

«тончайшим прикосновением к сердцу», которое способно сделать человека счастливым и несчастным. Большинство же школьных конфликтов происходит из-за неумения учителей использовать дар слова или из-за боязни «закрытых» тем, которые при правильном подходе могут дать ребёнку нравственные нормы [2].

Исследователи подчёркивают огромное влияние на него идей великого французского просветителя XVIII века Жан-Жака Руссо, что истинное воспитание — это идеальная гармония взаимоотношений учителя и ученика, в едином порыве стремящихся к познанию добра и красоты [1].

Несомненно, глубокое влияние на формирование взглядов В. А. Сухомлинского оказали выдающиеся мыслители и педагоги прошлого как И. Г. Песталоцци, Ф. Дистервег, Р. Оуэн, Л. Н. Толстой, К. Д. Ушинский. Впитывая идеи предшественников, он перерабатывал этот огромный опыт с позиций гуманизма. Так, Василий Александрович активно и бескомпромиссно выступал против наказаний в школе: «Я не из пальца высосал ту истину, что наших советских детей можно воспитывать только добром, только лаской, без наказаний...», «Сколько я буду жить, столько буду проверять в своей школе правдивость истины, в которую я искренне и глубоко верю: человека можно воспитывать только добром» [2].

И в педагогической теории, и в повседневной практике он отстаивал центральное, определяющее положение своей философии, своей педагогики, своей жизни: гуманное общество могут построить только гуманные, добрые, мудрые люди, а воспитать таких людей могут только вдумчивые, умные учителя, владеющие идеями и методами гуманной педагогики.

Всю воспитательную систему Сухомлинского можно расценивать как воспитательную концепцию общества, которое находится в зрелом и устойчивом состоянии. У такого общества есть целостная мировоззренческая система, включающая и концепцию идеального общества, и идеального человека. У такого общества ясные и понятные цели, осознанные задачи и способы их решения. Сухомлинский стал ярким выразителем педагогических идей общества своего времени. Как представитель конкретной эпохи и общества, как гражданин советского общества, в котором была принята коммунистическая идеология, он активно использовал коммунистическую лексику и риторику. Но это нисколько не умаляет его глубоко гуманистических идей, а направленных на формирование и сохранение подлинно человеческих ценностей.

Список источников

1. Веллер, М. Смысл жизни / М. Веллер. — М.: ООО «Издательство АСТ», 2007. — 384 с.
2. Сухомлинский, В. А. Проблемы воспитания всесторонне развитой личности / В. А. Сухомлинский. — М., 1999. — С. 377.

Материал поступил в редакцию 04.11.2011 г.

М. В. Слуцкая
Научный руководитель — З. В. Лукашэня,
кандидат педагогических наук, доцент
Барановичский государственный университет,
г. Барановичи, Республика Беларусь

ИНТЕГРАЦИЯ ОРГАНИЗАЦИОННЫХ ФОРМ ОБУЧЕНИЯ

Педагогический процесс целесообразно рассматривать как управляемый процесс совместной творческой жизнедеятельности педагогов и обучающихся, обеспечивающий условия для развития и социальной адаптации учащихся в системе урочно-внеурочных занятий, а также обеспечивающий реализацию потребностей общества и государства в образованной и культурной личности.

Повышение качества обучения зависит от ряда факторов, среди которых особое значение имеют организационные формы обучения. От них зависят направленность учебного процесса, деятельность педагогов и учащихся и, в конечном итоге, достижение целей образования. Организационные формы обучения влияют на объем, глубину и сознательность усвоения обучающимися знаний, умений, навыков, на развитие их самостоятельности и творческой активности, на повышение воспитывающей роли обучения. Педагогу необходимо в рамках профессиональной компетенции иметь глубокие знания об организационных формах обучения: их возникновении, состоянии, развитии, достоинствах и недостатках каждой из них, сравнительной эффективности их; условиях, при которых та или иная форма может дать лучшие результаты обучения и воспитания.

Результаты осуществленного нами теоретического исследования свидетельствуют, что в дидактике до сих пор нет четкого определения понятия «организационные формы обучения», нет научного обоснования; их классификации. В имеющихся в широком доступе литературных источниках не раскрыта структура организационных форм обучения в различные исторические периоды, не изучены основные закономерности их становления и развития. Результаты наших изысканий констатируют факт отсутствия критического осмысления многообразия концепций теории организационных форм обучения, не определены основные направления их дальнейшего совершенствования. Ряд существенных вопросов организации процесса обучения разработан недостаточно, что не позволяет полностью реализовать в практике обучения все то, что заложено в содержании. На этот факт неоднократно обращали

внимание Л. В. Занков, И. Д. Зверев, И. Я. Лернер, М. Н. Скаткин и другие исследователи. Приведенные ниже тезисы подтверждают выводы наших исследований.

