

кального произведения; б) пластические импровизации; в) творческое задание: совместно с учителем придумать движения к песне; г) сочинение движения под музыку; д) свободное дирижирование; е) импровизация танцевальных движений и хореографических композиций.

Процесс развития творческого потенциала учащихся должен, по нашему мнению, включать многообразные виды музыкально-дидактических игр,

игру на детских музыкальных инструментах как вид элементарного музицирования, изобразительную деятельность на уроке музыки, в том числе рисование на тему, графическое моделирование ритмо-интонаций песен. Совместное творчество учащихся под руководством педагога осуществляется и в сочинении стихотворных текстов к программной музыке, стихов к пьесам композиторов.

Поступила в редакцию 12.10.2006

Литература

1. Мелик-Пашаев А.А., Новлянская З.Н. Трансформация детской игры в художественное творчество / Искусство в школе. 1994. № 2.
2. Теплов Б.М. Психология музыкальных способностей. М.; Л., 1947.
3. Кабалевский Д.Б. Педагогические размышления. М., 1986.
4. Яковлева Е.Л. Психология развития творческого потенциала личности. М., 1997.
5. Басин Е.Я. Психология художественного творчества. М., 1985.
6. Ланкин В.Г., Ланкина Е.Е., Хох И.Р. Музыка и развитие личности ребенка. Томск, 2005.

УДК 373.1

Ж.С. Максимова

ИССЛЕДОВАНИЕ РЕАЛИЗАЦИИ ПРОБЛЕМНОГО ОБУЧЕНИЯ В ШКОЛЕ

Кемеровский государственный университет, филиал в г. Анжеро-Судженске

В современном социуме востребованность личности, имеющей прочный фундамент информационной, интеллектуальной, коммуникативной, нравственной, демократической культуры, очевидна и неоспорима. Основная задача образовательной политики – создание условий для достижения обучающимися таких образовательных результатов, которые обеспечат им возможность самостоятельного решения проблем в различных сферах деятельности в условиях демократического общества с рыночной экономикой. (См.: Концепция модернизации российского образования на период до 2010 года). В условиях перехода в информационное общество главной ценностью образования становится формирование в человеке:

– потребности и возможности выхода за пределы изучаемого;

– расширения спектра практического применения полученных сведений; способности к самообразованию на протяжении всей жизни;

– умений самостоятельного, творческого, ответственного поиска, отбора, обработки и использования информации.

Конструктивное решение поставленных задач возможно при реализации в воспитательно-образовательном процессе личностно-ориентированного, интерактивного, развивающего, проблемного обучения, коллективно-творческого воспитания.

Из всех перечисленных видов обучения проблемное обучение имеет самую длительную историю разработки и внедрения, прошедшую три этапа развития [1]. Первый был связан с разработкой идей активизации учебного процесса, способы и средства которого нащупывались в течение многих столетий (маевтика Сократа, дидактика Я.А. Коменского, идеи Ж.-Ж. Руссо, И.Г. Песталоцци, А.В. Дистервега, К.Д. Ушинского, П.Ф. Каптерева). В ходе второго этапа на основе идей активизации учения в конце XIX – начале XX вв. начинает формироваться исследовательский метод обучения, основанный на приемах развития познавательной самостоятельности учащихся в овладении знаниями (А.Я. Герд, А.П. Пинкевич, В.В. Половцев, Б.Е. Райков). В первой половине XX в. начинают формулироваться идеи и средства обучения путем разрешения проблем («problem solving») в работах Дж. Дьюи, Дж. Брунера, Г. Пойа, О. Зельца, К. Дункера. За рубежом технология развития продуктивной творческой мыслительной деятельности учащихся появилась под названием «problem solving», что в отечественной педагогике было соотнесено с понятием «проблемное обучение», хотя дословный перевод – «решение проблем». Становление этого типа обучения в традиционном для отечественной психологии и педагогики смысле началось во второй половине XX в. и связано с именами А.В. Брушлинского, М.И. Махмутова, А.М. Ма-

