інтелектуальну самостійність и пізнавальну активність.

8. В те же час діалогічні відносини не виключають можливість репродуктивної пізнавальної діяльності, направленої учасних на засвоєння готового навчального матеріалу. Однак, спостереження навчального процесу в системі РО показують, що школярі, залучені до такого навчання, повністю беруть участь в репродуктивній діяльності. Вони не обмежуються виконавчою позицією, а проявляють явну схильність до критичного сприйняття репродуктивних навчальних завдань и їх творчої трансформації.

9. Підтверджується поява в особистості школяра ще однієї риси — схильності до рефлексії. Учні не тільки надійно володіють змістом навчального матеріалу, але и вибирають способи власної пізнавальної діяльності. Частина школярів доказово розкривають, чому застосовують те, а не інші мислительні операції. Мислительна діяльність учасних піднімається від емпіричного рівня до науково-теоретичного.

Крепка С. С.

(Закарпатський інститут вдосконалення вчителів)

АКТИВІЗАЦІЯ НАВЧАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ШКОЛЯРІВ НА УРОКАХ БОТАНІКИ В ШОСТОМУ КЛАСІ

Мета активізації навчальної діяльності школярів на уроках ботаніки на покращення процесу засвоєння нових знань, розширення об'єму засвоєного матеріалу і здатності його відтворення на практиці.

Зміст активізації навчальної діяльності школярів полягає у широкому використанні найрізноманітніших методів і засобів навчання, а також найсучаснішого узагальнення дидактичного матеріалу.

Розв'язання завдань активізації навчальної діяльності школярів неможливе без знання сучасних методологій викладання та психологічних процесів навчання і виховання, їх структури та способів здійснення. Щоб забезпечити активне глибоке і свідоме

ме засвоєння знань, необхідно знати загальні закономірності взаємозв'язку і взаємозалежності між життєвими і науковими поняттями, якими володіє учень і якими повинен оволодіти. Потрібно відчувати в якій мірі при формуванні знань слід спиратись на чуттєвий досвід і коли слід перейти від наочного і поодинокого до абстрактного і узагальненого, в якій формі і як найбільш ефективно закріпити пройдений матеріал.

Вивчаючи ботаніку, доцільно почати вступ, як урок на місцевому матеріалі, де коротко даємо дані про нашу область: площа, найбільша протяжність, приріст населення, густина на 1 км², рослинний покрив, чисельність видів. Можна назвати рідкісні види, на які є ілюстративний матеріал, розказати про місце знаходження Карпатського заповідника, про найбільш цікаві заказники.

Урок — 2. Органи квіткової рослини. Це перша лабораторна робота школярів. Їх активність висока завдяки новизні уроку. На столах у школярів картки із записом ходу роботи і живі об'єкти — трав'янисті рослини з кореневими системами.

Урок — 3 доцільніше присвятити темі: хімічний склад рослин. Його можна провести в залежності від підготовленості контингенту учнів: як урок демонстрацію, або як лабораторне заняття, яке учні дублюють за вчителем. Активність учнів висока, але оформити лабораторну до кінця у класі вони часто не встигають.

Урок — 4. Будова збільшувальних приладів. Це урок демонстрація мікроскопа і вивчення його будови та правил користування ним. Активність учнів висока, особливо у 1/3 частині уроку, коли продивляються готові препарати шкiрочки цибулі.

Урок — 5. Знову лабораторна робота. Будова рослинної клітки у полі світлового мікроскопа. Учні самостійно готують препарати, розглядають їх і малюють. Саме тому їх робота поділяється на три складові: 1), підготовка препарату, 2) розгляд готового препарату, 3) замалювання і підпис побаченого.

Урок — 6: Будова і функції рослинної клітини. Це важливий урок, який пов'язуємо з попередніми знаннями учнів, які вони одержали під час виконання лабораторної. При опитуванні біля таблиці з мікроскопічною будовою клітини виявляємо попередні знання, а далі у доступній формі пояснюємо функції органів клітини. Окремо слід зупинитись на ядрі, пояснити будову і функції хромосом, так як цей матеріал необхідний при висвітленні наступних тем, а саме поділу клітини.

Урок — 7: Тканини. Школярі виготовляють зрізи листка елодеї, розглядають саморобні і фабричні препарати. При виконанні цієї роботи без активного втручання вчителя не обій-

тись, особливо при з'ясуванні у функцій п'яти видів рослинних тканин. Поскільки робота займе багато часу, опитування повинно бути максимально стислим: до 5 хвилин, бажано текстовим.

Таким чином головне при активізації навчального процесу на уроках ботаніки у 6-х класах: зосередження уваги на Карпатському регіоні, його проблемах, а також правильне засвоєння основних процесів життєдіяльності рослин: живлення, росту, розмноження — поділу клітин, які необхідні при наступному вивченні предметів: зоології, анатомії, фізіології, гігієни людини та курсу загальної біології.

Копкина Д. Н.

(авторская школа № 69, г. Кривой Рог)

ТВОРЧЕСТВО УЧИТЕЛЯ КАК НЕОБХОДИМОЕ УСЛОВИЕ АКТИВИЗАЦИИ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ УЧАЩИХСЯ В УЧЕБНОМ ПРОЦЕССЕ.

Активизация познавательной деятельности учащихся выступает как насущная проблема совершенствования учебно-воспитательного процесса.

В организации учебной деятельности важнейшее место принадлежит мотивации учения—внутренним побуждениям, которые связаны с отношением школьника к деятельности и ее соучастниками. Именно мотивация учения, характер отношений в системе «учитель—ученик» способствуют самоорганизации деятельности. без чего нельзя ожидать положительного эффекта.

Формированию познавательной активности в большой мере способствует созданию ситуаций творчества, когда ученики выдвигали перед собой социально-значимые цели. Вот почему одной из главных задач авторской школы является формирование творческой личности. В реализации этой задачи большая роль отводится учителю. Равнодушный учитель не в состоянии поднять своих учащихся на активное творческое решение поставленных перед школой задач. Поэтому в первый год становления авторской школы встал вопрос о формировании, прежде всего, внутренней мотивации учителя. На это была нацелена перестройка системы методической службы школы. Она предполагает предоставление большей самостоятельности творчески работающим учителям, которые согласно статуса школы и ее концепции имеют право на доработку действующих программ, а также на создание и апробацию новых. Все авторские программы нацелены на развитие познавательных сил и способностей учащихся. Уже сегодня в начальной школе проходят апробацию следующие курсы:

—Короткий курс истории Украины, главной задачей которого

является формирование исторического мировоззрения, расширение словарного запаса и улучшение техники чтения, знакомство с исторической терминологией.

«Искусство слова» — формирует творческий стиль общения, прививает любовь к родному языку, способствует развитию образного мышления.

— Спецкурс «Экология развития личности», а также дополнительный час физкультуры, который проводится в плавательном бассейне, направлены на формирование здорового образа жизни.

Все эти дисциплины направлены на развитие познавательной активности и творческих способностей учащихся.

Развитию творческого потенциала педагогов способствует моральное стимулирование нестандартных решений, творческих находок учителей, оказание методической помощи, проведение индивидуальных консультаций для всех желающих.

Анализ результатов учительского труда позволяет говорить о том, что в педагогическом коллективе авторской школы творчество и нестандартные решения профессиональных проблем становятся потребностью многих учителей. В этом плане известный интерес представляет совместная работа на базе 3-А класса учителя, воспитателя и аспиранта КГПИ по теме: «Гуманистическое воспитание — как педагогическая проблема». Практическая работа по проблеме строится на тесной совместной работе учителя, воспитателя и п. д. и руководителей кружков народного танца и народной песни.

Главное в их работе состоит в том, чтобы осуществить взаимоперенос процесса творчества из учебного процесса во внеурочную занятость. Такая взаимосвязь активизирует познавательный интерес в системе «учитель—ученик», создает условия для сотрудничества и сотворчества. Тестирование показало, что такая работа обеспечила развитие гуманистических данных у учащихся 3-А класса на 12% выше, чем в контрольных классах.

Проявление интереса к деятельности учителя, создание условий для его работы повышает продуктивность труда каждого и коллектива в целом. Как известно, творчество учителя заключается не только в создании новых социально-значимых ценностей, но и в использовании в своей работе достижений передового педагогического опыта. Наблюдения за деятельностью педагогов позволяют говорить о том, что они стали более практически и творчески подходить к использованию опыта работы других учителей и коллективов школ. Известную помощь в использовании достижений педагогической науки и передовой школьной практики оказывает учителям постоянно-действующий семинар, цель которого состоит в становлении индивидуального творческого стиля деятельности и

общения каждого учителя, развития потребности в творческом решении профессиональных задач, создания ситуаций самораскрытия личности в ходе учебной и творческой работы.

Первые шаги работы авторской школы позволяют говорить о том, что творческий учитель, нестандартно решающий профессиональные задачи, способен грамотно руководить процессом познания, активизировать познавательную деятельность учащихся, стимулировать их творчество.

Коленко Ю. В., Круцило І. К.
(Запорізький університет)

ДИДАКТИЧНА ГРА ЯК ПІЗНАВАЛЬНА ДІЯЛЬНІСТЬ ШКОЛЯРІВ

У сучасній науці феномен ігрової пізнавальної діяльності досліджується різнобічно. (Оскільки поняття гри багатоаспектне, слово «гра» вживається в прямому і переносному значенні; надалі під термінами «гра» та «ігрова діяльність» ми розумітимемо пізнавальну гру). Пропонуються різні підходи до осмислення особливостей ігрової діяльності в практиці навчання і набуття нею статусу методу і форми навчального пізнання.

Гра — це один із видів діяльності людини, який, як правило, протиставляється утилітарно-практичній діяльності і характеризується відчуттям вдовolenня і задоволення від виконуваних дій.

Розглядаючи гру як метод навчального пізнання, слід підкреслити одну суттєву обставину. Виділяючи сутність ігрової діяльності та її пізнавальні можливості, важливо бодай коротко розкрити сам феномен гри і порівняти її з пізнаванням. Адаже на перший погляд ці два явища здаються протилежними.

Гра, як відомо, завжди вільна діяльність, якою передбачається змагання між двома чи кількома сторонами, що протистоять одна одній. Однією із сторін завжди виступає індивід, а другою може бути інтелектуальна задача, головоломка, кросворд, комп'ютер чи інший учасник гри. При цьому учасники гри підкоряються певним взаємопогодженим правилам і інструкціям, при недотриманні яких гра переходить у свою протилежність. Звичайно, правила гри висувають вимогу збити противника з толку.

Слід визначити, що часові рамки, правила диктуються тим, що гра виступає як певна замкнута система поведінки. Будучи такою, гра разом з тим передбачає завершеність діяльності і досягнення певного результату чи виграшу. (І ще: гра є непродуктивною діяльністю, тому можна стверджувати, що вона не

чинить безпосереднього впливу на реальний світ).

Пізнання на відміну від гри подається звичайно як важкий, складний, серйозний, багатоаспектний і багатосторонній процес. Воно має на меті відображення реальних предметів і процесів у природних, соціальних і суспільних умовах буття. Воно приводить в порядок і систематизує знання, закони, закономірності, явища і процеси, — пізнання по суті нескінчене.

Вивчаючи чи аналізуючи гру і пізнавальну діяльність, слід шукати не тільки відмінності між ними. А якщо вихідним брати те, що гра багато де в чому співзвучна природі людини, її фізіологічній та соціальній суті, то варто зауважити, що між грою і процесом пізнання існує велика кількість точок зіткнення, знаходження і виділення яких дасть можливість використати їх у навчальній діяльності і, безумовно, розв'язати цілий ряд дидактичних проблем. Але пізнавальна гра — це не просто колекція елементів процесу навчання та гри, а якісно нове цілісне явище, що задовольняє певним дидактичним принципам і відбиває органічне сполучення вказаних елементів за умов збереження специфічних особливостей кожного з них. Таким чином, різні види діяльності — навчання і гра — доповнюють один одного взаємно підсилюють і взаємно збагачують.

Процес учіння — це трудомістка пізнавальна діяльність. При цьому використання пізнавальних ігор на уроках викликає складні почуття і в разі успіху приносить задоволення і радість учням. Отже, гра стимулює моральні і духовні сили, організує пізнавальну діяльність, сприяє виробленню стійких позитивних мотивів, як також і серйозного ставлення до набуття загальноосвітніх знань.

На основі проведеного аналізу можна зробити висновок, що пізнавальна гра являє собою найбільш природну і доцільну діяльність, найбільш наближену до реального буття школярів і її реалізація вимагає розробки нової технології навчання.

Ковтко О. С.
(Криворізький педінститут)

ГУМАНІЗАЦІЯ ЗМІСТУ НАВЧАЛЬНОГО ПРОЦЕСУ ЯК ЗАСІБ ПІДВИЩЕННЯ ПІЗНАВАЛЬНОЇ АКТИВНОСТІ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ

Гуманізація освіти як основний напрямок розвитку національної школи України передбачає якісну переорієнтацію всіх компонентів навчального процесу. Вона повинна відбуватися кількома шляхами, серед яких головними, на наш погляд, виступають:

— включення до змісту навчальної дисципліни знань про український народ, його історію, культуру, традиції, звичаї, світогляд, морально-етичні та естетичні погляди;

— забезпечення єдності всіх навчальних предметів у створенні цілісної картини світу, ставленні до нього, вихованні екологічної культури учнів;

— включення до навчального процесу нових інтегрованих курсів та навчальних предметів, які б у своєму змісті відображали сутність національних поглядів на життя, природу, суспільство, формували активну життєву позицію кожної дитини на основі загальнолюдьської і національної культури й моралі;

— широке використання форм, методів та засобів української народної педагогіки, формування на цій основі національної свідомості і самосвідомості майбутніх громадян України;

— гуманізація відносин між педагогами й вихованцям, створення необхідних умов для вільного й повноцінного розвитку кожної особистості тощо.

Гуманізація освіти повинна реалізуватися в процесі такої побудови навчально-виховного процесу, коли засвоєння молодшими школярами наукових істин і понять відбуватиметься через формування в них стійких уявлень про явище природи і суспільства, їх аналіз і синтез у світоглядну позицію й норми поведінки та існування.

