

ствуя собственное мышление и деятельность, то именно они выполняют ключевую роль в развитии человека. Мышление – конкретизация отношения. Активность субъекта проявляется в направленности его деятельности на самоизменение. Эта активность характеризуется изменением позиции обучаемого и интенсивностью взаимодействия в учебном процессе: скоростью и глубиной освоения новых способов деятельности и усвоения механизмов их протекания, информации, необходимой для их осуществления; эмоционально-ценностной реакцией на отношение к совместной деятельности.

В.В. Давыдов [10], Г.П. Щедровицкий [11] зафиксировали новый общественно-исторический результат: мышление может быть организовано деятельностно. Деятельностная организация процессов мышления, выделение действительно-акторных механизмов мышления позволяют совершенно по-новому поставить вопрос об обучении мышлению, которое может быть организовано как массовая практика. В соответствии с этим подходом мышлению можно учить, объективируя и внешне представляя деятельность, деятельностную форму организации мышления.

Поступила в редакцию 05.12.2006

Литература

1. Кузьмина Н.В. Профессионализм личности преподавателя и мастера производственного обучения. М., 1990.
2. Мышление учителя: Личностные механизмы и формирование понятийного аппарата / Под ред. Ю.Н. Кулюткина, Г.С. Сухобской. М., 1990.
3. Орлов А.А. Профессиональное мышление учителя как ценность // Педагогика. 1995. № 6.
4. Психология профессионального педагогического мышления / Под ред. М.М. Кашапова. М., 2003.
5. Практическое мышление: Функционирование и развитие. М., 1990.
6. Маркова А.К. Психология труда учителя. М., 1993.
7. Глуханюк Н.С. Психология профессионализации педагога. Екатеринбург, 2000.
8. Митина Л.М. Психология труда и профессионального развития учителя: Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений. М., 2004.
9. Зеер Э.Ф., Павлова А.М., Сыманюк Э.Э. Модернизация профессионального образования: компетентностный подход. М., 2005.
10. Давыдов В.В. Образование. Мышление. Культура / Новое педагогическое мышление. Под ред. А.В. Петровского. М., 1989.
11. Щедровицкий Г.П. Избранные труды. М., 1995.

УДК 373.1.02:372.8

Н.В. Жарикова, В.Н. Долгин

СПОСОБЫ ПОВЫШЕНИЯ ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ АКТИВНОСТИ ШКОЛЬНИКОВ ПРИ ИСПОЛЬЗОВАНИИ ПРОБЛЕМНОГО ОБУЧЕНИЯ НА УРОКАХ БИОЛОГИИ

Томский государственный педагогический университет

Современная российская школа согласно Концепции модернизации российского образования на период до 2010 года претерпевает существенные изменения в структуре и содержании образования. Основной целью этих изменений является развитие способности учащихся эффективно реализовывать свои потенциальные возможности в решении разного рода проблемных ситуаций. По мнению ряда авторов, при изучении биологии в массовой российской школе не уделяется внимание решению учебно-познавательных проблем [1, 2, 3, 4].

Наш опыт использования проблемного обучения в школе, а также литературные данные показывают, что проблемная деятельность в сравнении с репродуктивной является более сложной и трудоемкой как для педагога, так и для учащихся [5, 6,

7]. А если у школьников подросткового возраста познавательный интерес практически отсутствует, то включить их в сложную учебную деятельность по решению проблем становится сложно. Успешность обучения подростков во многом зависит от их мотивации, личностного понимания и непонимания изучаемого вопроса.

Наиболее трудным действием в процессе решения проблемы является начальный этап, в ходе которого учащиеся должны увидеть и сформулировать проблему. Для этого необходимо использовать методические приемы, способствующие восприятию учащимися проблемной ситуации как лично значимой, благодаря которым возможно активизировать процесс проблемной, учебно-познавательной деятельности школьников.