Говоря о совершенствовании обучения, А. М. Пышкало подчеркивает: «Если перестройка содержания обучения в основном завершена, то сложнее и медленнее идет процесс перестройки организационных форм обучения... Многие трудности, с которыми сталкивается в настоящее время образование, связаны именно с отставанием в этой области. Вот почему проблема развития... форм обучения сегодня так актуальна и важна» [4, с.18].

Согласно Ю. К. Бабанскому, «дидактикой не обеспечивается в должной мере изучение и разработка научно-практических проблем, связанных с организацией обучения и анализом его результатов. Проблема организационных форм обучения — одна из важнейших в курсе современной дидактики» [1, с.14].

В своих исследованиях Э. И. Монозон [3, с. 37], А. В. Усова [5, с. 59] указывают на то, что настало время разработки и внедрения новых, а также совершенствования традиционных форм учебных занятий, проверенных в научном эксперименте, опыте творчески работающих педагогов.

В последние годы интенсивно разрабатывались в дидактике проблемы содержания и методов обучения, выявлялись пути усиления воспитывающей и развивающей функции обучения и менее всего исследовались организационные формы обучения.

Психолого-педагогические основы совершенствования организационных форм обучения в рамках нашего исследования мы соотносим с закономерностями исторического развития организационных форм обучения. Прогнозы дальнейшего развития организационных форм обучения невозможны без знания истории этого явления: как данное явление в истории возникло, какие этапы проходило в своем развитии. Данный подход позволяет нам установить исторические закономерности развития организационных форм обучения; их исторический характер (изменение и развитие вместе с изменением и развитием общества); ярко выраженный социальный характер, ибо их развитие и состояние обуславливается, прежде всего, социальными законами. Нами установлено, что в развитии организационных форм обучения сохраняется определенная преемственность. На каждом новом этапе развития общества старые организационные формы обучения не ликвидируются и не исчезают. Новый этап развития, наполненный новым содержанием обучения, наследует старые организационные формы, но изменяет, совершенствует их в соответствии с новым содержанием обучения, с новыми целевыми установками.

Определившаяся в настоящее время тенденция исследования организационных форм обучения (В. К. Дьяченко, А. В. Усова, М. А. Уфимцева, И. М. Чередов и др.) характеризуется усилением внимания к этой проблеме дидактики. Важно подчеркнуть следующее: использование в процессе обучения многообразия организационных форм, выбор оптимальной из них, сочетание форм на уроке из категории желательного переведены в категорию обязательного атрибута учебного процесса. Однако, практическая реализация данного положения наталкивается на ряд трудностей. Эти трудности в значительной мере обусловлены тем, что существует определенное противоречие между объективными потребностями процесса обучения и недостаточностью разработки теории организационных форм обучения.

На сегодняшний день современные уроки по любой учебной дисциплине отличаются большим разнообразием форм организации обучения — семинары, лекции, игры, конференции. По ходу исследования нами выявлено заметное усиление внимания к интеграции предметных знаний, в частности, через проведение уроков совместно с другими педагогами-предметниками.

Нами установлено, что в каждом случае интеграции организационных форм обучения должны быть осмыслены и сформулированы основания для интеграции. Интеграция организационных форм может быть проведена на основе необходимости взаимодополнения ведущих для данных организационных форм видов деятельности педагога и обучающихся [2, с. 51].

Урок, в котором сочетаются (интегрируются) несколько организационных форм обучения принято считать интегрированным. Урок может являться элементом интеграции организационных форм обучения (урок, интегрированный с семинаром). Планируя деятельность интеграции организационных форм, необходимо учитывать следующие дидактические требования:

1) необходимо осознать основания для интеграции данных организационных форм; для этого следует описать структуру взаимодействия педагога и обучающихся в каждой из данных организационных форм и обосновать необходимость взаимодополнения предполагаемых способов взаимодействия;

2) интеграция организационных форм может быть самоцелью только в одном случае: если педагог ставит задачей усвоение специфического содержания, которое заложено в самой организационной форме (в структуре взаимодействия участников процесса обучения), в этом случае преподаватель должен подобрать материал, адекватный избранной организационной форме;

3) необходимость интеграции организационных форм может определяться содержанием учебного материала, т. е. организационная форма должна быть адекватна содержанию;

4) результат интеграции организационных форм обучения целесообразно описывать через составные термины, например, «урок-семинар», «лекция-семинар» и т. п.

Необходимо иметь в виду, что гармоничный педагогический процесс предполагает, кроме внутрпредметной и межпредметной интеграции на основе установления внутри- и межпредметных связей, единство учебной и внеучебной деятельности учащихся.