Великого значення в такому випадку набувають засоби національної етнопедагогіки — прислів'я, приказки, казки, легенди, притчі та ін. Так, загадки, прислів'я і приказки, які своїм змістом та формою викладу найбільш доступні й зрозумілі даній віковій групі, пробуджують у дітей уяву, розвивають пам'ять, спостережливість, увагу, формують постійний потяг до навчання.

Вагомий навчальний і виховний потенціал мають українські легенди, думи, казки, пісні. На їх матеріалі доцільно формувати почуття дружби, братерства, доброзичливого ставлення до людей, до праці, рідної землі, її захисників.

Важливим засобом підвищення пізнавальної активності учнів початкових класів виступає створення народознавчого середовища, зокрема куточків народознавства і краєзнавства, посилення допомоги в оформленні шкільного музею та ін. Під час цієї роботи учні збагачують свої знання про рідний край, навчають-

ся окремим видам дослідницької діяльності, привчаються до серйозного ставлення до праці, отримують моральний стимул від її результатів.

І все таки вирішальну роль в процесі гуманізації освіти відіграє постать вчителя, його особистісні й професійні якості, серед яких головними є гуманна позиція по відношенню до дитини, вміння створити доброзичливий психологічний мікроклімат в класі, ґрунтовні професійні знання і вміння, педагогічна майстерність; глибокі знання історії, звичаїв, обрядовості українського народу, високий рівень власної національної самосвідомості, культури й виховання.

Коваленко Л. Л.

(Криворожский автотранспортный техникум)

РЕЙТИНГОВАЯ ОЦЕНКА КАК СРЕДСТВО АКТИВИЗАЦИИ ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ УЧАЩИХСЯ

Как известно, знания и умения, которые приобретают учащиеся, определить сравнительно не сложно. В какой-то степени об этом говорят оценки — текущие, аттестационные (за 1—2 месяца), семестровые.

Но в процессе обучения и контроля важны следующие аспекты:

- как усваивается фактический материал всей учебной темы?
- как осуществлялось освоение новых умений в пределах данной учебной темы?
- получены ли представления о единстве явлений и процессов, которые изучались в данной теме?
- какие формировались умения на основе приобретенных знаний?
- как полученные знания и умения могут быть использованы в практических делах (целях)?

Педагогический процесс всегда будет высокоэффективным, если будет создана взаимная деятельность — преподаватель—учащийся, которая, бесспорно, представляет диалектическое единство абсолютно всех микропроцессов.

В этом смысле примером может служить использование в курсе преподавания основ экономической теории в Криворожском автотранспортном техникуме (III-й курс, специальности: ОПА и ТОРА) рейтинговой оценки знаний.

Учащиеся заранее узнали о сути этой системы оценки знаний и были ею заинтересованы и увлечены.

Для такой работы была выделена тема: «Производство и доходы», которая раскрывает сущность многих аспектов экономической деятельности человека: промышленное производство и торговлю;

кредитно-банківську систему; аграрний сектор і зарплатну платіж. Вопросы составлялись по трем уровням: 20 баллов—«э», 16—«д», 12—«з». Каждый уровень включал по четыре задания.

Учащийся по своему желанию выбирал уровень. Одни обрали задания выше оценки, полученной за семестр, другие — ниже, третьи — в соответствии.

На наш взгляд, очень важно, чтобы самой проверке знаний предшествовала систематическая работа по изучению темы, и поэтому преподаватель использовал: лекцию, самостоятельную работу с учебником, работу с газетами, дополнительную литературу, повторительно обобщающий урок.

По времени, работа заняла 1,5 часа (около учебной пары).

Через неделю учащиеся ознакомились с итогами контроля: в соответствии с уровнем были выставлены оценки, отмечены положительные стороны, общие недостатки в работе.

В процессе анализа, беседы (группа ТОРА-92 3/9 и ОПА-92 1/9), учащиеся высказали единую точку зрения. Они считают рейтинговую оценку не только эффективной формой контроля, но и реальной оценкой своих знаний. Кроме того, все учащиеся обязательно должны знать, какая конкретно тема (или темы) выносятся на такую форму контроля и, самое главное, каждый из них всегда (при желании) может пересдать тему во внеурочное время.

Котельников Г. О.
(Запорізький університет)

МІСЦЕ І РОЛЬ ЛАБОРАТОРНИХ РОБІТ ДОСЛІДНИЦЬКОГО ХАРАКТЕРУ ПРИ ВИКЛАДАННІ ФІЗИКИ У СПЕЦІАЛЬНИХ КЛАСАХ

Активізація навчальної діяльності школярів — давній, але незмінно актуальний напрямок педагогічних пошуків як науковців, так і вчителів, які не байдужі до ефективності та результативності своєї праці по навчанню школярів основам наук. Це зумовлено психологічними особливостями сприйняття людиною інформації. Людина доросла краще сприймає інформацію, яка співзвучна професійним потребам, інтелектуальним вимогам її особистості. У шкільному віці сприйняттям інформації учнями потрібно вміло і обережно керувати.

Для школяра відділити предмет, який просто цікаво викладається, від того, який відповідав би його індивідуальним вимогам, дуже важко. Цікаво викладати свій предмет — зараз цього замало. Саме активізувати навчальну діяльність школярів, виходити під час викладання свого предмету на істинно науковий рівень, виробляти в учнях потребу до самоосвіти — ось су-

часна задача небайдужого педагога. Більш за все це стосується вчителів, які викладають у спеціалізованих класах профільної дисципліни. На прикладі випускників спецкласів з фізики можна зродбити деякі сумні висновки.

Цікаво викладаючи свій предмет, на високому рівні складності (на жаль, це інколи підмінює рівень науковості), талановитий учитель фізики може захопити до самовідданих занять навіть дитину, у якої від природи можуть бути більш виражені інші задатки, наприклад, гуманітарного напрямку. Підтримуючи її інтерес КВН-нами, фізичними вечорами, цікавими дослідженнями (доцільність яких взагалі заперечувати важко), вчитель може не зуміти дати дитині уявлення — чим саме займається фізика як наука. І коли молода людина зі сцени КВН-на потрапляє до фізичної лабораторії, де для одержання вірогідного результату буває необхідно величезну кількість разів повторювати один і той самий дослід, досліджувати його похибки, аналізувати результати, тільки тоді вона розуміє свою помилку. Одним з численних засобів запобігти цій помилці є велика кількість (яка, звісно, не повинна вплинути на якість) експерименту у найрізноманітніших його формах. У спеціалізованих класах доцільно використовувати такі види експерименту, як: а) демонстраційний експеримент (як учителя, так і учнів-асистентів); б) експериментальні задачі та завдання; в) спецпрактикум з фізики; г) фронтальні лабораторні роботи; д) тематичний практикум на протязі всього навчального року у вигляді окремої дисципліни; е) факультативні заняття; є) підготовка школярів до засідань Малої академії наук; ж) фізичні вечори з демонстрацією цікавих дослідів.

За виключенням останнього виду, усі вони, за твердим переконанням автора, будуть сприяти науковості навчання фізиці лише за умови того, що вони стануть дослідницькими. Дуже спірним є розподіл лабораторних робіт за рівнями, одним із яких є дослідницький. На думку автора, робота, яка не є дослідницькою для учня (а це — відкриття чогось нового для себе, це — мислення, це — навіть вироблення навичок не через механічне повторення, а через мислення, через відкриття), є безглуздою як з точки зору навчальної користі, так і з точки зору розвитку інтелекту.

Класифікувати експеримент можна за формою його проведення (див. вище), за складністю його виконання, за насиченістю складним обладнанням, за складністю методів обчислення похибок врешті-решт. Але виділяти дослідницький рівень виконання робіт — це помилка. Усякий експеримент повинен стати дослідницьким.

Підсумовуючи викладене вище, слід відзначити, що застосування творчого, дослідницького експерименту сприяє як розвитку, так і вірній оцінці закладених Природою можливостей особистості школяра, його свідомому вибору свого професійного життєвого шляху.

Лучків І. М., Клюка Я. Т.
(Прикарпатський університет ім. В. Стефаника)

ДО ПИТАННЯ РОЗВИТКУ ПІЗНАВАЛЬНОЇ АКТИВНОСТІ УЧНІВ ПРИ ВИВЧЕННІ ФІЗИКИ

Успішне розв'язання навчально-виховних завдань, що стоять перед вчителями фізики в період становлення національної школи вимагає не лише оновлення змісту шкільної освіти, а й використання активних методів навчання, які б сприяли розвитку пізнавальних здібностей учнів.

Проведені нами вивчення причин, які знижують активність учнів на уроках фізики, а значить і успіхи в навчанні, дозволяє зробити деякі висновки.

Розвиток пізнавальної активності учнів тісно зв'язаний з мотивацією навчання. Так, 83% із опитаних учнів підтвердили, що розкриття критичного значення матеріалу, який вивчається, допомагає їм зосередити увагу на уроках. Але багато з учнів вивчають фізику лиш для того, щоб одержати позитивну оцінку. Відбувається це із-за того, що в більшості випадків (на 68% відповідних уроків) мету уроку формулює сам вчитель і тому не завжди вдається викликати інтерес в учнів і показати необхідність вивчення даного матеріалу.

Дослідження показало також, що вчителі ще недостатньо проводять на уроках індивідуальну роботу з учнями. Вона мала місце лише на 18,3% відвіданих уроків, причому частіше всього індивідуалізація обтяжувалась диференційованим підходом до змісту домашнього завдання.

Практика показала, що на уроках ще недостатнє місце займає систематизація і узагальнення нового матеріалу, а також такі мислительні операції як синтез, порівняння, абстрагування. Частіше учні залучаються до аналізу (на 41% уроків) і порівняння (на 35%) рідше до синтезу (на 17%) і абстрагування (на 10%), ще рідше до формулювання нових законів і понять (на 6%).

Потребує вдосконалення і процес закріплення вивченого матеріалу. Як правило, учні механічно повторюють почуте. Недостатньо ще при закріпленні використовується порівняння, класифікації, графіки.

Слабо ще підтримується емоційний рівень урока, увага учнів. Дослідження показали, що середній показник активності учнів на уроці становить лише 45,1%.

У зв'язку із сказаним гостро стоїть проблема методів навчання. При вивченні нового матеріалу вчителі використовують різні методи: часто бесіди (це спостерігалось на 38% відповідних уроків 7—8 кл.), рідше проблемні навчання (лише на 7,2% уроках).

Відомо, що сучасна дидактика розрізняє такі головні методи навчання:

1. Дослідницькі методи, які ґрунтуються на розв'язанні навчальних проблем шляхом використання демонстраційного експерименту.

2. Метод спостережень (спостереження явищ, аналіз ілюстрацій або дидактичного матеріалу, демонстрацій фрагментів діафільмів чи кінофільмів).

3. Вербальні методи, які спираються на словесні дії викладання у формі дискусії, дидактичні словесні ігри, прослуховування звуковідтворюючої апаратури.

На уроці учитель використовує не один, а декілька (методів, але один із методів є домінуючим, останній виконують допоміжну роль.

Головними факторами при виборі методів є мета і зміст навчання, час виділений на їх реалізацію, ступінь підготовки учнів

Кіндюх П. Я., Кіндюх Т. С.

(Закарпатський інститут педодики навчання і виховання,
підвищення кваліфікація педагогічних кадрів)

АКТИВІЗАЦІЯ НАВЧАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ УЧНІВ ПРИ ВИКЛАДАННІ ГЕОМЕТРІЇ В СЬОМИХ КЛАСАХ

Досвідчений вчитель ставить перед собою мету домогтись від учнів усвідомленого і чіткового розуміння курсу шкільної математики. Не можливо лише при умові оволодіння учнями не тільки змістом навчального матеріалу, але й прийомами його засвоєння та застосування. В практичній діяльності використовуємо схему засвоєння знань, запропоновану в роботі і, яка включає такі етапи навчального процесу: 1) сприймання нових знань; 2) осмислення нових знань; 3) закріплення та застосування вивченого.

Реалізацію вищевказаних етапів розглянемо на прикладах викладання геометрії в сьомих класах.

1. Перед введенням поняття бісектриси доцільно поставити

перед учнями запитання, які збуджують роботу думки: «Чи можливо, і якщо так, то яким чином поділити навпіл пряму, промінь, відрізок, коло, квадрат, прямокутник, кут?». Останнє питання є проблемним. Далі вчитель створює ситуацію вибору, пропонуючи учням серед зображень одного й того ж кута АОВ вказати промінь, що ділить даний кут пополам:

Найчастіше учні називають третій та четвертий випадки. Тому доречними є запитання: «Що спільного і відмінного у розміщенні променів O_1C , MC , KC , O_2C ?», «Який з цих променів є бісектрисою?». Далі учні самостійно дають означення бісектриси.

2. Оправдовує себе на практиці такий засіб активізації пізнавальної діяльності учнів як усні вправи. Після подачі нового матеріалу доцільно запропонувати учням вправи на готових малюнках. Наприклад, після вивчення першої ознаки рівності трикутників, — відшукати пари рівних трикутників та довести їх рівність на малюнках:

3. Активізувати аналітичне мислення учнів дозволяють тестові завдання. Вміло поставлені завдання і підібрані варіанти відповідей дозволяють досягти максимально точного виконання учнями завдань. Так, до теми «Рівнобедрений трикутник» пропонується запитання простішого варіанту: «Яке твердження не правильне: 1) У рівнобедреному трикутників медіана, проведена на основі, є його бісектрисою і висотою; 2) Якщо в трикутнику два кути рівні, то він рівнобедрений; 3) Якщо два кути рівні, то вони вертикальні; 4) Якщо кути трикутника рівні, то він рівнобедрений?», і одночасно запитання складнішого варіанту: «Для якої з теорем обернена до неї неправильна: 1) Якщо в трикутнику два кути рівні, то він рівнобедрений. 2) Якщо трикутник рівнобедрений, то кути при його основі рівні. 3) Вертикальні кути рівні. 4) Якщо трикутник рівнобедрений, то його висота, спущена на основу є його медіаною?».