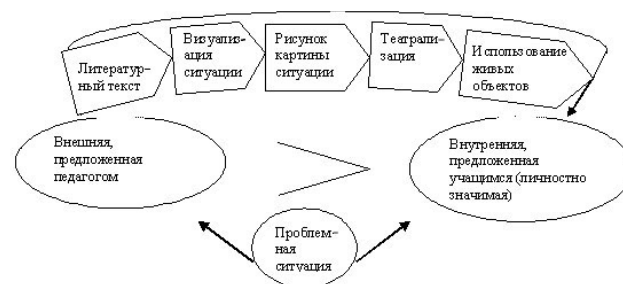
Использование термина личностная значимость в методической литературе по биологии встречается в работах В.Н. Сименцовой [8], где автор уделяет особое значение использованию нравственного и социального опыта учащихся как обязательного условия при использовании проблемного и частично поискового метода обучения. В предложенных этим автором технологических картах личностная значимость определяется для каждого урока, если на нем используется методика проблемного обучения, и является условием создания проблемной ситуации. Среди приемов организации личностно значимой проблемной ситуации на уроках зоологии В.Н. Сименцова предлагает ролевую игру, видеоматериалы о значении отдельных видов животных для человека, проблемные вопросы, познавательные задачи, актуализирующие личный опыт учащихся.

На основании собственного опыта работы в школе и анализа опыта учителей-предметников становится понятно, что использование проблемного обучения затрудняется отсутствием методической системы, пошагово описывающей деятельность учащихся под руководством учителя, т.е. описание конкретных приемов. Что необходимо делать педагогу, чтобы у школьников появилось желание решить проблемную ситуацию? Как актуализировать и погрузить школьников в проблемную деятельность? Как перевести учащихся от пассивного слушания к активной познавательной деятельности? Для ответа на эти вопросы, по нашему мнению, необходимо определить приемы, стимулирующие учащихся к восприятию проблемы как личностно значимой, развивающие умения школьников видеть и формулировать ее на материале зоологии. Особенностью подростков является эмоциональность, поэтому новые способы создания проблемной ситуации должны вызывать яркие впечатления.

Проблемная ситуация будет личностно значима только в том случае, если ребенок приходит на урок с вопросом. Но вопрос не всегда может иметь проблемный характер и быть интересным для других учащихся. Важно понимать, что самих вопросов у школьников всегда бывает меньше, чем возможных проблемных ситуаций в теме. А значит, необходимо через ряд приемов осуществить переход от проблемной ситуации, предложенной учителем, в проблемную ситуацию, личностно значимую для учащихся. В этом случае учащиеся из пассивного слушания переходят к активной познавательной деятельности. Для этого нами предлагаются приемы использования литературных текстов, содержащих биологические ошибки или неточности, визуализация образа по диктуемому тексту, рисование картины ситуации, рассказанной педагогом, театрализация или проигрывание ситуации учащимися, демонстрация живых

объектов, рефлексия учащихся, для которых данная ситуация личностно значима [9].

Предлагаемые приемы в методике обучения биологии отсутствуют, так как в чистом виде не являются обучающими. В их основе лежит преобразование учащимися информации, которую предлагает учитель, опираясь на эмоции, отражающие личную значимость в форме переживаний, и воображение, являющееся психическим процессом, заключающимся в создании образов и представлений. В результате у подростков формируется личностное отношение к проблеме, которое обуславливает появление интереса школьников к проблемной деятельности (рис.).



Преобразование проблемной ситуации, предложенной педагогом, в личностно значимую для учащихся

Разнообразие предложенных нами приемов связано с необходимостью обучения видению и формулировке учебной проблемы учащимися с различными интересами, способностями и склонностями. Все предложенные автором приемы предполагают смещение активной деятельности на уроке от педагога к учащимся. Задача учителя заключается не в создании проблемной ситуации для учащихся, а создание условий, при которых учащиеся активно преобразуют предложенную учителем проблемную ситуацию, вследствие чего видят и способны формулировать учебную проблему. Учитель предлагает школьникам что-либо сделать, и в результате этого действия школьники видят противоречия. У них появляются вопросы, которые позволяют формулировать проблему. В этом случае учащиеся участвуют в процессе создания проблемной ситуации, а значит, она становится для них личностно значимой. В ходе процесса создания проблемной ситуации существуют этапы, в которых преобладает деятельность учителя, затем преобладает деятельность учащихся, и в процессе формулировки конфликта деятельность учителя и учеников осуществляется совместно. Смена лидерства в деятельности учителя и учеников позволяет формировать умения видеть и формулировать учебную проблему (табл.). На начальном этапе учитель является инициатором проблемной ситуации, на следующем этапе учащиеся в

ходе деятельности начинают осознавать проблемную ситуацию как свою, и в заключение происходит формулировка проблемы учащимися с помощью педагога. По мере овладения учащимися умения видеть и формулировать проблему роль учителя

на завершающем этапе должна уменьшаться. В результате осуществляется первый этап в процессе постепенного формирования компетенции решения проблем у школьников подросткового возраста.

