

Список литературы

1. Голешевич, Б.О. Развитие музыкального восприятия у младших школьников: автореферат диссертации. - Мн.: БГПУ им. М. Танка, 2000 г. – 21 с.
2. Красильников, И. Интонационная концепция музыкальности и модель дополнительного музыкального образования / И. Красильников //Искусство в школе. - 2000. - №1, 2.
3. Медушевский, В.В. О закономерностях и средствах художественного воздействия музыки / В.В. Медушевский. - М., 1976. - 356 с.: ноты, ил.

Т.А. Ковалевская
УО «ВГУ им. П.М. Машерова»
(РБ, Витебск)

СОТРУДНИЧЕСТВО С УЧАЩИМИСЯ КАК ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ УСЛОВИЕ ФОРМИРОВАНИЯ ПОЗНАВАТЕЛЬНЫХ ИНТЕРЕСОВ

Утверждающаяся переориентация обучения и воспитания на гуманистическую систему координат требует знания и целенаправленного положительного развития реальных и перспективных потребностей и интересов младших школьников.

В процессе учебной деятельности возникают и развиваются не только познавательные действия, но и система взаимодействий, отношений учителя с учеником, которая обуславливает как характер мотивации учебной деятельности, так и эффективность формирования познавательных действий учащихся. В этой связи при формировании познавательных интересов учащихся требуется, на наш взгляд, реализация педагогического условия, определяющего особенности взаимодействия педагога с детьми.

Сущность педагогического условия, регламентирующего процессуальное сопровождение деятельности и общения учащихся с позиции педагога в целях формирования познавательного интереса, мы определяем как личностно-гуманное педагогическое руководство в режиме сотрудничества и равноправных взаимоотношений.

В его определении мы руководствовались данными психолого-педагогических исследований (Ш.А. Амонашвили, А.К. Маркова, Г.А. Цукерман и др.) об условиях эффективного протекания учебной деятельности, которые свидетельствуют о положительном влиянии на учебную деятельность, на формирование познавательного интереса у учащихся, на их личностное развитие специально организованного учебного сотрудничества учителя и учащихся, учащихся между собой, ученика «с самим собой» (Г.А. Цукерман). Причем и учитель, и ученик рассматриваются как субъекты учебной деятельности (Г.А.Цукерман), как равноправные партнеры (Ш.А.Амонашвили). Доказано, что на основе сотрудничества происходит взаимодополняемость и взаимообогащение деятельности всех участников процесса обучения: деятельность учителя обогащается благодаря находкам учеников, деятельность учеников становится ценностно-мотивированной и приобретает для них «личностный смысл» (А.Н. Леонтьев). Это выражается, в частности, в том, что в условиях сотрудничества успешнее решаются сложные мыслительные задачи (Г.С. Костюк и др.), лучше усваивается новый материал (В.А. Кольцова и др.), плодотворно развиваются коммуникативные умения (Х.Й. Лийметс). Совершенно очевидно, что в основе стратегии сотрудничества лежат идеи стимулирования и направления педагогом познавательных интере-

сов учащихся.

Идея сотрудничества реализуется через личностно-гуманное педагогическое руководство процессом обучения, которое, наряду с духом сотрудничества, предполагает управление обучением и всей школьной жизнью детей с позиций их интересов, постоянное проявление веры в возможности и перспективы каждого школьника, этичное отношение к школьнику, уважение и поддержание его достоинства (1, с.179-190).

Не вдаваясь в подробный анализ гуманистических принципов, предложенных и обстоятельно аргументированных Ш.А.Амонашвили, отметим, что мы полностью разделяем их и опираемся на них в нашем исследовании. Это обусловлено как нашими взглядами на процесс обучения младших школьников в целом, так и спецификой коммуникативно-деятельностного подхода (далее КДП) к процессу обучения.