При виборі методичних прийомів для кожного з етапів згаданої таблиці вчитель повинен враховувати особливості кож-

ного класу, привчати школярів активно сприймати новий матеріал, створювати умови для пізнання радості «відкриття» нових понять та самостійного доведення математичних фактів.

Л і т е р а т у р а .

І. О. Б. Епишева, В. И. Крунич. Учить школьников учиться математике. — Изд. «Просвещение», М., 1990, с. 128.

Каплун С. В., Песин А. И.
(Харьковский университет)

УЧЕБНЫЕ МОДЕЛИ КАК СРЕДСТВО АКТИВИЗАЦИИ ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ УЧАЩИХСЯ ПРИ ИЗУЧЕНИИ ФИЗИКИ

Проблема активизации познавательной деятельности учащихся является одной из центральных проблем современной дидактики и психологии обучения. Поиск дидактических средств и технологий, позволяющих активизировать познавательную деятельность школьников, с неизбежностью приводит к моделям — неотъемлемым атрибутам естественных наук, основы которых постигаются в процессе обучения. Но освоить элементы научного знания — это значит не просто узнать, например, о существовании определенных научных моделей и идеализированных представлений, лежащих в основе любой научной теории, но построить эти знания для себя, пройти путь от житейских представлений к объектам науки. В этом каждому ученику должен помочь «посредник» — специальная учебная модель, выступающая как средство постижения научной модели.

В проведенных исследованиях показано, что учебные модели объектов физических теорий должны быть представлены в предельно схематизированной, простой форме. При этом в учебной модели фиксируются наиболее существенные для конкретной познавательной задачи свойства изучаемого реального объекта. Существенно, что в самой модели заключается также потенциальная возможность выполнения с нею практических (материализованных) действий, адекватных формируемому знанию. Также важно подчеркнуть, что в учебной модели должны гармонично сочетаться простая форма представления существенных черт изучаемого объекта и те возможные действия, которые как бы законсервированы в этой форме. Именно содержащаяся в модели возможность практически действовать с нею и предопределяет активность школьника в процессе приобретения им новых знаний.

Рассмотрены особенности использования в учебном процессе моделирования как средства активизации учебно-познавательной

діяльності школьників. Среди наиболее важных выделены: 1) активное участие школьников в построении идеального объекта и представляющей его учебной модели в ходе решения специальной (вводной) задачи; 2) практическое исследование каждым учащимся учебной модели через материализованные действия, адекватные знания об изучаемом объекте (характер действий должен быть таков, чтобы в них проявлялись предметно-материальные условия происхождения вводимых понятий, характеризующих этот объект); 3) систематическое сопоставление качественной характеристики учебной модели со строящимся количественным (аналитическим, графическим) описанием изучаемого объекта; 4) выведение всех основных понятий, характеризующих изучаемый раздел физики, в процессе исследования учебной модели, которая является стержневой для данного раздела.

На основе представлений, развитых в проведенных исследованиях, разработаны специальные учебные модели для изучения ряда разделов школьного курса физики. В частности, для изучения основ кинематики предложена и описана система заданий для учащихся на основе модели «идеальная стробоскограмма движения материальной точки» и модели системы отсчета. Работая с указанными моделями, каждый ученик практически самостоятельно выстраивает кинематическое описание движения, продвигаясь от нестройной, качественной его характеристики к точному аналитическому описанию. При этом активность познавательной деятельности школьников обеспечивается именно содержанием и самих моделей, и тех действий, которые с ними выполняются, а не какими-либо внешними педагогическими средствами. В таком случае ученик выступает как активный субъект собственной познавательной деятельности, а не как объект стимулирующего воздействия со стороны учителя.

Івасишин О. М., Пид Л. В.

(Прикарпатський університет ім. В. Стефаника)

ОРГАНІЗАЦІЯ ПІЗНАВАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ШКОЛЯРІВ НА ОСНОВІ ДИФЕРЕНЦІЙОВАНОГО ПІДХОДУ

Успішне засвоєння навчального матеріалу предметів природничо-математичного профілю залежить не тільки від пізнавальних можливостей і здібностей учнів, а й також від змілої організації роботи на уроці.

Маємо школу профільного навчання природничо-математичного циклу, досягли певних здобутків у здійсненні рівневої диференціації навчання школярів. Цьому сприяє ефективне поєднання різноманітних форм і методів включення учнів у пізна-

вальну діяльність (відбір навчальної інформації, застосування проблемного навчання та нестандартних уроків: уроків-диспутів, дискусій, «круглих столів», рольових і т. п.).

Визначаємо рівень обов'язкових результатів для всіх і зокрема для кожної динамічної групи при вивченні розділу теми. При цьому використовуємо різноманітні засоби відобру інформації та засоби включення школярів у пізнавальну діяльність. Учні самі визначають на якому рівні пізнавальної творчості буде йти вивчення чи узагальнення набутих знань.

Спільний пошук сприяє співробітництву вчителя й учнів. Школярі вчать відстоювати свою думку, ілюструвати її аргументами та доказами, ставити запитання вчителю, товаришам; з'ясувати для себе незрозуміле; вносити корективи; допомагати товаришам у виконанні колективних і індивідуальних творчих робіт; виконувати завдання — максимум.

Найчастіше на уроках практикуємо евристичний метод: у старших класах під час уроків-дискусій, «круглих столів», брифінгів» і т. п., у середній ланці деякі уроки проводяться, як рольові ігри. Переконані, що ігрова ланка створює певний емоційний настрій школярів, загострює їх розумову діяльність, слабші учні краще засвоюють матеріал. Впроваджуємо лекційно-семінарську систему навчання.

Реалізація диференційованого підходу до вивчення предметів природничо-математичного циклу в школі вимагає визначення нового змісту і нових методів навчання, максимального врахування індивідуальних особливостей учнів. У зв'язку з цим важливим є:

— здійснення генералізації навчального матеріалу навколо провідних ідей, теорій;

— викладання матеріалу на основі експерименту, який допомагає учням зрозуміти теорію, що вивчається, і озброює їх практичними вміннями і навичками;

— формування узагальнених навчальних вмінь і прийомів розумової діяльності (аналіз, синтез, порівняння, систематизація та ін.);

— розвиток інтересу до предмета на основі зв'язку його змісту з оточуючим життям.

Вивчення нового матеріалу на уроках доцільно проводити укрупненими блоками з широким використанням структурно-логічних схем, опорних конспектів, таблиць узагальнення і систематизації матеріалу.

При здійсненні диференціації та індивідуалізації класної і домашньої роботи створюються групи учнів з різними навчальними можливостями (гетерогенні групи). А при систематизації

матеріалу, його узагальненні і контролі знань — гомогенні групи, які складаються з учнів з однаковими навчальними можливостями.

Іваніцький О. І.
(Запорізький університет)

МОДУЛЬНЕ НАВЧАННЯ ФІЗИКИ ЯК ЗАСІБ АКТИВІЗАЦІЇ УЧБОВОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ШКОЛЯРІВ

Активізація навчальної діяльності учнів у процесі навчання фізики значною мірою визначається такою організацією навчальної діяльності школярів, яка забезпечує потужну мотивацію цієї діяльності, свідоме засвоєння знань, самоконтроль та широке залучення учнів до контролю на основі чітко визначених критеріїв. Пропонована технологія модульного навчання фізиці сприяє реалізації вказаних цілей. Вона базується на діяльнісному підході до процесу навчання, у відповідності з яким на діяльнісному рівні модуль як систему утворюють **вступно-мотиваційний, операціонально-пізнавальний та контрольно-оцінювальний** етапи, що функціонують в лінійній послідовності і є відповідно **орієнтовним, виконавчим та оцінювальним** компонентами навчальної діяльності вчителя і учнів. **Інформаційним носієм модуля** є навчальна тема з фізики. **Структурними елементами модуля**, поданого у формі стандартизованого буклету, визначені: чітко і ясно сформульований запланований результат навчання; перелік основних понять і законів теми та актуалізованих опорних знань (подається у вигляді граф-схеми з виділенням етапу вивчення та логічних зв'язків між ними); власне навчальний матеріал у вигляді конкретного тексту, що супроводжується детальними ілюстраціями; завдання для попереднього, поточного та підсумкового контролю вивчення учнями навчального матеріалу модуля; практичні заняття для вироблення необхідних навиків, що відносяться до даного модуля; модель навчальної діяльності учителя і учнів на всіх етапах модуля.

Така побудова навчального процесу з фізики дозволила прослідкувати формування основних понять і законів теми, встановивши часові етапи цього формування у вигляді параметрів «стереотипність», «усвідомленість» та «незасторонність».

В якості об'єктів вивчення та контролю розглядалися:

по параметру «незасторонність» — 1) опорні поняття, закони та способи навчальної діяльності; 2) математичні знання на рівні обов'язкових результатів навчання, необхідних для вико-

нання основних перетворень та розрахунків у процесі вивчення теми; 3) психологічна готовність учнів до вивчення теми (об'єкти попереднього контролю);

по параметру «усвідомленість» — 1) обов'язковий результат навчання (способи навчальної діяльності, необхідні для теоретичних узагальнень та пов'язані з поняттями і законами теми, засвоєні на рівні відтворення); 2) продуктивний результат навчання (засвоєння учнями конкретних груп способів діяльності, пов'язаних з даною фізичною величиною) (об'єкти поточного контролю);

по параметру «стереотипність» — ті ж групи способів навчальної діяльності, що і по параметру «усвідомленість», але в їх взаємозв'язку та взаємозалежності (об'єкти підсумкового контролю).

Перевірка засвоєння об'єктів попереднього контролю, що відносяться до груп знань 1—2, здійснювалась шляхом пред'явлення тестового завдання, що складалось відповідно із двох груп питань з вибором відповіді. Результати тестування забезпечували корекцію актуалізованих опорних знань, необхідних для вивчення матеріалу теми.

На операціонально-пізнавальному етапі власне проводилось вивчення матеріалу теми з широким використанням групової та парної діяльності учнів.

Апробація поточного та підсумкового контролю показала, що найбільш ефективним для реалізації цілей етапів є застосування систем завдань, які дозволяють проконтролювати засвоєння учнями спектру способів навчальної діяльності, необхідних для теоретичних узагальнень.

Зеленкова Н. И.

(Криворожский пединститут)

МЕТОДЫ АКТИВИЗАЦИИ Познавательной ДЕЯТЕЛЬНОСТИ УЧАЩИХСЯ В УЧЕБНОМ ПРОЦЕССЕ.

Становление творческой личности невозможно без активизации его позиции в учебном процессе. Проблема активизации познавательной деятельности волновала многих дидактов, которые уделяли большое внимание различным условиям активизации учения. В. Ф. Шморгул считал, что познавательная активность определяется микроклиматом урока; А. П. Арнстова активность учащихся связывала с сочетанием коллективных и индивидуальных форм познания; Н. А. Половникова полагала, что активность учебных действий определяется постепенным ростом учебных трудностей и

разнообразием познавательных заданий; М. Н. Скаткин был уверен в том, что активность обучаемых определяется вооруженностью их рациональными приемами умственной деятельности, сформулированностью внутренних стимулов к учению; Р. А. Низамов говорил о необходимости четкости познавательных задач, которые решаются школьниками на уроке.

Анализ дидактических работ позволяет говорить о том, что в них не уделяется должного внимания взаимодействию в системе «учитель—ученик», обеспечению условий для сотворчества и сотрудничества на уроке.

Собранные нами факты свидетельствуют о том, что недооценка взаимодействия, сотрудничества и сотворчества учителя и учащихся на уроке значительно снижает их активность в познавательной деятельности. Установка учителя на среднего ученика приводит к тому, что самые способные теряют интерес к учению, а наиболее слабые пассивно воспринимают учебную информацию, приобретая формальные знания. Как показали наблюдения, причиной низкой познавательной активности учащихся на занятиях является преобладание репродуктивных методов и приемов в системе «учитель—ученик». Репродукция ориентирует на пассивность в учебном процессе, усвоение готовых знаний, закрепление штампов и стереотипов в сознании обучаемых.

В опытной работе мы исходили из того, что формировать познавательные интересы и потребности, учить коллективной мыслительной и практической работе, вооружать рациональными приемами умственной деятельности, навыками взаимодействия и общения, воспитывать ответственное отношение к учению невозможно без активизации позиции школьника в учебном процессе.

В основу своей работы мы положили использование активных форм и методов обучения, обеспечивающих взаимодействие, сотрудничество и сотворчество в системе «учитель—ученик». Было установлено, что рост познавательной активности наблюдается при условии разнообразия форм организации познавательной деятельности (урок—дискуссия, урок—конференция, урок—деловая игра, урок—консультация и др.) и использование различных методов (исследовательского, частично-поисковой беседы, проблемного изложения знаний, диалога, игры).

Использование активных форм и методов на уроке обеспечивают возможность действовать всем учащимся в соответствии с их возможностями и способностями. Преодоление при этом различных противоречий между растущими познавательными потребностями и возможностями их удовлетворения служит основой развития познавательной активности школьников. Активные методы содержат в себе большие возможности для развития устойчивых

познавательных интересов, которые позволяют на всех этапах учёния обеспечить высокий уровень познавательной активности учащихся.

Полученные нами результаты позволяют говорить о том, что активные методы обучения выступают эффективным средством активизации познавательной деятельности.

Євстігнєєва О. І.

(Національна педагогічна гімназія № 24 м. Кривий Пір)

ГРОМАДСЬКІ ДОРУЧЕННЯ ЯК ЗАСІБ ПІЗНАВАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ГІМНАЗИСТІВ В ПОЗАУРОЧНИЙ ЧАС

До недавнього часу школа орієнтувалась на такий розвиток учнівського самоуправління, при якому самодіяльні початки, ініціатива, творчість і дітей і вчителів були зведені до мінімуму.

Учнівське самоуправління необхідно розглядати як початковий тип об'єднання, суть якого — обов'язкова участь всіх школярів в керівництві справами свого колективу. При цьому і на зміст учнівського самоуправління, і на його організаційні структури в найбільшому ступені відображаються специфічні умови тієї чи іншої школи, її можливості, вимоги, традиції та ін.

Разом з тим за різноманітними проявами учнівського самоуправління необхідно бачити і загальні його риси:

— кожній справі — свій організатор;

— кожній відповідній ділянці роботи — свій орган самоуправління. Це буде наявність в учнів і органів самоуправління не уявних, а дійсних прав і обов'язків.