Деятельность учащихся и учителя при формировании у школьников умения видеть и формулировать проблему на уроках зоологии

Прием стимуляции школьников к восприятию и постановке проблемы	Деятельность учителя при создании проблемной ситуации	Деятельность учащихся при создании проблемной ситуации	Общие действия учеников и учителя
1. Использование литературного текста, содержащего биологические ошибки или неточности	Читает литературный текст выразительно и эмоционально	Высказывают свои мнения, переживания по тексту	Классификация мнений, формулировка конфликта
2. Визуализация образа, картины, ситуации	Предлагает учащимся представить с закрытыми глазами внешний облик животного, среду его обитания и т.д.	Представляют и описывают образы и картины	Обсуждают описание образов и картин, формулируют конфликт
3. Рисование картины, ситуации, рассказанной педагогом	Предлагает учащимся некоторые факты из жизни животных, особенности их строения, места обитания, сравнение животных	Рисуют ситуацию и представляют свои картины с объяснением, почему картина именно такая	Обсуждение предложенных образов и картин, формулировка конфликта
4. Театрализация или проигрывание ситуации	Предлагает учащимся инсценировать ситуацию	Пишут сценарий, распределяют роли, показывают сценку	Обсуждение увиденных сценок, формулировка конфликта
5. Демонстрация живых объектов	Дает задание учащимся по изучению внешнего строения животного либо его поведения	Пытаются выполнить задание	Рефлексия затруднения, формулировка конфликта
6. Рефлексия учащихся, для которой данная ситуация лично значима	Педагог задает тему для обсуждения и личного отношения к ней	Рассказывают о чувствах, которые вызывает предложенная тема, высказывают отношение к ней	Формулировка конфликта

Предлагаемые приемы апробированы экспериментально. Педагогический эксперимент проводился на базе МОУ СОШ № 49, «Эврика-развитие» г. Томска. В эксперименте участвовало 99 учащихся восьмых классов, из которых 48 человек – контрольная группа и 51 – экспериментальная, у которых в течение предыдущего учебного года использовались элементы проблемного обучения на уроках биологии.

Эксперимент показал, что использование предложенных нами новых приемов способствует:

1) развитию познавательного интереса у школьников на зоологии (92.3 % учащихся экспериментальной группы и 12.5 % учащихся контрольной группы выполнили дополнительные необязательные задания по зоологии);

2) повышению качественной успеваемости школьников по предмету (в экспериментальной группе она составила 82.3 %, а в контрольной – 58.3 %);

3) формированию у школьников умения видеть и формулировать учебную проблему (по результатам тестирования на конец учебного года положительную отметку получили 76.3 % учащихся экспериментальной группы и 23.4 % – контрольной группы);

4) увеличению количества учащихся, решающих учебную проблему (в экспериментальной группе большее количество учащихся предпочитает проблемную деятельность в сравнении с контрольной группой школьников: формулировка проблемы – на 25.3 %, делать предположения – на 44.5 %, доказывать на – 39.3 %).

Поступила в редакцию 05.08.2008

Литература

- Трайтак Д.И. Проблемы методики обучения биологии. М., 2002.
- Скворцов П.М. Биологическое образование: современные проблемы // Биология в школе. 2002. № 1.
- Гусев М.В. Биологическое образование XXI век // Биология в школе. 2001. № 1.
- Комиссаров Б.Д. Развитие общебиологических понятий в процессе обучения биологии: сб. науч. ст. / АПН СССР НИИ содержания и методов обучения; под ред. Б.Д. Комиссарова. М., 1981.