КДП к процессу обучения, рассматривающий общение, в первую очередь, как средство организации учебно-познавательной деятельности и инструмент воспитания личности, объективно аккумулирует в себе гуманистические принципы обучения и воспитания, идеи педагогики сотрудничества. Достаточно указать здесь на важнейший постулат КДП: процесс общения-обучения воплощается в виде равнопартнерского учебного сотрудничества учителя и учащихся. Коммуникативно-деятельностный подход не приемлет регламентированное, строго ролевое общение с ребенком, отрицает дистантный стиль общения. Центром общения педагога с детьми в условиях КДП становится не программа и дисциплина, а личность ребенка, его познавательный, коммуникативный и творческий потенциал.

Указанные положения позволяют конкретизировать требования к процессуальному сопровождению коммуникативно-познавательной деятельности в моделях учебных коммуникативно-речевых ситуаций (далее УКРС), которые являются основной формой организации обучения детей на основе КДП: деятельность учителя как человека, воплощающего для детей мир взрослых, мы рассматриваем как деятельность помощи детям, призванную обеспечить посильное и радостное овладение способами коммуникативно-познавательной деятельности, научить полноценному речевому общению, установив целесообразную систему равнопартнерских взаимоотношений в процессе общения-обучения.

Мы полагаем, что реализовать деятельность учителя с такими педагогическими установками возможно при косвенном управлении деятельностью и общением младших школьников в УКРС.

Известно, что управление процессом обучения предусматривает не только сообщение учащимся определенной системы знаний и наличия контроля за их развитием, но и организацию таких форм деятельности, в процессе которых личность приобретает социально полезный опыт, умения творческой деятельности, навыки общественного поведения (Ю.К. Бабанский, Л.В. Занков, А.В. Мудрик, А.Я. Гальперин, А.А. Матюшкин, Н.Ф. Талызина, В.В. Чечет). Согласно Н.Ф. Талызиной, управление процессом обучения есть управление процессом усвоения деятельности, которое может быть прямым и косвенным. Под косвенным управлением процесса обучения мы, вслед за Н.Ф.Талызиной, понимаем управление процессом усвоения деятельности путем различных воздействий, наводящих учащихся на данную деятельность.

Для нас существенным является указание на то, что при косвенном управлении процессом обучения руководящая и направляющая роль учителя скрыта, завуалирована и не выступает на первый план.

Именно данное обстоятельство, с нашей точки зрения, позволит учащимся

строить отношения с учителем как с равноправным партнером, а значит, чувствовать себя свободным в своих действиях, принимать учебные задачи с удовольствием, безопасно выражать свои мнения и предположения, что особенно важно в речевом общении.

Рассматривая механизм косвенного воздействия (но не называя его данным термином), Л.М. Фридман утверждает, что процесс управления должен быть направлен не на принуждение, а на вызывание у учащихся потребности в положительных управляющих воздействиях и желание их выполнять (5, с. 203). Мы полагаем, что ориентация КПД на потребностно-мотивационную сферу учащихся, когда общение-обучение строится от ученика, обеспечивает благоприятные условия для возникновения у детей желания идти за учителем, добровольно следовать его указаниям, творчески подходить к решению коммуникативно-познавательных задач, испытывать радость от совместного общения.

Способы косвенного управления, через которые возможно приохотить школьников к коммуникативно-познавательной деятельности, развить познавательные интересы, возбудить в них стремление и желание включаться в деятельность и общение, должны быть ориентированы на уровень детей, соответствующий «зоне ближайшего развития» (Л.С. Выготский). Тогда учитель при помощи косвенных воздействий выполняет роль посредника между учеником и учебным материалом, понимание которого находится за рамками зоны актуального развития ребенка и поэтому требует толчка, своевременной педагогической помощи со стороны учителя.

К способам косвенного воздействия на деятельность и общение младших школьников в УКРС, наиболее соответствующими указанному требованию, а также адекватными младшему школьному возрасту в условиях общения-обучения, мы относим манящую перспективу, актуализирующую сокровенные чувства и желания личности, и косвенное внушение, направленное больше не на сознание и логику, а на эмоции и внутренние установки личности. Своё конкретное воплощение способы косвенного воздействия находят в моделях УКРС при освоении их содержательного компонента.