В нашій дослідницькій роботі ми брали за основу те, що ініціатива і творчий підхід до колективних справ обумовлюються широким вибором доручень, їх варіативністю і відповідністю з інтересами і можливостями учнів.

Варіативність завдань забезпечувалась тим, що пропонувалось кожному учню:

— в наданні учням можливості розкрити свої організаторські здібності не лише в обов'язковій для всіх (навчання, праця), але й в ініціативній діяльності по виконанню завдань в позаурочний час;

— в поєднанні постійних доручень (на півріччя, рік) з тимчасовими (на місяць, 2 тижні) з епізодичними;

— в участі учнів в роботі як одновікових, так і різновікових груп (гімназія працює по системі колективної творчої справи Іванова, тому створення творчих співдружностей 2-А — 6-А — 10-А дають таку можливість).

Ми прагнули з допомогою самоуправління сформуванати такий

активнодіючий колектив, де учні, в більшості самостійно, розкриваючи всі свої індивідуальні особливості, здібності, проявляючи ініціативу, могли б працювати. В основу своєї дослідницької роботи ми поклали КТС, тематика і зміст яких найрізноманітніші («Кольори мого роду», «Юність, краса, здоров'я», «Лебеді материнства», «Легенди рідного краю» і т. д.) і для організації і виконання яких були створені відповідні комісії: навчальна, здоров'я, дозвілля, спортивна, етнокраєзнавча, друку та інформації, народних промислів. Кожна комісія має відповідне коло роботи, а разом вони охоплюють всі напрямки діяльності дитячого колективу (національне відродження, самоврядування, індивідуальна робота). Координування роботою всіх комісій здійснюється вчителем і координаторами з числа учнів класу. Координатори в свою чергу тримають зв'язок з гімназичною радою співуправління.

Одержані результати під час дослідницької роботи дозволяють зробити висновок, що учні стали ініціативними, до виконання доручень підходять творчо, з видумкою, багато різноманітних заходів пропонують самі, залучають до цього батьків, використовують позаурочний час.

Як і в кожному новоствореному колективі були в класі реальні і формальні лідери, ізольовані (4 учні), відкинуті (1 учень), різні за типом темпераменту, але подібна система доручень дала можливість кожному учневі бути і в ролі лікера, і відповідального, і керівника. Колектив учнів став згуртованим, відповідальним, самокритичним, чутливим, вимогливим до себе і до інших.

Друзь Б. Г.
(Криворізький педінститут)

ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ КЛАСОВОДІВ ДО ОРГАНІЗАЦІЇ НАВЧАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ШКОЛЯРІВ З РАЦІОНАЛІЗАЦІЇ ОБЧИСЛЕНЬ

Відомо, що більше 90% усіх обчислювальних прийомів, з якими ознайомлюються учні загальноосвітньої школи, припадає на початкову ланку. Молодші школярі набувають раціональних, узагальнених, міцних і автоматизованих навичок обчислень.

Культура обчислень включає: правильність виконання дій, розуміє поєднання усних, письмових та інструментальних обчислень, раціональність форм записів, використання різних прийомів, що дають можливість раціоналізувати обчислення, розуміє врахування потрібної і можливої точності результатів, перевірка їх правильності.

Такі навички повинні формуватися за організації активної навчальної діяльності школярів порівняння різних способів використання завдань, розв'язування їх на вищому рівні абстрагування; оцінювання оригінальності самостійних творчих робіт; створення проблемно-пошукових ситуацій; використання елементів історизму, самостійне застосування знань на практиці, в тому числі в змінній ситуації; розв'язування цікавих задач, зокрема з підвищеним логічним навантаженням; створення у кожної дитини індивідуального досвіду виконання творчих завдань, переорієнтувати увагу учнів з кінцевого результату на спосіб його досягнення; на уроках різного змісту можна знайти кілька хвилин, щоб час від часу повправляти розум дітей у гнучкості й швидкості мислительних операцій за допомогою вправ для «розумової гімнастики».

Наприклад, якщо вправа на обчислення допускає не єдиний спосіб розв'язання, то корисно, щоб учні не тільки знайшли їх, а й, порівнявши, визначили, який із них найзручніший, найраціональніший, тобто такий, що містить менше операцій і швидше за інші приводить до результату.

Якість обчислювальних умінь визначається знанням правил і алгоритмів обчислень.

Алгоритми обчислень, які розглядаються в підручниках математики для початкових класів, спираються на знання складу чисел і вміння розкладати числа на суму розрядних доданків, на знання таблиць та властивостей арифметичних дій, їх наслідки, на знання про порядок виконання дій без дужок і з дужками, а також ґрунтуються на використанні зв'язку між числами при додаванні й відніманні, множенні та діленні, на використанні зміни результатів дій залежно від зміни компонентів.

Одержаний результат обчислення має цінність лише тоді, коли зроблено перевірку, що даний результат є правильним. Для цього використовують різні способи контролю виконання арифметичних дій: звіряння відповіді; перевірка додавання додаванням в іншому порядку або відніманням; перевірка множення множенням з переставлянням множників або діленням; за допомогою «прикидки», правила дев'ятки тощо.

З метою виховання інтересу у майбутніх учителів початкових класів до пошукової роботи з раціоналізації обчислень ми розробили факультативний курс «Теорія і практика раціональних обчислень».

Основні теми факультативу:

1. Загальні питання техніки швидких обчислень.
2. Скорочені прийоми додавання.
3. Скорочені прийоми віднімання.

4. Скорочені прийоми множення.
5. Скорочені прийоми ділення.
6. Цікаві творчі вправи та ігрові завдання з техніки швидких обчислень.
7. Як у давнину в Україні виконували арифметичні дії.

Систематичний огляд раціональних уених прийомів та алгоритмів письмових обчислень допоможе вчителю розширити і збагатити діапазон варіативності методичного забезпечення навчання математики залежно від обраного навчального плану, програми, підручника, типу учбового закладу (звичайна початкова школа, малокомплектна, гімназія, ліцей, фермерська школа, недільна, авторська), а головне — працювати на розвиток та реалізацію здібностей кожної дитини.

Друзь З. В.

(Криворізький пединститут)

СИСТЕМА НЕСТАНДАРТНИХ ЗАВДАНЬ ЯК ЗАСІБ АКТИВІЗАЦІЇ НАВЧАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ШКОЛЯРІВ

Існують дві взаємопов'язані характеристики пізнавальної діяльності: пізнавальна активність і пізнавальна самостійність. Активність — свідоме, вольове, цілеспрямоване використання розумової і фізичної роботи, необхідної для оволодіння знаннями, вміннями, навичками, включаючи використання їх у подальшій навчальній роботі й практичній діяльності.

Пізнавальна самостійність (на відміну від активності) завжди спрямована на засвоєння нових знань, передбачає готовність учня до пошукової роботи. Дослідники розрізняють в даній якості два аспекти: мотиваційний і процесуальний. Обидві сторони пізнавальної самостійності впливають одна на одну і є структурно несподільними.

Дослідженнями А. М. Алексюка, В. К. Буряка, О. В. Киричука, Л. В. Кондрашової, О. Я. Савченко та інших учених встановлено, що пізнавальна самостійність школярів є найважливішою умовою успішності їх вивчення і розвитку.

Розвиток пізнавальної самостійності школярів можна значно поліпшити, якщо способи керування цим процесом забезпечать повноцінне формування і взаємодію мотиваційного, змістовного, організаційно-процесуального і технологічного компонентів учіння. Стержевою основою, як провідним засобом активізації навчальної діяльності школярів слугує відповідна система нестандартних пізнавальних завдань.

Завдання вважають нестандартним, якщо його розв'язуван-

ня вимагає цьвної незалежності мислення, творчих пошуків, оригінальності, винахідливості.

У педагогічній літературі описані такі типи пізнавальних задач: за характером проблем, які в них розв'язуються, і за методами, за допомогою яких задачі розв'язуються (І. Я. Лернер); за прийомами розумової діяльності (Д. М. Богоявленський, О. Я. Савченко); за рівнем пізнавальної самостійності учнів (В. К. Буряк, В. О. Онищук) та інш.

З метою активізації навчальної діяльності молодших школярів ми визначили і дослідили типи нестандартних завдань з інтегрованого курсу «Людина і світ»: на добір ознак предметів, його визначення, конструювання, логічне комбінування, доповнення, прогнозування, творчі вправи на різнобічний аналіз об'єкта, з яким учні попередньо обізнані, на доведення судження, висловленого вчителем, власної думки, на визначення і пояснення причиново-наслідкових зв'язків, на аналогію, порівняння, узагальнення, класифікацію, на розвиток у дітей вільного продукування думок тощо.

Визначальним у методиці розв'язування нестандартних завдань є емоційно-смісловий підхід. Варто надавати учням можливість вільно висловлювати різні, навіть найнеймовірніші припущення, забезпечуючи при цьому такі умови в класі, щоб учні не соромилися це робити. Другий етап — критичний аналіз і відбір висловлених думок. Головне — не кінцева відповідь, а сам процес розумової роботи, варіативність прийомів досягнення результату з докладним коментуванням.

Природа пошуку в усіх випадках одна: знайти відповідь на питання «як?», «чому?», виявити допитливість.

Узагальнення формувались на основі відповідної групи нестандартних завдань, в яких варіювалися несуттєві ознаки вивчених понять при постійності суттєвих ознак.

Ефективність методичного прийому та системи творчих вправ зумовлюється: відповідністю їх індивідуально-типологічним особливостям учня, врахуванням ступеня сформованості навичок навчальної праці; станом пізнавального інтересу до предмета і відповідної діяльності в загальній структурі інтересів учнів; створення оптимальних психолого-дидактичних передумов у напрямі підвищення питомої ваги власної самостійної пізнавальної активності учнів з урахуванням рівнів колективної (парної, групової) і особистої активності та самостійності, загального морального мікроклімату класу та психологічної сумісності між окремими учнями, між вихователем і вихованцем.

Учитель — носій знань, учень — теж. Учитель — активна, ізявна особа на уроці, учень — теж. Педагогіка співробітництва

на полягає в тому, що вчитель визначає в дитині рівноправно-го творця заняття. Основною формою навчального процесу має стати розумно організована під керівництвом учителя самоосвіта учня.

Делеган М. В., Химинець В. В.

(Закарпатський інститут методики навчання і виховання,
підвищення кваліфікації педагогічних кадрів)

АКТИВІЗАЦІЯ НАВЧАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ В ПРАКТИЧНІЙ РОБОТІ ВЧИТЕЛЯ ІСТОРІЇ

Все більш очевидно, що з нетерпінням очікувані позитивні зміни в суспільстві повинні супроводитися значними якісними змінами як безпосередньо в освіті, так і в ставленні до неї (1). Одним із найбільш результативних шляхів до цього, як засвідчує практика ведення уроків історії та права, є оптимізація і піднесення активності навчання в школах.

Принцип активізації потребує в кожному конкретному випадку вибирати оптимальні варіанти організації навчальної діяльності, тобто найефективніші варіанти змісту, засобів, методів і форм навчання, чіткого наголошення ролі і місця в цьому процесі сім'ї і школи. Розділяємо класичну точку зору на те, що для оптимізації навчальної діяльності необхідно, по крайній мірі, реалізувати наступні умови: мотиваційні, навчально-матеріальні, морально-психологічні, естетичні, гігієнічні. Інакше кажучи, активізація навчання потребує злагодженого функціонування зусиль відповідних органів державної влади, педагогічного корпусу, сім'ї, а в останні роки, — ділового світу.

Методику активізації педагоги оволодівають в інститутах методики навчання і виховання, міськрайонних методоб'єднаннях, постійнодіючих семінарах і в процесі самостійної роботи. Надзвичайно важливо, щоб ця робота виключала перебільшення або недооцінку яких-небудь засобів і методів діяльності, не допускала ігнорування конкретних умов і можливостей учнів та вчителів. Стимулює навчальний процес і рівень кваліфікації вчителя, його обізнаності з проблем теми, курсу і суміжних тем та предметів.

Навчання не повинно супроводитися перевантаженням учнів і вчителів, слід оптимізувати темп навчання і обсяг та ступінь складності домашніх завдань. На активізацію навчання значно впливають і такі фактори, як: урізноманітнення використовуваних джерел для ведення уроків; структура уроку; логічна послідовність вивчення тем; диференційований підхід до учнів,

загальношкільні, групові та індивідуальні форми навчання; психологічні особливості учнів; врахування типів пам'яті школярів; система індивідуальних творчих завдань; багатство форм і методів навчання; проблемне, творче ведення занять; робота учнів з підручниками, першоджерелами і періодикою; технічні засоби навчання; наявність і практичне використання предметного кабінету; модернізація, комп'ютеризація навчального процесу, розширення використання засобів нових інформаційних технологій (2); наукова організація праці; контроль і оцінка навчання школярів; гласність, порівняльність навчання; наявність сприятливих умов для навчання.

Активізація навчального процесу на уроках історії і права вимагає в першу чергу: наявності стабільних програм (3); належного методичного забезпечення навчальних програм; єдиних загальнодержавних підручників та їх доповнення регіональними посібниками, хрестоматіями; діяльності постійнодіючих семінарів за фахом (шкільних, районних, обласних).

Активізація педагогічного процесу є важливим стимулятором зростання якості навчання, розвитку творчої, обдарованої молоді.

Література: І. В. П. Погребняк, А. Д. Ятченко. «Нова парадигма: реалії і проблеми». В ж-лі «Рідна школа», 12/94, стор. 26—27.

З. М. Ю. Красовицький. «Не втрачати ні крихти надбань». В ж-лі «Рідна школа», 12/94, стор. 42.

Давиденко Г. И.

(Криворожский пединститут)

УРОК ЛИТЕРАТУРЫ: ПРИНЦИПЫ И ПУТИ АКТИВИЗАЦИИ ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ УЧАЩИХСЯ

М. Горький определил литературу как «человековедение». Чтобы литература стала по-настоящему значимой, она должна быть продолжением собственного «я», дорогой к себе.