5. Матюшкин А.М. Проблемные ситуации в мышлении и обучении. М., 1972.
6. Менчинская Н.А. Проблемы учения и умственного развития школьника: избр. психол. тр. АПН СССР. М., 1989.
7. Богоявленский Д.Н. Психология усвоения знаний в школе. М., 1959.
8. Сименцова В.Н. Биология. Технологические карты уроков. 7 класс: Метод. пос. СПб., 2001.
9. Жарикова Н.В., Долгин В.Н. Методические приемы организации проблемной ситуации на уроках зоологии // Вестн. Томского гос. пед. ун-та. Вып 6. 2006.

УДК 372.878

Р.А. Матвеева

ВОСПРИЯТИЕ МУЗЫКИ ДЕТЬМИ РАННЕГО ВОЗРАСТА

РАМ им. Гнесиных, г. Москва

В.Г. Белинский писал: «Влияние музыки на детей благотодно, и чем ранее начнут они испытывать его на себе, тем лучше для них. Они не переводят на свой детский язык ее невыговариваемых глаголов, но запечатлеют их в сердце, – не перетолкуют их по-своему, не будут о ней резонировать; но она наполнит гармонией их юные души...» [1, с. 12]. Действительно, восприятие является одним из ведущих видов детской музыкальной деятельности. Оно доступно детям с самого рождения, хотя, как показывают современные исследования психологов, этот вид деятельности активизируется уже в перинатальном периоде.

Только через живое общение со взрослым ребенок научится говорить, только находясь в музыкальной среде, ребенок овладеет музыкальным языком, научившись чувствовать и осмысливать выразительность музыкальной речи, будет испытывать потребность в ней, любить и понимать музыку.

Примечательно, что если для взрослого человека вся музыкальная деятельность, по определению Б.В. Асафьева, – это триединство процессов создания музыки композитором, воспроизведения исполнителями и восприятия слушателями, то для детей первичным является именно восприятие музыки. У детей особенности восприятия зависят от личностных качеств ребенка, внешних условий, а также самого прослушиваемого музыкального произведения.

Еще с начала XX в. эти и другие вопросы, связанные с характеристикой музыкального восприятия, находились в центре внимания Б.В. Асафьева, Б.Л. Яворского, С.М. Майкапара, В.Н. Шацкой, Н.А. Метлова и других исследователей. В дальнейшем они интересовали таких музыкантов-психологов, как Б.М. Теплов, К.В. Тарасова и педагогов-музыкантов И.Л. Дзержинскую, Н.А. Ветлугину, О.П. Радынову и др.

Большинство педагогов-психологов и музыкантов рассматривают процессы музыкального восприятия детей дошкольного возраста (с 4 до 7 лет) и старше. Но мы рассмотрим ранний период, с 2 до

3 лет, поскольку уже в этом возрасте происходят интенсивное развитие мозга, становление основных черт характера и, по мнению современных психологов, создается потенциал для последующего обучения. Еще Л. Выготский говорил о том, что «обучение опирается не столько на уже созревшие функции и свойства ребенка, сколько на созревающие... ребенок развивается в самом процессе обучения...» [2, с. 266].

Музыка может восприниматься различными способами. Так, например, Морис Мартено предложил следующую классификацию:

– «пассивное восприятие – ребенок слышит звук радио, но занят другим делом;

– частично активное восприятие – малыш слушает и одновременно предаётся своим мыслям: музыка в данном случае служит для него источником вдохновения;

– активное, когда ребенок требует исполнения той или иной песенки, поет отрывки из нее или, слыша мелодию, начинает танцевать» [цит. по 3].

ПРИМЕР: На территории Спасо-Евфимиевского монастыря (г. Суздаль) в летней трапезной обедала маленькая девочка (около 3 лет). Услышав звон колоколов, она вылезла из-за стола и начала двигаться. Танцевать ей было неудобно: малышка два раза качнулась туловищем, но потом стала размахивать кистями рук, попадая «в долю» с колоколами.

Все три вида должны присутствовать в жизни ребенка постоянно, «перенасытить» музыкой нельзя, если грамотно подходить к выбору произведений.

Сколько и как надо слушать музыку в раннем детстве? Действительно ли активное восприятие может проявляться у ребят в столь раннем возрасте? Данные вопросы находят порой противоречивые ответы у исследователей.

В каком количестве можно слушать музыку на занятиях, имея в виду целенаправленное прослушивание произведений?

Н.А. Метлов говорил о недопустимости использования на одном занятии нескольких произведений,