тюшкина, Т.В. Кудрявцева, И.Я. Лернера и др. Проблемная ситуация для человека возникает, если у него есть познавательная потребность и интеллектуальные возможности решать задачу при наличии затруднения, противоречия между старым и новым, известным и неизвестным, данным и искомым, условиями и требованиями. Проблемные ситуации дифференцируются, по А.М. Матюшкину, по критериям: 1) структуры действий, которые должны быть выполнены при решении проблемы (например, нахождения способа действия); 2) уровня развития этих действий у человека, решающего проблему; 3) трудности проблемной ситуации в зависимости от интеллектуальных возможностей. Возможны три уровня проблемности в учебном процессе: проблемное изложение, частично-поисковый и исследовательский. Проблемное обучение включает несколько этапов: осознание проблемной ситуации, формулировка проблемы на основе анализа ситуаций, решение проблемы, включающее выдвижение, смену и проверку гипотез, проверку решения. Этот процесс разворачивается по аналогии с прохождением трех фаз мыслительного акта (по С.Л. Рубинштейну), который возникает в проблемной ситуации и включает осознание проблемы, ее решение и конечное умозаключение. Поэтому проблемное обучение основывается на аналитико-синтетической деятельности обучающихся, реализуемой в рассуждении, размышлении. Это эвристический, исследовательский тип обучения с большим развивающим потенциалом [2].

В.В. Сериков в своей позиционно-дидактической концепции сделал акцент на личностной ориентации проблемной ситуации. Исследователь считает, что при разрешении проблемной ситуации (учебной, познавательной, жизненной) должны быть в первую очередь востребованы личностные функции. Таким образом, ребенок попадает в ситуацию, когда требуется искать смысл, подумать о себе, построить образ и модель своей жизни, выбрать творческий вариант решения проблемы, дать оценку факторам и т.д. В этом случае возникает задача, которую нельзя решить на знаниево-репродуктивном уровне, потому что нет правил, нет однозначных истин, нет простых решений. Ориентировка на прежний смысл оказывается неэффективной, неадекватной, и происходит явление, которое психологи называют «ревизия смысла». Ребенок сам находит проблему, противоречие, выражает обоснованное несогласие с какими-то утверждениями, находит причину и источники своей ошибки, ищет собственное объяснение и толкование явления и т.д. Иными словами, формируется его субъективный опыт. Содержание образования должно включать различные виды таких ситуаций.

Основное внимание в концепции В.В. Серикова уделено педагогической технологии их созда-

ния. Предлагаемая им технология основывается на идее реализации трех основных характеристик личностно-ориентированной ситуации: жизненной контекстности, диалогичности и игровом (ролевом) взаимодействии ее участников. Триада «задача–диалог–игра» образует базовый технологический комплекс, создающий ценностно-смысловое поле межсубъектного общения [3].

Нами было опрошено 130 педагогов и 750 учащихся школ города, они выбирали, на каком из четырех предложенных уровней проблемности и как часто используется проблемное обучение на уроке или во внеурочной деятельности.

Анализ данных опроса показал:

- педагоги заявляют больший процент использования проблемного обучения, чем учащиеся;
- в основном проблемное обучение осуществляется на первом уровне в виде проблемного изложения отдельных фрагментов учебного материала;
- исследовательский уровень проблемности заявляют 5 % педагогов и 3% учащихся;
- исследовательский уровень проблемности используется лишь на факультативах, олимпиадах, в научно-исследовательской работе.

Педагоги назвали факторы, препятствующие реализации проблемного обучения (в порядке уменьшения значимости):

- большие затраты сил и времени на достижение запроектированных целей;
- трудности в отборе и разработке системы проблемных вопросов, творческих исследовательских заданий, учебных игр, их органическое включение в учебную программу;
- отсутствие соответствующих учебно-методических комплексов по предметам;
- отсутствие соответствующей подготовки в вузе и на курсах повышения квалификации;
- необходимость (при подготовке к ЕГЭ и аттестации школы) использования экономичных репродуктивных методов обучения.