Урок литературы — урок общения, урок диалогических отношений с книгой, урок активизации познавательной деятельности учащихся. Его основными принципами проведения являются: осмысление курса литературы (постановка вопросов, помогающих представить и прочесть прочитанное), развитие способности понимать и чувствовать других людей, самоопределение по отношению к различным проблемам, поиск своей позиции, доказательной и осмысленной.

Реализовать данные принципы можно несколькими путями.

Первый путь. Создание на уроке ситуации, максимально приближенной к реальной жизни. Внимательно прочитать художественное произведение, поставить себя на место цензора и вычеркнуть из рукописи в первую очередь «вредные для государства строки и объяснить свою правку государю-императору».

Путь второй. Личные ассоциации ребят, попытка творчески переосмыслить героя, его внутренний мир. Найти ассоциации к образам героев произведения и объяснить, чем они вызваны.

Путь третий. Самостоятельная постановка вопросов учащимся к прочитанному тексту. Прочитать эпизод литературного произведения про себя, поставить вопросы, которые возникли во время чтения.

Путь четвертый. Самовыражение. Прочитав художественное произведение, дать ответ на вопросы: чем близко то или иное произведение, что наиболее значимо в нем, какие образы кажутся самыми яркими.

Путь пятый. Внимательное чтение текста. Бахтин отмечал: «Чтение — разговор с произведением». Поэтому не всегда следует превращать обучение в арсену постоянных споров. Необходимость повторного медленного чтения на уроках литературы углубляет работу над текстом, которая состоит из определения установки, медленного повторения чтения, детального анализа текста, определения идейно-эстетической концепции автора.

Путь шестой. Проведение учебно-практических и театрально-художественных диалогов. Использование различных диалогов связано с характером литературной темы, изучением биографии писателя, анализом произведения, теорией литературы. Учебно-практические диалоги предполагают проведение литературных бесед, диспутов, дискуссий, театрально-художественных вечеров в гостиной, литературном салоне, заседаний литературных кружков, путешествий по литературным салонам.

Путь седьмой. Связь литературы и искусства. Рассмотрение одного и того же события с различных точек зрения, выявление общего.

Путь восьмой. Использование графической наглядности: логических схем, таблиц, которые выполняют две основные дидактические функции: служат источником информации и облегчают управление познавательной деятельностью школьников. Их основная задача — побудить интерес к творческой биографии писателя, создать мотивационную основу для изучения его произведения, стимулировать мыслительную активность и самостоятельность учащихся, помочь им осмыслить прочитанное.

По мнению В. Распутана: «Каждый урок учителя — это начало начал и продолжение многих продолжений, которое в самом широком смысле отражается в нашей общей духовной атмосфере».

Гудименко М. М.
(Криворізький педінститут)

ПРО РІВНОСИЛЬНІ ТВЕРДЖЕННЯ В ШКІЛЬНОМУ КУРСІ МАТЕМАТИКИ

Одним із напрямків активізацію навчальної діяльності учнів, при вивченні математики, є правильний і найбільш адвлий для сприймання вибір різних тверджень. З цієї причини приходиться не рідко змінити твердження на рівносильні. Такими твердженнями можуть бути означення, правила дій і перетворень, різні формулювання теорем і інше. Без знання законів логіки такі заміни можуть приводити до помилок, особливо стосується це складних тверджень.

Уникнути помилок допомагають різноманітні закони логіки (рівносильні формули), і в першу чергу закони де Моргана. Це найбільш універсальні закони. В літературі їх подають як правила заперечень тверджень:

Перші два закони стосуються простих висловлень, два других — висловлюваних форм (предикатів). Але ці закони мають значно ширше використання. Взявши заперечення від обох частин формул 1—4, одержимо:

Використання цих формул разом з формулами 1—4 значно розширює можливості заміни тверджень на рівносильні. В першу чергу це стосується найпростіших тверджень виду: «А і В», «А або В», «Всі Х мають властивість Р», «Деякі Х мають властивість Р».

Твердження виду «Якщо А, то В» і «А тоді і тільки тоді, коли В» заміняються на рівносильні за слідуючими законами:

Звичайно, на практиці часто доводиться замінити твердження на рівносильні, структура яких включає найрізноманітніші логічні зв'язки. У таких випадках користуються приведеними вище правилами зліва направо, або справа наліво, але в такій послідовності, щоб не порушити зміст конкретного твердження.

В приведених законах логіки мають місце заперечення тверджень. При їх утворенні виникають затруднення, як правило, для тверджень виду «Всі Х мають властивість Р», «Деякі Х мають властивість Р» та для складних тверджень. Для уникнення помилок слід пам'ятати два головних правил:

— при утворенні заперечення довільного твердження його істинність змінюється на протилежну;

— в довільному твердженні заперечується тільки **предикат**, причому однісіні предикати виражають властивість предметів, а n — місні — відношення між предметами.

Приклад.

Дано істинне твердження «Вертикальні кути рівні».

Це твердження, згідно формули (3''), можна замінити на рівносильне «Неправильно, що існують вертикальні не рівні кути». Запереченням даного твердження, згідно формули (3) буде: «Існують вертикальні **не рівні** кути», яке хибне. Заперечується, як бачимо, **прекат рівні**.

Гринь Т. В.

(Чернігівський педінститут)

РОЗВИВАЮЧЕ НАВЧАННЯ ЯК ШЛЯХ ФОРМУВАННЯ ПІЗНАВАЛЬНОЇ АКТИВНОСТІ

Проблема розвиваючого навчання, розвитку мислительних здібностей молодших школярів багатогранна, однак чітко цілеспрямована: адже навчання має мету — перехід учня з нижчої сходинки розвитку на вищу в процесі постійного подолання суперечностей, що виникають у навчальному процесі.

І якщо говорити про розвиток дитини у навчанні, то його суть — «це якісні зміни учбової діяльності, що виявляються в ускладненні її цілей, завдань, у зміні позиції самого школяра, який, засвоюючи і набуваючи досвіду, стає більш активним і самостійним» (Савченко О. Я. — Шляхи реалізації ідей розвиваючого навчання//— Початкова школа, — 1982. — № 9, — С. 3).

Таким чином, мета розвиваючого навчання — це інтенсивний, цілеспрямований розвиток усіх пізнавальних можливостей учнів, мотивів навчання, пізнавальних потреб, волі, почуттів. Учень у розвиваючому навчанні стає активним партнером учителя, суб'єктом співробітництва з педагогом. Суб'єктивна позиція учня проявляється в його творчому відношенні до навчання, розуміння своєї відповідальності.

Розвивати мислення молодших школярів означає: вчити їх узагальнення; допомагати дітям оволодівати елементарними науковими поняттями в даній системі, виражати судження і робити висновки; зробити їх мову певною, точною, послідовною і

доказовою, а думку — відповідною до елементарних правил логіки.

Для посилення розвиваючого впливу навчання важливо забезпечити активну позицію учня в цьому процесі незалежно від того, до якої діяльності він залучається. Можна також використовувати зразок міркування вчителя як приклад для наслідування. На кожному уроці якомога частіше повинно лунати «чому?». Це запитання може йти і від учителя, і від учня, — тоді навчання буде запитуючим або проблемним. Особливо часто питання «чому?» має виникати при поясненні нового матеріалу, при цьому корисну роль відіграє проблемна ситуація, створена на уроці.

Принципово змінюється не тільки характер процесу навчання і виховання, а й уроку зокрема. Звичайна школа вчить відповідати. Школа розвитку повинна навчити запитувати. Навчання і виховання повинні стати запитальними, а учень — таким, що запитує, сумнівається у своїх знаннях і не боїться сказати про це вчителю, бо знає, що окрім схвалення, його питання не викличе іншої реакції у вчителя. Саме з питань, сумнівів розпочинаються пошук і творчість, зародження інтересу до знань і і культури.

Розвиваюче навчання ставить учня в такі умови, коли засвоєння знань не зводиться до простого присвоєння повідомляючих знань: засвоєння протікає як процес, який характеризується розумовою активністю учня. При цьому повинна реалізуватись не менш важлива умова: характер взаємовідносин між учителями і дітьми повинен бути довірливим, а емоційна сфера спілкування будуватись на позитивній домінанті.

Те, що в процесі навчання повинно досягатись не тільки засвоєння програмового матеріалу, але й розвиток школярів, являється загально визнаним положенням. Питання про те, в якому співвідношенні повинні знаходитись засвоєння і розвиток в процесі навчання, слабо відображений в педагогічних дослідженнях і потребує подальшого теоретичного і практичного обґрунтування.

Герасимова О. А., Шепетуха Н. Н.

(Інститут педагогіки и психології професіонального
образовання, г. Київ)

**ИНДИВИДУАЛИЗАЦИЯ УЧЕБНОГО ПРОЦЕССА КАК
СРЕДСТВО АКТИВИЗАЦИИ УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ
В ПЕДАГОГИЧЕСКОМ НАСЛЕДИИ К. Д. УШИНСКОГО,
Л. Н. ТОЛСТОГО, Н. И. ПИРОГОВА**

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 индивидуализация обучения.

Один из основоположников педагогической науки К. Д. Ушинский впервые понял необходимость всестороннего изучения человека для его всестороннего образования и воспитания. Учитель, владея данными наук, «...должен стремиться узнать человека, каков он есть в действительности, со всеми его слабостями и во всем его величии, со всеми его будничными мелкими нуждами и со всеми его великими духовными требованиями. Только тогда, будет он в состоянии почерпнуть в самой природе человека средства воспитательного влияния, — а средства эти громадны!».

В правильно поставленном учении сочетается, с одной стороны, строго продуманная деятельность учителя, с другой — активная деятельность самого ученика. В процессе обучения, утверждал К. Д. Ушинский, нельзя не опираться на врожденную человеку стремление к деятельности, активности. Этот «дар природы» необходимо использовать для развития и саморазвития ребенка. В процессе активной учебной деятельности возникают высшие формы самовыдвижения развивающейся личности, выражающейся в сознательной целеустремленности, в стремлении самостоятельно добывать знания и использовать их. Важно научиться этой деятельностью управлять, педагогически целесообразно организуя ее с учетом возрастных и индивидуальных особенностей учащихся.

Высказывания по вопросам индивидуального подхода к учащимся мы находим у Л. Н. Толстого. Обучение, полагал Толстой, должно содействовать всестороннему выявлению способностей ребенка, должно представлять собой процесс активного, сознательного и творческого усвоения детьми знаний и навыков. Учение будет успешным, по его мнению, если работа общеклассная пропускается через фильтр индивидуальной деятельности: «Ум человеческий только тогда понимает обобщение, когда он сам его сделал. Толстой рекомендовал учителям добиваться того, чтобы все внимание ученика было поглощено заданным уроком. Этого можно достичь при условии, если каждый урок будет чувствоваться ребенком шагом вперед в учении.

Великий педагог Н. И. Пирогов также осуждал «валовой» подход к детям и считал необходимым глубокое изучение ребенка. «Воспитание успешно, — писал он, если оно приурочено к различным способностям и темпераменту каждого, то развивая, то обуздывая их». По утверждению Пирогова, от учителя требуется искусство применения тех методов и приемов, которые больше всего подходят к «личности и степени развития ученика», т. е. искусство индивидуализации.

Педагогические взгляды К. Д. Ушинского, Н. И. Пирогова, Л. Н. Толстого по проблеме индивидуализации обучения, как средства активизации познавательной деятельности учащихся могут быть творчески использованы педагогами в современных условиях.

Галенко Л. Ф.

(Національна педагогічна гімназія № 24, м. Кривий Ріг)

СИСТЕМА ВПРАВ, ЩО АКТИВІЗУЮТЬ ФІЗИЧНІ МОЖЛИВОСТІ ШКОЛЯРІВ

Гіподинамія — термін, яким визначають недостатність руху, коли йдеться про рухомий режим школяра. Протягом дня учень сидить у класі, в кіно, театрі, біля телевізора, виконуючи домашні завдання і читаючи від 5,5 до 8,5 годин. Отаким малорухомий спосіб природно позначається негативно на здоров'я учнів. З давніх давен люди використовували фізичні вправи з метою попередження захворювань та активізації життєвих процесів організму.

Проблема формування фізичної культури школяра сьогодні являється актуальною. Як показали наші спостереження самостійно учні працюють епізодично, не збільшують навантаження; тому результати низькі. Тому вирішили перебудувати уроки фізичної культури по слідуєчому напрямку:

1. Тестування учнів.
2. Вироблення системи вправ по рівню фізичного розвитку учнів.
3. Розробка індивідуальних завдань учнів з пониженим фізичним розвитком.
4. Організація самостійної роботи вдома та після уроків в тренажерному та спортивному залі.

На початку навчального року працюю по цьому напрямку. У вересні місяці проводжу тестування учнів 8, 9, 10, 11 класів. В тестування входять такі нормативи з видів шкільної програми.

1. Човниковий біг 4x9;
2. Нахил тулуба вперед;
3. Стрибки через скакалку за 1 хв.;
4. Підтягування в висі (хлопці);
5. Підтягуванні в висі лежачи (дівчата);
6. Піднімання тулуба за 1 хв.
7. Крос 2000 м.

Опрацювавши тести та виставивши оцінки, знайомлю з результатами учнів. Школярів, які одержали «трійки» та «двійки» запрошую на бесіду і пропоную серію вправ для самостій-

ної роботи взома та після уроків. Серія вправ виконується за методом колового тренування. Входять в цей метод 6 вправ. Рекомендую виконувати 2—3 кола. Загальний час тренування 30 хвилин. Якщо є можливість, закінчувати потрібно бігом 1 км. Якщо виникають якісь проблеми з бігом, можна замінити стрибками із скакалкою за одну хвилину, потім дві хвилини. Обов'язково рахувати кількість стрибків: якщо ви стрибаєте 280 і більше — чудово. Є ще серія вправ для учнів, які мають результати на «4» і «5». Ці вправи розділені на серії 1х3.

Понеділок, четвер — 1 серія.

Вівторок, п'ятниця — 2 серія.

Середа, субота — 3 серія.