Укажем конкретные моменты процессуального сопровождения педагогом деятельности общения учащихся в моделях УКРС.

Введение учащихся в ситуацию делается учителем. Главная его задача на первом этапе - создать непринужденную обстановку и включить участников коммуникации (учащихся и себя в том числе) в общее поле деятельности.

В качестве пускового механизма речевой деятельности чаще всего выступает коммуникативная или коммуникативно-познавательная потребность - стремление, вступив в общение с человеком, что-то узнать или сообщить, попросить помощи или воздействовать, выразить свои чувства, эмоции, разделить их с собеседником. Именно возникновение подобной потребности и побуждает человека начать что-то рассказывать или спрашивать, объяснять или доказывать. Речевого общения без потребности не бывает. Вот почему учитель должен позаботиться о возникновении у учащихся потребности вступить в общение. Для учащихся важно, чтобы речевое общение приняло форму обмена мыслями, впечатлениями, наблюдениями, знаниями, в котором учитель не спрашивает, не вызывает для ответа, а является собеседником, участвующим в разговоре, проявляющим интерес к мнениям детей. Специфика его положения только в том, что он как более опытный человек ведет и направляет беседу. В этом случае между учителем и учащимися устанавливаются не официальные, не «учебные» взаимоотношения, а взаимоотношения индивидуальностей, которые видят друг в друге речевого партнера.

Для организации «включения» учащихся в УКРС и обеспечения возникновения потребности вступить в общение особую значимость приобретают реплики и речевые реакции учителя. Они должны быть непринужденными, понятными, умеренно эмоциональными.

Конкретные реплики трудно программировать. Они возникают спонтанно и произвольно и часто обусловлены ответами и реакциями детей. Вот некоторые примеры того, как учитель может вступить в общение: «У каждого человека есть какая-то дорогая ему вещь. У меня, например... А у вас?», «Я вчера... А вы?», «Мне не очень понравилось... А вам?», «Давайте, пусть каждый из нас расскажет... Хотите, я начну?», «Кто из вас поможет мне разобраться...», «Очень хотелось бы узнать, как вы относитесь ...», «Мне очень интересно...» и т.д.

Включившись в общение, учитель шаг за шагом при помощи вопросов и заданий ведет учащихся, а вернее, своих речевых партнеров, по ситуации. Чем больше возможностей создаст учитель учащимся для проявления умственной самостоятельности и инициативности, тем интереснее будет для них предметное содержание деятельности и общения. Чтобы учащиеся проявляли интеллектуальную активность, большое значение имеет темп работы, избираемый учителем. С нашей точки зрения, темп продвижения по ситуации при выполнении заданий должен быть достаточно быстрым. Быстрый темп, в первую очередь, обеспечивается результативным усвоением способов решения коммуникативно-познавательных задач, посильностью заданий, предлагаемых детям. Большое значение имеет и слово учителя. Учитель своими речевыми репликами, по типу «Быстро назовите...», «Кто быстрее ответит (придумает)...», «Думаем быстро, отвечаем подумав...» активизирует деятельность детей, стимулирует ее интенсивное протекание. Разумеется, учитель может варьировать темп в зависимости от сложности задания, от конкретной настроенности учащихся, однако преимущественно он должен избегать чересчур замедленного темпа, т.к. он снижает активность школьников.

Что касается характера и особенностей постановки вопросов учащимся в ситуациях обучения-общения, то здесь уместно опираться на рекомендации Е.Н.Ильина, который советовал: «...Вопросы не надо ставить, задавать. Ими надо разговаривать.» (3, с.27) Поэтому мы полагаем, что беседы учителя с детьми (а точнее, диалоговое общение) не должны состоять из одних вопросов, а должны сопровождаться интересными репликами и высказываниями как учителя, так и детей. Побуждая учащихся к свободному обмену мнениями, учитель должен следить за тем, чтобы дети не перебивали друг друга, а учились развивать мысль, высказанную товарищем, отстаивать свою позицию.