Результаты эмпирического и исследовательского опыта позволяют констатировать, что одной из причин неприятия педагогами инновационных видов обучения является предлагаемая сегодня система контроля качества образования, которая восходит к теории Тейлора (20-е гг. XX в.) и предполагает сбор информации о деятельности того или иного образовательного объекта с целью последующего принятия управленческих решений. На основе установленных требований к качеству «продукта» (государственный образовательный стандарт) и инспекции этого «продукта», производимой независимыми центрами (аттестация, аккредитация и др.), делаются соответствующие административные выводы и оказывается административное воздействие на исполнителя. Такое жесткое адми-

нистрирование не может стимулировать рост качества и по сути противоречит философии качества, сложившейся в Европе к середине прошлого столетия. Новый подход к пониманию управления качеством основан не на тотальном контроле, а на доверии к профессионалу. Главным условием качественной работы становятся внутренние мотивы, радость от полученных результатов, заинтересо-

ванность в постоянном саморазвитии, реализации творческого потенциала. Принципиально меняется позиция управленцев: они не просто контролируют, а создают условия, оптимальные для самораскрытия человека, для ощущения своей значимости и полезности, стремления к личностному и профессиональному росту [4].

Поступила в редакцию 26.12.2006

Литература

1. Кларин М.В. Характерные черты исследовательского подхода: обучение на основе решения проблем // Школьные технологии. 2004. № 1.
2. Махмутов М.И. Проблемное обучение. Основные вопросы теории. М., 1975.
3. Сериков В.В. Образование и личность. М., 1999.
4. Борисенков. В.П. Стратегия образовательных реформ в России (1985–2005 гг.) // Педагогика. 2006. № 7.

УДК 373.1

Н.И. Романова

О РАЗВИТИИ ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ АКТИВНОСТИ ПОДРОСТКОВ В СОВРЕМЕННОЙ ШКОЛЕ

Иркутский государственный педагогический университет

Поколение, которое сейчас ходит в школу, к 2030 г. займет в обществе ключевые позиции. Именно тогда обострятся все проблемы, связанные с состоянием окружающей среды. И именно этому поколению придется распутывать чрезвычайно сложный клубок проблем. К этому нужно быть готовым и психологически, и интеллектуально.

Активизация познавательной деятельности учащихся была и остается одной из вечных проблем педагогики. В научных исследованиях ряда отечественных и зарубежных ученых (И.Г. Песталоцци, Я. Бенеке, А. Коменского, Л.М. Фридмана, Л.И. Божович) подчеркивается необходимость развития личности познавательной активности. В настоящее время можно наблюдать все большее нежелание современных школьников учиться и, тем более, проявлять познавательную активность. Одной из основных причин неуспеваемости современных подростков является слабое владение умениями планировать, организовывать и контролировать познавательные действия. Каждый психически здоровый человек рождается с достаточно развитыми задатками к познавательной деятельности, в процессе взросления он развивает свои познавательные возможности, учится ими управлять. «Демотивированность основной массы учащихся, потеря интереса к познанию в целом, снижение показателей обученности – вот основные проблемы современного образования. Если у школьника не воспитаны познавательные интере-

сы, если он учится по внешнему принуждению и не видит общественного смысла в своей учебной деятельности, его знания оказываются формальными, чуждыми его личности и сознанию» [1].

А ведь именно в ходе подросткового возраста происходит становление стержневых, избирательных интересов. Подростковый возраст характеризуется чрезвычайной деятельностью, практической ориентированностью, с одной стороны, и эмоциональностью, с другой стороны, вследствие чего активизацию познавательной деятельности целесообразно осуществлять на основе практических методов, опираясь на стремление подростков к углубленному самопознанию, связанное с эффектом «взрослости», на способность к адекватной самооценке, можно получить показатели активизации познавательного процесса школьников в сочетании с личностным самосовершенствованием. С такой постановкой проблемы тесно связан вопрос о развитии познавательной активности подростков.

В современной социокультурной ситуации обостряется противоречие между растущими требованиями к личности, деятельности современного человека и фактическим уровнем развития личности школьника. Современные подростки не отличаются высокой познавательной активностью, они пассивно ведут себя на уроках, не усваивая даже минимум современных знаний, умений, навыков, не используют полученные сведения в школе на жизненном опыте.