З кожним учнем бесіду веду тільки індивідуально. Заводимо карточку по розвитку та вдосконаленню його фізичних даних. У карточці є перелік вправ і кожного семестру я перевіряю їх виконання і намічаємо план роботи на слідуєчий семестр. Ці індивідуальні карточки мають певний стимул. Учень бачить зростання чи навпаки, своїх результатів, появляється інтерес до самостійних занять.

Цікаво, що результати зростають у тих учнів, хто працює дома і після уроків. В учнів, які працюють тільки на уроках, результат мінімальний.

Реалізація описаної системи вправ дозволяє повністю виконати нормативи шкільної програми з фізичної культури на «5» або «4».

Галатюк Ю. М., Тишук В. І.

(Рівненський педінститут)

СИСТЕМА КРИТЕРІВ ПІЗНАВАЛЬНОЇ АКТИВНОСТІ В НАВЧАЛЬНО-ДОСЛІДНИЦЬКІЙ РОБОТІ УЧНІВ

Питанням активізації навчальної діяльності учнів приділяється велика увага в сучасній психолого-педагогічній літературі, але це не знімає актуальності пов'язаних з ними проблем в силу великої їх соціальної і пізнавальної важливості.

Для вирішення проблеми активізації навчально-пізнавальної діяльності важливою є характеристика її сутності як власне пізнавальної діяльності. Навчально-пізнавальна діяльність є різновидністю загального процесу пізнання і підчиняється його закономірностям. Види навчально-пізнавальної діяльності дають можливість реалізувати наукові методи пізнання, вони є власне результатом трансформації їх в навчальну форму, тобто є педагогічними умовами їх реалізації. Так як будь-який вид навчально-пізнавальної діяльності є процесом пізнання, який може мати

репродуктивний і продуктивний характер, то є сенс говорити про рівні пізнавальної активності учнів під час виконання певного виду навчальної діяльності.

Для теорії і практики організації будь-якого виду навчально-пізнавальної діяльності є важливим визначити рівні пізнавальної активності учнів та їх критерії. Визначення показників (критеріїв), які характеризують пізнавальну активність учнів дозволить ефективно управляти даним видом навчальної діяльності, планувати, застосовуючи різні методи діагностики і прогнозування, досягнення бажаного рівня пізнавальної активності. Незнання критеріїв і показників пізнавальної активності дезорганізує вчителя, ускладнює об'єктивну оцінку власної діяльності та навчальної діяльності учнів, породжує суб'єктивізм.

Виділення рівнів пізнавальної активності та їх критеріїв має враховувати особливості даного виду навчально-пізнавальної діяльності, специфіку тих методів пізнання, які в ньому трансформовані, а також інтегровану систему дидактичних цілей, які перед ним ставляться. В працях багатьох дослідників зустрічається великий перелік показників пізнавальної активності, що часто породжує проблему їх систематизації, і, як свідчить досвід та спостереження, ряд з них важко піддаються реєстрації та кількісній оцінці. Отже, для ефективного здійснення діагностики певного виду навчально-пізнавальної діяльності потрібна не просто певна сукупність показників, а система показників та критеріїв пізнавальної активності, які були б доступними для реєстрації на практиці.

Нами зроблена спроба системного підходу до оцінки пізнавальної активності учнів в навчально-дослідницькій роботі з фізики. Під час розробки системи показників враховувалась специфіка пізнавальної діяльності учнів по виконанню експериментальних навчально-дослідницьких завдань, які являють собою систему навчальних проблем, пов'язаних єдиним об'єктом і логікою дослідження, що детермінує чітку структурування навчальної діяльності, яка має власні змістовно-операційний, мотиваційний та організаційно-комунікативний аспекти.

Запропонована нами система оцінки пізнавальної активності учнів в навчально-дослідницькій роботі з фізики містить три групи показників (див. схему).

Показники пізнавальної активності

Змістовно-операційні Мотиваційні Організаційно-комунікативні

Зміст кожної з вище названих груп показників буде деталізовано в доповіді.

ВЗАИМНОЕ ОБУЧЕНИЕ КАК СПОСОБ АКТИВИЗАЦИИ ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ УЧАЩИХСЯ.

Одним из эффективных способов активизации познавательной деятельности учащихся является взаимное обучение.

Эта эффективность обусловливается психолого-педагогическими свойствами взаимного обучения. Учащиеся всегда внимательно прислушиваются к мнению сверстников, к оценке своей деятельности товарищами. Учащийся не может равнодушно относиться к замечаниям товарища, к успехам в коллективе товарища. При этом всегда появляется желание не отстать, самоутвердиться.

При взаимном обучении появляется больше возможностей вести устную речь, применять диалог, вести дискуссию. А эти формы существенно активизируют познавательную деятельность. Большое влияние оказывает слияние сил, образование «массовой силы», повышается чувство ответственности перед товарищами, улучшаются условия самооценки, возникают эффективные межличностные связи.

Педагоги, стремясь повысить активность познавательной деятельности учащихся и эффективность процесса обучения систематически применяют различные формы взаимного обучения.

Так преподаватели часто привлекают учащихся к взаимному анализу и оценке ответа (действия, работы) товарищей перед группой. В старших классах и в высшей школе целесообразно учить учащихся производить анализ и оценку познавательной деятельности товарищей по системе критериев, применяемой преподавателями.

Изучая критерии и применяя их при анализе, учащиеся усваивают требования, которые предъявляются к знаниям, навыкам и умениям, и анализ проводят по системе, благодаря чему другим учащимся легче следить за ходом анализа.

Особенно важна эта форма работы в педагогических учебных заведениях, ведь учащиеся получают практику в оценке познавательной деятельности. При хорошем усвоении этой формы работы, можно применить двойной анализ: один учащийся оценивает ответ товарища, второй оценивает методику анализа и оценки.

В учебном процессе различных учебных заведений широко применяется организация познавательной деятельности в творческих (дискуссионных) группах. Количество учащихся в группе зависит от целей учебной работы. Для решения теоретических задач рекомендуются группы из 3—6 человек. Группы можно создавать пре-

меньше и постоянные на какой-то период с периодическим межгрупповым обменом информацией.

Хорошо активизирует познавательную деятельность взаимное обучение в парах. В эту группу входят такие формы взаимного обучения, в которых учащиеся, занимаясь парами, поочередно по отношению друг к другу выполняют функции преподавателя.

Взаимное обучение в парах может быть организовано по специальным пособиям (перекрестным программам) или по обычным учебникам, дополненным соответствующими указаниями и предписаниями.

Взаимное обучение в парах по специальным пособиям под руководством преподавателя наиболее эффективная форма.

Пособие для взаимного обучения состоит из небольших частей. Каждая часть включает учебную цель, новую информацию с необходимыми методическими указаниями и предписаниями на самопроверку, материал взаимодействия и материал углубления.

Материал взаимодействия включает предписания на выполнение действий в роли обучающего и обучаемого, методические указания, критерии для оценки, систему заданий и вводных, образы наиболее рациональных решений, действий.

Материал углубления содержит информацию не обязательную для изучения на уроке. Ее изучает тот учащийся, который раньше кончит изучение основного материала.

Урок организуется следующим образом: преподаватель проверяет готовность учащихся к занятиям, ставит задачу, дает методические указания, не предусмотренные пособием.

В основной части занятия учащиеся изучают самостоятельно учебный материал части. Дойдя до знака синхронного перехода, учащийся предупреждает товарища и изучает материал углубления.

Когда основной материал будет изучен, оба учащихся переходят к материалу взаимодействия и действуют согласно предписаний и методических указаний, занеся результаты в карточку работы по пособию.

Преподаватель следит за ходом работы, проверяет качество выполнения заданий отдельными парами, отвечает на вопросы, дает указания или отдельным парам или всем группам.

Если класс не оборудован для таких занятий специально, то пары располагаются рассредоточенно и все разговоры ведутся вполголоса.

Вишевская М. Г.
(Криворожский пединститут)

КОММУНИКАТИВНАЯ ЗАДАЧА КАК СРЕДСТВО АКТИВИЗАЦИИ ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ УЧАЩИХСЯ

Перестроечные процессы на Украине во всех сферах общества обусловили усиление тенденций демократизации и гуманизации учебно-воспитательного процесса во всех типах учебных заведений, то есть их ориентацию на создание условий для самоопределения, самореализации каждого ученика, становления и раскрытия его индивидуальности, обеспечения эмоционально-психологической комфортности. Задача любого типа школы состоит в том, чтобы организовать педагогический процесс, максимально востребовать интеллектуальные, нравственные и духовные силы учащихся, пробудить в них инициативу, самостоятельность, творчество. Решение этой задачи возможно лишь в том случае, если заменить сложившуюся авторитарную систему обучения, построенную на принципах педагогического воздействия, новой, основанной на принципах педагогического взаимодействия, сотрудничества и сотворчества учителей и учащихся.

Изучение школьной практики позволяет говорить об известной степени неподготовленности учителя к организации педагогического взаимодействия с учащимися в учебном процессе. Учитель при подготовке и проведении урока акцентирует внимание на постановке и реализации образовательных, воспитательных и развивающих задач, упуская из вида при этом коммуникативную задачу, которая служит средством реализации педагогического взаимодействия в системе «учитель—ученик».

Коммуникативная задача — это система конкретных действий, с помощью которых учитель создает условия для активной совместной деятельности и общения педагога и школьников, обеспечивающих результативность педагогических задач. Функция коммуникативной задачи урока состоит в том, чтобы поставить ученика в позицию активного участника процесса обучения, осуществляемого в общей системе коллективной работы класса, развивать у учащихся способность к самоорганизации, самоконтролю собственной деятельности. Учитель не просто ставит перед собой некоторые педагогические цели, а стремится к тому, чтобы эти цели были внутренне приняты учащимися, разрабатывает способы достижения этих целей, создает условия для того, чтобы эти способы были усвоены учащимися; оценивает результаты деятельности учащихся, фиксирует их проступки и недостатки, формирует у учащихся способность к самооценке, к усилению всех положи-

тельних якостей і устремлень, мобілізації сильних сторін його особистості на боротьбу з особистими недоліками. Успіх педагогічної роботи визначається во багато здатністю вчителя ставити і вирішувати комунікативні завдання, які дозволяють регулювати стосунки на уроці в системі «вчитель—учень». Постановка і вирішення комунікативної задачі, реалізація педагогічного взаємодіяння в навчально-виховному процесі дозволяють учням проявляти особисту їм від природи активність, самостійно приходять до пізнавальних відкриттів, відчувають радість від спільної пізнавальної діяльності і відповідно вирішує багато проблем сучасної школи. Отже, комунікативна задача — важливий засіб активізації пізнавальної діяльності учнів.

Бич О. В.

(Криворізький педінститут)

ОЗНАЙОМЛЕННЯ УЧНІВ З ПОНЯТТЯМИ І ІДЕЯМИ СУЧАСНОЇ МАТЕМАТИКИ ЯК ЗАСІБ АКТИВІЗАЦІЇ НАВЧАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ШКОЛЯРІВ

Школа завжди була і залишається важливим соціальним інститутом, діяльність якого визначається характером залучення суспільства щодо його формування майбутніх громадян країни. На сучасному етапі суспільство має потребу в людях, які здатні вирішувати різноманітні проблеми в галузі науки, виробництва та економіки, які вміють ставити складні завдання і шукати творчі шляхи їх розв'язку. Оволодіти таким багатим арсеналом умінь необхідно ще у школі; і великі можливості щодо формування цих умінь мають уроки математики. Важливо, щоб учні відкрили для себе наскільки дивна, чудова, всесильна наука — математика. Вчитель повинен прагнути наблизити школярів до того, щоб вони усвідомили це якомога раніше. Провідна ідея навчання математиці — максимально розкрити перед дитиною спектр застосувань математичних знань; основне завдання — передати своє захоплення предметом вихованцям.

На жаль, можна констатувати, що більшість педагогів після довгих років шкільного викладання, з'ясовують, що в учнів відсутня або слабо розвинута пізнавальна самостійність, що вони здатні міркувати тільки словами підручника. Тому, дуже важливо, щоб в кожній навчальній темі програми, вчитель виявляв можливості формування у школярів раціональних прийомів розумової діяльності, домагався свідомого засвоєння теми навчального матеріалу при максимальній активності і самостійності самих учнів. Вчитель повинен так організувати навчальний

матеріал, щоб сформувавши в учнів в учнів мислення, яке власне математичній науці. На організацію навчального процесу, яка сиріє активізації діяльності учнів, поряд з прийомами та методами, суттєво впливає зміст шкільного предмету, зокрема математики.

При існуючій системі навчання математики у школярів, як правило, виникає враження, що даний предмет займається виключно числами та вимірами. Проте, насправді, математика — це дещо набагато більше, ніж просто наука для рахівників та казирів: скоріше, вона має справу з логікою і якісними зв'язками між поняттями. Одним з важливих понять «некількісної» математики є поняття алгебраїчної структури. Дослідження вчених в галузі основ математики свідчать, що однією з її характерних рис є переважання алгебраїчних структур. Вони являють собою універсальний інструмент побудови та пізнання суті математичних теорій. Вивчення понять алгебраїчних структур дозволяє систематизувати та узагальнити, розглянути в цілісній послідовності знання учнів, які раніше залишалися фрагментарними.

Алгебраїчні структури являють собою математичні моделі найрізноманітніших явищ і процесів. Можна назвати багато математичних і нематематичних об'єктів для опису яких може бути застосована одна й та сама структура групи, або, наприклад, кільця. Можливість багатократного прикладання одного й того ж математичного поняття до аналізу різноманітних теоретичних і прикладних задач виправдовує ознайомлення учнів з одним із основних понять сучасної математики — поняттям алгебраїчної структури.

Алгебраїчна структура являє собою модельний каркас, який можна заповнити певним змістом. І кожного разу при заповненні новим змістом одержуємо нову математичну теорію. Тому при вивченні алгебраїчних структур учні мають можливість залучення до світу сучасної науки, відчуття в собі здатності до творчості.

Важливим і корисним поняттям сучасної математики є поняття графа. Використання стрілової моделі (графа) для вираження відношень між елементами однієї або двох різних скінченних множин надає вправам ігровий характер. Хто хоча б раз намагався розв'язувати логічні задачі чи головоломки, той, напевно, складав таблиці, зображав об'єкти точками, сполучав їх відрізками або стрілками, підмічав закономірності і взаємозв'язки в отриманих зображеннях. Одним словом, будував математичний апарат для вирішення однієї конкретної задачі і тим

самим інтуїтивно відкривав для себе початки загальної теорії графів.