Интегральным урокам присущ значительный образовательный, развивающий и воспитательный потенциал, который реализуется при определенных дидактических условиях. Анализ взаимосвязи организационных форм

обучения с другими компонентами процесса обучения (организационных форм и содержания образования, с одной стороны, и организационных форм и методов обучения — с другой) выявил их взаимообусловленность и единство.

Список источников

1. *Бабанский, Ю. К.* Методы обучения в современной общеобразовательной школе / Ю. К. Бабанский. — М. : Просвещение, 1985. — 208 с.
2. *Малеваный, Ю. И.* Об интегральном уроке в школе / Ю. И. Малеваный, В. Е. Рымаленко / Новые исследования в педагогических науках. — 1990. — № 2. — С. 50—52.
3. *Моносзон, Э. И.* Новые ценности образования / Э. И. Моносзон. — М. : Педагогика, 1996. — 141 с.
4. *Пышкало, А. М.* Методическая система обучения геометрии в начальной школе / А. М. Пышкало. — М. : Академия пед. наук СССР, 1975. — 60 с.
5. *Усова, Н. В.* Хлеб всему голова / Н. В. Усова / Школа и производство, 2010. — № 8. — С. 58—61.

Материал поступил в редакцию 04.11.2011 г.

М. В. Слуцкая
Научный руководитель — З. В. Лукашя, кандидат педагогических наук, доцент Барановичский государственный университет, г. Барановичи, Республика Беларусь

МЕЖПРЕДМЕТНЫЕ СВЯЗИ КАК ОСНОВА ИНТЕГРАЦИИ ОРГАНИЗАЦИОННЫХ ФОРМ ОБУЧЕНИЯ

Основы интегративных процессов были заложены в далеком прошлом классической педагогики. Впервые необходимость реализации межпредметных связей была обоснована Я. А. Коменским. Своё дальнейшее развитие идеи интегративного обучения на основе межпредметных связей получили в трудах Д. Локка, И. Г. Песталотци, К. Д. Ушинского, в работах советских дидактов И. Д. Зверева, М. А. Данилова, В. Н. Максимовой, С. П. Баранова, Н. М. Скаткина и др.

Дидактическая теория межпредметных связей нашла широкое отражение в публикациях, где определены функции, виды межпредметных связей, их место в современной школе, средства реализации, разработана методика планирования и проведения комплексных форм организации обучения и т. д. [2; 6; 7].

В педагогической литературе имеется более сорока определений категории «межпредметные связи», существуют самые различные подходы к их педагогической оценке и различные классификации. В рамках нашего исследования целесообразно следующее определение данного понятия: межпредметные связи — это педагогическая категория для обозначения синтезирующих, интегративных отношений между объектами, явлениями и процессами реальной действительности, нашедших свое отражение в содержании, формах и методах учебно-воспитательного процесса в их органичном единстве.

В педагогических публикациях, посвященных межпредметному взаимодействию, используют понятие «интеграция». В отличие от межпредметных связей под интеграцией понимаются дидактические процессы, направленные на построение целостных моделей изучаемых явлений, что в итоге обеспечивает формирование умений моделирования, развитие интегрального, профессионального мышления, способствует решению целевых, познавательных и профессиональных проблем [4, с. 23]. В основе интеграции лежат межпредметные взаимодействия, которые представляют собой научное отражение объективных связей единого, взаимосвязанного мира [6, с. 12]. Интеграция не только даёт возможность объединять знания и умения учащихся по разным предметам, но и усиливает практическую ориентацию обучения, повышает интерес к знаниям, стимулирует творческую активность учащихся.

Мы согласны с утверждением, что интеграция возникает в том случае, если имеются ранее в чем-то разобщенные элементы, есть объективные предпосылки для их объединения, и результатом такого объединения является система, обладающая свойствами целостности [3, с. 51].

В сфере содержания образования идея интеграции закономерно связана с процессами интеграции, происходящими в науке. Закономерно, что деятельность интеграции в процессе конструирования содержания образования должна определяться принципом соответствия содержания образования общим законам развития. Данный принцип требует, чтобы при построении содержания образования применялась следующая логика:

- 1) первоначальная, относительно слабо расчленённая целостность;
- 2) внутренняя дифференциация целостности и расчленение на элементы;
- 3) целостность на уровне большей упорядоченности.

В частности, каждая включаемая в содержание образования единица содержания должна исходить из создания внутренне слабо расчленённой, целостной картины, отражающей общие контуры данной единицы содержания. Затем первичная, целостная картина расчленяется на структурные элементы. Единица содержания должна заканчиваться созданием новой целостности высшего порядка, на основе соответствующих обобщённых понятий, категорий и пр. [5, с. 67].