При организации общения-обучения в УКРС немаловажно заметить и поощрить оригинально сформулированные вопросы и решения учеников, что покажет веру учителя в возможность и перспективы ребенка. Например: «Я всегда знала, что ты сможешь справиться с этим заданием», «Ты нас всех порадовал! Старайся и впредь придумывать такие интересные рассказы», «Ты отлично умеешь общаться с друзьями!». Обеспечение ребенку успеха деятельности, показ ему его реальных достижений явится важным стимулом формирования познавательного интереса. Относительно замечаний учащимся, недостаточно проявляющим активность, допускающим ошибочные, неточные ответы, то они должны, на наш взгляд, иметь доброжелательный характер, поддерживать веру ребенка в свои возможности. Учителю следует избегать излишнего фиксирования неудач и ошибок ребенка. «У тебя сегодня не совсем получилось. Получится в следующий раз». Индивидуально ориентированное общение с детьми в процессе обучения-

общения позволит учителю, с нашей точки зрения, привлечь всех учащихся к общению, решению коммуникативно-познавательных задач, и поможет освободиться от типичной педагогической ошибки при традиционном обучении, когда на занятии активно работают лишь несколько учащихся.

Таким образом, личностно-гуманное педагогическое руководство процессом общения-обучения в свете КДП, реализуемое через косвенное управление деятельностью и общением учащихся в режиме сотрудничества и равнопартнерских взаимоотношений, через индивидуально ориентированное общение с детьми учителя-партнера, является важным педагогическим условием формирования познавательных интересов младших школьников, поскольку способствует созданию на уроке такой обстановки, в которой будет востребован каждый ребенок, весь его познавательный, творческий и речевой потенциал.

Для учащихся необходимыми предпосылками пробуждения познавательного интереса в учебном сотрудничестве является возникновение «личностного смысла» обсуждаемых проблем, доброжелательная поддержка и координация общения-обучения, благоприятный эмоциональный тонус межличностных отношений.

Список литературы

1. Амонашвили Ш.А. Личностно-гуманная основа педагогического процесса. – Мн., 1990.
3. Ильин Е.Н. Искусство общения // Педагогический поиск. – М., 1988.
4. Талызина Н.Ф. Формирование познавательной деятельности младших школьников. – М., 1988.
5. Цукерман Г.А. Виды общения в обучении. – Томск, 1992.

А.Н. Ковалевский

УО «ВГУ им. П.М. Машерова»
(РБ, Витебск)

НАГЛЯДНОСТЬ КАК ФАКТОР АКТИВИЗАЦИИ ИЗОБРАЗИТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ УЧАЩИХСЯ С ОСОБЕННОСТЯМИ В РАЗВИТИИ

Для гармоничного развития ребенка необходимо создавать вокруг него пространство, воздействующее как на сферу разума, так и на чувственную сферу. Средством, способным решить данную задачу, является искусство. На возможности искусства в коррекции психических процессов у детей с особенностями в развитии указывали многие исследователи (Э. Сеген, Л.С. Выготский, В.П. Кашенко).

Среди различных видов деятельности учебной, трудовой, игровой учащиеся с интеллектуальной недостаточностью действительно выделяют изобразительную деятельность и отдают ей предпочтение как наиболее интересной и занимательной. Согласно взглядам Л.С. Выготского, С.Л. Рубинштейна, А.Н. Леонтьева и др. видных отечественных психологов, психика человека наиболее активно изменяется и перестраивается в процессе деятельности.

Рисование как форма деятельности включает в себя многие компоненты психических процессов и в связи с этим его следует считать важным фактором формирования личности. Психолого-педагогическое изучение особенностей графической деятельности учащихся с особенностями в развитии учеными в значительной степени способствовало научному обоснованию методики преподавания рисования во вспомогательной школе. Обучение рисованию было признано од-