Вітчизняна та зарубіжна педагогічна практика свідчить про можливість ознайомлення учнів з поняттям «граф» вже в початковій школі і раніше. При цьому достатньо, щоб дитина усвідомила той факт, що стрілка завжди щось «говорить». Це надає багатий матеріал для живих, цікавих занять, які захоплюють дітей, пробуджують їх фантазію, вчать міркувати, аналізувати. Таким чином, ознайомлення школярів з деякими ідеями і поняттями і поняттями сучасної науки сприяє підвищенню творчої активності та інтересу до математики.

Булгакова Г. В., Булгаков В. В.
(Криворожський пединститут)

О НЕКОТОРЫХ ПУТЯХ АКТИВИЗАЦИИ ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ШКОЛЬНИКОВ В ПРОЦЕССЕ ФОРМИРОВАНИЯ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ О ЦЕЛОСТНОСТИ ИЗУЧАЕМЫХ ОБЪЕКТОВ И ЯВЛЕНИЙ

Современная концепция развития школьного географического образования на Украине предполагает формирование у учащихся представлений о целостности географических объектов и явлений, основанных на комплексном подходе к изучению географических аспектов взаимодействия общества и природы, в их единстве и взаимосвязи.

Проведенное исследование позволяет говорить о том, что представление о целостности (понимаемое как совокупность объектов и явлений, взаимодействие которых между собой способствует появлению нового качества) природно—социально—экономических систем возможно сформировать только в результате активной познавательной деятельности школьников.

Основными путями такой деятельности являются:

1. Использование в процессе обучения географии имеющихся у учащихся знаний из пройденных ранее курсов. Так, в 8 классе изучается курс «Физическая география Украины», где рассматривается географическое положение Украины, рельеф, климат, почвы, воды, растительный и животный мир, крупные природные районы. В 9 классе изучается курс «Экономическая и социальная география Украины». В фрагменте приведенной ниже таблицы показана логика изучения программного материала с опорой на знания из предыдущего курса, что дает возможность развивать познавательную деятельность учащихся.

Название тем VIII класс	Основное содержание, используемое в IX классе	Формирование понятий, теоретических положений
Географическое положение Украины	Физико-географическое положение Украины, его значение для природы, жизни населения	Оценка экономикогеографического положения Украины, экономических районов, промышленных центров

Проводится эта работа через систему разработанных вопросов и заданий («Вспомните, что понимается под географическим положением»; «В чем состоят особенности географического положения Украины»; «Объясните, как географическое положение влияет на природу Украины?» и т. д.), организацию самостоятельной работы по анализу и сопоставлению карт, использование типового плана оценки экономического положения.

Показанная взаимосвязь учебного материала, целенаправленная работа учителя в указанном направлении создаст благоприятные предпосылки для приобретения новых знаний и даст возможность подвести учащихся к пониманию единства (целостности) природного и социального.

Характер познавательной активности учащихся в значительной степени зависит и от методов обучения, используемых учителем. Включение учащихся в процесс изучения нового материала посредством вопросов типа: «Попытайтесь объяснить...», «Почему...», «Какой вывод можно сделать...» способствуют усвоению материала на более высоком уровне. Наиболее высокий уровень познавательной деятельности учащихся достигается при частично-поисковом методе, когда ученики сами выполняют учебные задания, приводящие к новому знанию, а задача учителя сводится к управлению этим процессом и контролю. Например, степная зона Украины — главный район производства пшеницы. На основании карт атласа, данных климатических и экологических таблиц докажете правомерность такой специализации.

Таким образом, использование активных методов обучения, постановка вопросов различного уровня сложности, обучение учащихся умению анализировать, сравнивать, обобщать позволяет активизировать познавательную деятельность школьников в процессе формирования представлений о целостности изучаемых объектов и явлений.

Булгакова Г. В.
(Криворожский пединститут)

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ УЧЕБНО-ЛОГИЧЕСКИХ ЗАДАНИЙ КАК СРЕДСТВО АКТИВИЗАЦИИ ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ШКОЛЬНИКОВ В ПРОЦЕССЕ ФОРМИРОВАНИЯ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ О ЦЕЛОСТНОСТИ ИЗУЧАЕМЫХ ОБЪЕКТОВ И ЯВЛЕНИЙ

Учебно-логические задания в школьном курсе географии направлены на понимание, усвоение общих научных категорий, понятий, логических форм и правил. Использование их в процессе обучения способствует активизации познавательной деятельности школьников, дает возможность сформировать представление о целостности изучаемых объектов и явлений.

Проведенное исследование показало, что наибольший педагогический эффект дают такие задания: «Расположите понятия «отрасль», «предприятие», «сфера производства», «хозяйство» от более к менее общему. Ученик выполняет это задание в виде горизонтальной цепочки: хозяйство→сферы производства→отрасли⇒предприятия или кругов Эйлера, принятых в логике для показа подчиненности понятий.

Явление целостности предполагает усвоение учеником различных видов связей, поэтому весьма полезно использовать прием сопоставления схем, например, «состава хозяйства» и «структуры хозяйства». Такие схемы ясно показывают, что понятие «структуры» предполагает указание на связи, строения, внутреннее устройство объекта, т. е. на свойства системы в целом.

Активизации познавательной деятельности учащихся способствует и использование в процессе обучения логических схем изучаемого материала.

Построение таких схем раскрывает механизм изучаемых процессов, формирует умение самостоятельно определять задачи темы и отбор необходимой информации.

Логические схемы дают также возможность учащимся связно рассказывать о содержании и последовательности действий при изучении любой отрасли и территории. При этом формируется умение целостного, логически стройного изложения материала. Логическая схема изучения региона выглядит так: состав территории→население→факторы формирования хозяйства⇒специализация хозяйства→территориальная организация хозяйства→проблемы и перспективы развития территории.

Приведем пример логической схемы изучения межотраслевого комплекса: отраслевой состав, продукция, производственные связи→особенности современного производства→факторы размеще-

ния → география производств комплекса → проблемы и перспективы развития комплекса.

Логические схемы изучения материала записываются учителем на доске, а учащиеся в тетрадях. При этом учитель указывает на каждом элементе схемы источники, из которых учащиеся могут получить необходимую информацию.

Таким образом, специально разработанная система учебно-логических заданий, использование логических схем изучаемого материала создают благоприятные условия для формирования представлений о целостности объектов и явлений, позволяют показать взаимосвязи и взаимодействие компонентов в природных и социально-экономических системах, усвоить содержание школьного курса географии на уровне современных требований.

Болотин Ю. П.

(Мелитопольский пединститут)

ДИСПУТ КАК АКТИВНАЯ ФОРМА ОБУЧЕНИЯ, ВОСПИТАНИЯ И РАЗВИТИЯ ШКОЛЬНИКОВ

Диспут как активная организационная форма обучения имеет большие возможности для реализации образовательных, воспитательных и развивающих функций процесса обучения.

Проведение диспута требует кропотливого творческого труда и высокого уровня педагогического мастерства.

Процесс подготовки и проведения диспута включает следующие этапы: 1. выбор и обоснование темы; 2. разработку вопросов диспута и составление списка рекомендуемой литературы; 3. вовлечение учащихся в активную подготовку; 4. разработку плана диспута; 5. руководство ходом диспута; 6. подведение итогов; 7. проверка эффективности и реализации образовательной, воспитательной и развивающей функций диспута как организационной формы обучения. Каждый из этапов подготовки и проведения диспута нужно рассматривать с точки зрения конкретного содержания и научно обосновывать.

Достаточно эффективной формой в процессе изучения украинской и зарубежной литературы в старших классах являются уроки-диспуты.

Закономерность появления уроков-диспутов в изучении литературы обусловлен самой психологической природой чтения старшеклассников, стремящихся посредством восприятия художественного произведения получить ответы на волнующие этические и эстетические вопросы, осмыслить окружающие их зачастую противоречивые явления жизни. Поэтому учащиеся, обращаясь к нравственным проблемам через восприятие художественного произведения,

вполне логично на уроках или внеклассных занятиях по литературе приходят к полемическому сочинению, обсуждению, дискуссии. Когда перед человеком постоянно стоит проблема выбора решения, лучший способ убедиться в правильности своей позиции — активная борьба противоречивых суждений, полемика, напряженная учителем так, чтобы решение, принятое учениками на основе нравственных принципов, становилось внутренней потребностью действовать согласно нормам нравственного поведения.

К числу общих условий, обеспечивающих, наиболее полную реализацию образовательных, воспитательных и развивающих функций уроков-диспутов следует отнести: 1) Выбор волнующей учащихся нравственно-эстетической проблематики, имеющей сильное воспитательное воздействие на старшеклассников. 2) Учет психологических и индивидуальных особенностей учащихся. 3) Доступность и рациональный объем материала по обсуждаемой проблеме. 4) Наиболее оптимальные взаимоотношения между учителем и учащимися на основе уважения и доверия друг к другу. 5) Экспериментальная работа для выяснения восприятия учащимися тех образов и проблем, которые являются темой урока-диспута.

Использование выше названных условий и целенаправленная работа учащихся над решением нравственно-эстетических проблем на уроках-диспутах помогает процессу превращения знаний в глубокие нравственные убеждения, способствует более интенсивному нравственно-эстетическому развитию школьников.

Таким образом, уроки-диспуты являются важной активной формой для реализации образовательных, воспитательных и развивающих функций процесса обучения, приучает учащихся к вдумчивому аналитическому чтению художественных произведений, к умению вычленять наиболее значимые нравственно-эстетические проблемы, обогащает учащихся нравственными знаниями и понятиями, которые при целенаправленном педагогическом руководстве переходят в нравственные убеждения.

Болотина В. Ю.

(гимназия-лицей № 5 г. Мелитополя)

СЕМИНАРСКИЕ ЗАНЯТИЯ И ИХ РОЛЬ В АКТИВИЗАЦИИ ПРОЦЕССА ОБУЧЕНИЯ И ВОСПИТАНИЯ СТАРШЕКЛАСНИКОВ

Семинары в средней школе представляют такой вид учебных занятий в старших классах, который позволяет учителю значительно активизировать учебно-воспитательный процесс. Большине воз-

возможности в этом отношении представляют предметы гуманитарного цикла и особенно уроки литературы. Основным элементом семинарских занятий являются доклады учащихся по важным нравственно-эстетическим проблемам, поставленным в изучаемом произведении. Работа старшеклассника над докладом — один из наиболее сложных видов его самостоятельной учебной деятельности, требующий от него мобилизации всех его моральных и интеллектуальных сил, так как ему надо не только иметь знания, но и организовать их в определенную систему для подведения слушателей к нужным выводам и обобщениям по нравственно-эстетическим проблемам изучаемого произведения. В процессе работы над докладом старшеклассник оказывается в положении, невозможном на обычном уроке, когда, готовясь к ответу, учащийся не всегда задумывается, получают ли его одноклассники определенные полезные сведения из его ответа или нет, так как опрос для него является актом сугубо индивидуальным. Абсолютно другой является внутренняя психологическая позиция старшеклассника, готовящего доклад, когда им руководит, кроме желания заслужить одобрение учителя, еще и прежде всего желание интересно и убедительно изложить материал своим соученикам, чтобы они получили определенную информацию. В результате этого у него на передний план выдвигается оценка его работы коллективом, товарищами. А это как раз и стимулирует развитие такого важного нравственно ценного качества личности старшеклассника как ответственность его за свой труд. Работа над докладом вооружает школьника элементарными навыками научной работы.

Семинарские занятия одновременно способствуют выполнению двух функций: во-первых, они дают возможность учителю выявить уровень умения учащихся убедительно аргументировать и отстаивать свою точку зрения по обсуждаемым проблемам; во-вторых, доклад, осуществляя развивающую функцию, является одним из важных средств приобретения старшеклассниками нравственных знаний и понятий.

Эффективность семинаров во многом зависит от педагогического руководства. В процессе подготовки семинара учитель должен познакомить учащихся с требованиями, предъявляемыми к их работе, рассказать о методах и приемах самостоятельной работы над литературным материалом. С этой целью учителю целесообразно разработать «памятку» с изложением основных требований к докладу и советам по организации своего труда, вооружить школьников навыками составления тезисов, конспектов. Проблемы, которые требуют более глубоких и разносторонних знаний — не только литературы, но и философии, истории и др. наук целесообразно осветить самому учителю.

Семинари способують вольному і шырокому абмену мыслямі, дыскуссыямі і іспользованыю другіх форм абучення і востытання, котрыя ещэ не занялі должнага мэта в процэсе нэу-чэння літэратуры.

Іспользованыя семінарыскіх занятых в старшых класых явялэцца важным сродствам інтэлектуальнага і нравственага развотыя учащыхся, способуе найбольш поўнаму праявлэню іх самастойнасьці і актывнасьці, інтэраса і адветствэннасьці за якасьце свай работы.

Семінарыскыя занятых содействуюць не толькі больш глыбокаму пранікновеньню в нравственную праблематыку прызвэдэння, но і перэсмотру ошыбочных панятых аб ідэйна-образнаю канцэпцыя прызвэдэння.

**Бондар (Н. Г.
(Уманський педінститут)**

АКТИВІЗАЦІЯ МУЗИЧНО-СЛУХОВИХ УЯВЛЕНЬ УЧНІВ НА УРОКАХ ФОРТЕПІАНО

Одним з першорядных завдань нацыянальнай школы ё озбро-ення учнів глыбокімі і міцнымі знаньмі, виховання в них ін-тэрасу до знань, прагнэння до свідомога застосування іх на практыці. Вчытель повинен выкорыстуваты в свай дэяльності мэтоты, які далі б учневі змогу самастойна продовжуваты освіту, свідомо спрыяматы і выконуваты музичні творы.

Щоб справитись з цим завданням мы рекомендуемо на початковому етапі навчання взаємодоповнюючі лінії работы з мэтоты развоты в учнів інтэрасу до мудыкі на основі послі-довнаго виховання іі розуміння і эмоційнаго відношэння до неі, творчай актывнасьці до процэсу гры на інструменті: слухання музыкі; актывізацыю музична-слуховых уявлень; організацыю ру-ховаго апарату на слуховій основі.

Першы занятых прызвячуюцься спостережэнню за учнем, за йо-го музичнымі данымі. Це період накіпчэння деякаго музичнаго досвіду, музична-слуховых уявлень, развоты почуття рытму. Выховання эмоційнай чутлівості, свідомога відношэння до выко-нання, глыбока увага до развоты творчаго спрыяннтя музич-ных образів — ці завдання повинні буты в цэнтры увагы педаго-га з першых кроків навчання гры на фортэпіано. Важлым засобом актывізацыі музична-слуховых уявлень ё слухання му-зыкі.

Уміння слухаты музыку — завдання не протэ для почынаю-чых учнів. Від того, як буде організована слухання, залежыть і пробуджэння в учнів актывнасьці, бажанья щось выконуваты са-

ним. Необхідно розвивати здібність сприймати музику активно, що досягається послідовно, шляхом поступового переходу від більш простих можливостей учнів до більш складних, асоціативного сприйняття і творчого мислення.

Формування цих якостей забезпечить правильний вибір музичного матеріалу для слухання. Твори підбираються на основі їх яскравого і контрастного характеру, образного змісту і доступності для розуміння учнями.

Активізувати музично-слухові уявлення учня можна також шляхом кропіткої роботи по розвитку слуху, що проводиться одночасно з вихованням уміння слухати і розуміти музику.

Активізація слуху і виховання уміння проспівувати прості мелодії неможливо без диференціювання звуковисотних і ритмічних співвідношень звуків, що зв'язано з такими розумовими операціями, як порівняння, співставлення, впізнавання і розрізнення.

Музично-слухові уявлення — основа формування та активізації рухових прийомів і навичок. Взаємозв'язок музично-слухових уявлень з руховими являється головним моментом, з чого починається виховання будь-яких рухів на інструменті.

З першого ж дотику до інструменту знаходження взаємозв'язку слухового і рухового компонентів повинно проводитись в цікавій для учнів формі як постійний пошук учнями узгодження внутрішнього чутого з пошуками рухів. Пошук же означає активне відношення до виконуваного.

Одночасно з введенням нотної грамоти і гри по нотах потрібно виховувати в учня уміння уявляти по нотах, без попереднього програвання, «внутрішнім слуханням», характер простих різноманітних мелодій, шляхом аналізу нотного тексту і проспівуванням про себе.

Активізація музично-слухових уявлень учнів на уроках фортепіано може бути досягнута направленістю навчання на виховання емоційної чутливості і творчого сприйняття музичних образів, інтересу до музики, формування музично-слухових уявлень і виховання свідомого відношення до процесу гри на фортепіано.

Боданская О. Я., Гурьева О. В.

(Харьковский педагогический университет имени Г. С. Сковороды)

АКТИВИЗАЦИЯ Познавательной Деятельности КАК УСЛОВИЕ Формирования Целеполагания У Младших Школьников на Уроке

Активизация учащихся при обучении — одно из основных направлений совершенствования учебно-воспитательного процесса в

школе. Активизация учебно-познавательной деятельности школьников понимается как «процесс, направленный на усиленную, совместную учебно-познавательную деятельность учителя и учащихся, на побуждение к ее энергичному, целенаправленному осуществлению, на преодоление инерции, пассивных и стереотипных форм преподавания и учения». (Шукина Г. И. Роль деятельности в учебном процессе.—М., 1986.—С. 54). Большой вклад в обоснование проблемы активизации познавательной деятельности учащихся внесли такие педагоги, как Л. П. Аристова, Г. И. Шукина, Т. А. Шамова, В. И. Лозовая и другие.

Активизация познавательной деятельности учащихся осуществляется на разных этапах урока, в том числе и на этапе целеполагания, различными методами и средствами.

На этапе целеполагания учащийся получает цель извне, от учителя как внешнее требование к результату деятельности. Поэтому, чтобы она выступила в качестве цели субъекта, она должна быть им осознана и принята. На наш взгляд, осознание и принятие целей учащимися происходит только в процессе их активной умственной деятельности. Исходя из этого, учителю следует организовать деятельность школьников на уроке таким образом, чтобы учебный материал становился предметом активных действий ученика.

Для учителей начальных классов нами разработаны этапы, в соответствии с которыми на уроке может осуществляться организация активной познавательной деятельности учащихся, направленной на осознание и принятие ими целей обучения.

Этап первый. Целеобразование, включающий:

- четкое формулирование цели урока;
- раскрытие значимости изучаемого материала для учащихся;
- создание проблемной ситуации;
- создание условий для формулирования учащимися проблемного задания, которое включает в себе цель урока;
- организацию совместного поиска информации о возможностях решения задания, выбор средств для его выполнения;
- составление плана деятельности учителя и учащихся.

Этап второй. Целеосуществление, включающий:

- организацию исследовательской работы над материалом с использованием методов наблюдения, сравнения и анализа;
- создание условий для выдвижения учащимися гипотез, их обсуждение, обоснование правильного решения проблемного задания;

—составление школьниками схемы и алгоритма решения проблемы для воспроизведения приобретенных знаний.

Этап третий. Целеутверждение, включающий:

- сопоставление учащимися результата деятельности с поставленной целью;
- создание условий для возникновения у школьников оценочных суждений, контроль и оценка деятельности учащихся;
- синтез информации контроля, подведение итогов;
- постановку перспективных целей.

На наш взгляд, реализация учителем данных этапов на практике может способствовать активизации познавательной деятельности учащихся, что является одним из главных условий формирования целенаправленного у младших школьников на уроке.

Алексевич Г. Л.
(Ровенский пединститут)

СРЕДСТВА АКТИВИЗАЦИИ УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ОДАРЕННЫХ ДЕТЕЙ В УСЛОВИЯХ ОБЪЕДИНЕННОЙ ШКОЛЫ ВЕЛИКОБРИТАНИИ

1. Во всех развитых странах мира проблема обучения одаренных детей за последние 30 лет встала особенно остро. Однако обучение способных учащихся, как и само понятие одаренности, до настоящего времени являются спорным вопросом.

2. Для английской школы характерным является обучение одаренных детей не в специально созданных для них учебных заведениях, а в обычных (т. е. объединенных) школах. Поэтому одна из основных проблем обучения таких учащихся связана с активизацией учебной деятельности, с выбором форм дифференцированного обучения этой категории школьников.

3. Наиболее популярными формами организации учебной работы одаренных детей в английских школах являются перевод одаренных в старшую возрастную группу (promotion), ускорение (acceleration), обособление (withdawal), обогащение учебных программ (enrichment), дифференцированные домашние задания (differentiated home-work).

4. Перевод одаренных в старшую возрастную группу практикуется в английских школах нечасто в силу того, что его логическим завершением является ранний переход ребенка в систему последующего образования. Перевод предполагает всестороннюю одаренность ребенка, хорошее физическое развитие, социальную зрелость. Без наличия таких факторов пользоваться этой формой работы нецелесообразно и рискованно.

5. Ускорение — такая форма учебной работы, при которой ученик может начать изучение какого-либо предмета или курса раньше, чем большинство учащихся его возрастной группы; таким образом, ускорение касается скорости изучаемого материала. К со-

жалению, дефіцит розробтаного учебногo матеріала і нехватка учебників хорошого якоства, котрі дозволили бy учашемyся більшу часту учебногo часу работати самостійно, огранічує можливості применення цієї форми работи.

6. Найбільш частою практикою активізації учебногo діяльності одаренних являється використання обособлення, или спеціального обучення. Обособлення представляє собою тимчасовий перенос одаренних в спеціальну групу дітей одного вікста. При обособленні часто використовують внеурочне час і аристотелівський метод преподаванія. Однак при перегруженості шкільногo расписанія, наявності соціальних проблем і невисокому рівні кваліфікації учителів використання цієї форми для диференцірованого обучення одаренних представляється трудним і нецелесообразним.

7. Обогащення учебних програм предусматриває внесення якісних змін у зміст учебногo матеріала. Оно передполагає вивчення матеріала в масштабі одного і того же учебногo плану на більш високому рівні, т. є. вглубь. Реалізація обогашених учебних програм також зв'язана з великими труднощами, поскільки, здійснювані в рамках класу змішаних здібностей, они потребують від учителя гнучкості, інтуїції і т. п., т. є. зв'язані з його компетентностю.

8. Однією з різновидностей обогашених учебних програм являються диференціровані домашні завдання. Як форма работи з одареними она, к сожаленню, використовується рідко. В більшості випадків ребенку пропонується розв'язати більше кількість завдань, чим іншим учасимся, що уже не являється обогашенням і має сумнівну педагогічну ефективність.

9. Применення цих і інших форм і методів работи з одареними в умовнях єдиної школи і класів змішаних здібностей дозволяє англійським педагогам активізувати учебну діяльність цієї категорії учасихся, добитися диференціації обучення путем урахування їх здібностей і схильностей, уникнути втрати талантів.

Апанасенко М. Г., Апанасенко І. Ю.
(Запорізький ОІУВ, Запорізька ВСШ № 31)

СПОСОБИ І ПРИЙСМИ АКТИВІЗАЦІЇ НАВЧАЛЬНО-ПІЗНАВАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ШКОЛЯРІВ

Загальновідомо, що в процесі навчання основам наук відбувається природне злиття навчальної та пізнавальної діяльності учнів. Така діяльність одержала в дидактиці та конкретних методиках назву навчально-пізнавальної. Так, у процесі учбо-

вої діяльності формуються знання та навички учнів з фізики, а в процесі пізнавальної — відбувається ознайомлення їх з джерелами і методами пізнання.

Наш досвід засвідчує, що розвиток учбово-пізнавальної активності учнів при навчанні фізиці детермінується, по меншій мірі, двома міцно взаємозв'язаними факторами: рівнем знань, умінь і навичок учнів, специфічними особливостями мотивації навчання, тобто, учбово-пізнавальна активність проявляється не тільки в реалізації знань, але і в яскраво вираженому прагненні пізнати. В зв'язку з цим, на наш погляд, учбово-пізнавальна активність учнів є і умовою, і наслідком функціонування учбового інтересу — єдиного адекватного мотиву навчання, бо при відсутності інтересу знижується увага, пам'ять, розумова активність учня, що веде до різкого падіння ефективності і результативності навчання.

Для підвищення інтересу учнів до вивчення фізики в вечірніх школах ми застосовуємо нові дидактичні технології, зокрема, модульну систему навчання. Технологічний цикл складається з шести модулів: **установчо-мотиваційний**, який являє собою установчу лекцію з посиленою увагою до емоційної сторони навчання фізиці, де демонструється широке застосування фізичних законів і явищ у різних сферах життя, формується зацікавлене відношення до вивчення теми — це «рекламні» уроки, вступ до теми;

змістовно-пошуковий — це первинне пред'явлення учбової інформації дидактичного блоку в формі інформаційних та проблемних лекцій (з опорним конспектом), де замість закріплення буде багатократне пояснення вчителя з виділенням основних ідей, законів і т. п. ;

контрольно-смысловий — це первинний (діагностичний) контроль засвоєного учнями основного матеріалу розділу (як учень пам'ятає та розуміє);

адаптивно-перетворюючий — це глибоке засвоєння учнями матеріалу теми. Цей модуль складається з уроків роботи над підручником по виділенню головного, складанню коротких текстових конспектів, а потім і структурно-логічних по всій темі; розв'язування якісних та розрахункових задач, робота з приладами, уроки лабораторних робіт, уроки-семінари, уроки пізнавальних тем з нового;

системно-узагальнюючий, який являє собою підсумкову лекцію вчителя з розділу або семінар чи конференцію, а також систему повторення між блоками та об'єднання раніш вивчених тем з нового;

контрольно-рефлексивний — це заключний контроль з теми у

вигляді заліку та контрольної роботи, які дають учням змогу зробити самооцінку у досягнутих успіхах.

Цей технологічний цикл виконується в обсязі блоку (розділу). Такий підхід при вивченні фізики в вечірніх школах має ряд переваг перед традиційним: він дає змогу вчителю чітко відібрати зміст і структуру учбового матеріалу; диференціювати діяльність учнів і зробити її цілеспрямованою; при розгляді кожної нової теми показати її значення для життя, науки, техніки, в сучасному виробництві; реалізувати проблемний підхід у навчанні; посилити увагу до формування в учнів уміння самостійно здобути знання з різних джерел; посилити увагу до емоційної сфери навчання; збільшити кількість творчих завдань. А все це веде до активізації учбової діяльності учнів, а значить, і результативності вивчення фізики.

Раздел 2. ПОДГОТОВКА УЧИТЕЛЯ К ОРГАНИЗАЦИИ АКТИВНОЙ УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ШКОЛЬНИКОВ

Кондрашова Л. В.

(Криворожский пединститут)

СОВЕРШЕНСТВОВАНИЕ ЭМОЦИОНАЛЬНО-КОММУНИКАТИВНОЙ ПОДГОТОВКИ УЧИТЕЛЯ КАК ВАЖНОЕ УСЛОВИЕ АКТИВИЗАЦИИ ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ УЧАЩИХСЯ В УЧЕБНОМ ПРОЦЕССЕ

Анализ дидактических работ, посвященных проблеме активизации познавательной деятельности, позволяет говорить о недооценке эмоционального и коммуникативного факторов в стимулировании активности учителя и учащихся в учебно-воспитательном процессе.

Как показали наблюдения, эмоционально-нравственная атмосфера урока — важное условие активизации действий каждого ученика в учебной деятельности. Однако, вчерашние выпускники педвуза не всегда готовы именно к этому аспекту педагогической деятельности и чаще всего испытывают большие затруднения в обеспечении эмоционально-нравственного климата познавательного процесса. Причины этих затруднений следует искать в вузовской подготовке, в содержании которой все еще не уделяется должного внимания формированию эмоционально-коммуникативной культуры будущих педагогов.

Снятие этих затруднений связано с решением задачи по развитию у студентов коммуникативных способностей и умения управлять эмоциональным состоянием своим и окружающих, выработке