



«ԻՆՏԵՐԱԿՏԻՎ ԿՐԹՈՒԹՅԱՆ
ԶԱՐԳԱՑՈՒՄ»
ՀԻՄՆԱԴՐԱՄ



ՀԵՐԹԱԿԱՆ ԱՏԵՍՏԱՎՈՐՄԱՆ ԵՆԹԱԿԱ
ՈՒՍՈՒՑԻՉՆԵՐԻ ՎԵՐԱՊԱՏՐԱՍՏՄԱՆ
ԴԱՍԸՆԹԱՑ 2022

ՀԵՏԱԶՈՏԱԿԱՆ ԱՇԽԱՏԱՆՔ

ԹԵՄԱ	Роль учителя в русской литературе в старшей школе в современном обществе
ԱՌԱՐԿԱ	Ռուսաց լեզու
ՀԵՂԻՆԱԿ	Էմմա Առաքելյան
ՄԱՐԶ	Արմավիր
ՈՒՍՈՒՄՆԱԿԱՆ ՀԱՍՏԱՏՈՒԹՅՈՒՆ	Ակնաշենի միջնակարգ դպրոց

Содержание

Введение.....	3
Глава 1. Роль учителя в русской литературе в старшей школе.....	6
Глава 2.Какую роль имеет учитель в профессиональной ориентации ученика в старшей школы г. Веди?.....	11
Заключение.....	19
Список использованных источников	20

Введение

ок - первооснова всего учебно-воспитательного процесса в школе, неиссякаемый источник, который помогает ученикам набраться сил. На уроке формируется человек завтрашнего дня, поэтому быть учителем - не только высокая честь и обязанность, но и большая ответственность. Сегодня мы много говорим о модернизации школьного образования, часто забывая, что это не абстрактное понятие, а будничная, конкретная работа.

Каждый наш день - творческий поиск, решение вопросов: как сделать уроки и внеклассные мероприятия по-настоящему обучающими. Каким должен быть урок сегодня и завтра? Что помогает улучшить работу, сделать ее более качественной, эффективной?

Наверное, не случайно профессию педагога сравнивают с профессией актера. И дело тут не только в том, что, как и актер, учитель должен уметь установить контакт с людьми, заинтересовать их, увлечь. Как не бывает одинаковых спектаклей, так не может быть и похожих уроков. Педагог-новатор Е.Н. Ильин советует: "Не бойтесь быть артистичными. Мы себя не демонстрируем. Мы себя передаем. Урок - это социальность, публичность, человечность"¹.

Почему так скучно бывает порой на уроках русской литературы, где, казалось бы, сама содержательная ткань - текст - должна радовать и удивлять?

Так грамотно все написано и обозначено в программах, так ясно поставлены цели литературного образования, а что-то недооценено учителем, ученики его не слышат, перестают читать книги, не пишут стихи.

К сожалению, в новых социокультурных условиях, в которых оказалось современное общество, когда "век расшатался", "порвалась связь времен" - разрушены прежние идеалы, размываются нравственные ориентиры, угрожающе деформируется личность молодого человека, часто не различающего, где добро и зло, красота и уродство, колоссальный нравственный и эстетический потенциал литературы остается невостребованным юным читателем в той мере, в какой это необходимо сегодня подрастающему поколению. Учителя сетуют на то, что книга вообще уходит из жизни

¹ Ильин Е.Н., Рождение урока / Е.Н. Ильин., М.: Высшая школа 1986, с. 35.

современного школьника. Чтение рассматривается чаще всего как принудительное учебное занятие или как "развлекаловка" (с соответствующим выбором книг).

Как преодолеть эту беду, приобщить школьника к чтению, вернуть ему интерес к книге, объяснить, что без нее невозможно формирование личности, как научить слышать и понимать слово писателя, его думы, чаяния, надежды, сопереживать им и формировать собственную жизненную позицию? Это тем более сейчас необходимо, так как литература занимает, бесспорно, особое место в формировании личности, духовного мира человека, его нравственности, речи, творческих сил, то есть играет важную роль в становлении эмоциональной, эстетической, нравственной культуры ученика.

Поэтому во главу обучения литературе сейчас поставлено развитие личности ученика, тем более что литературное развитие - грань общего личностного развития человека.

Большое значение на современных уроках литературы сейчас приобретают необычные, творческие, нешаблонные уроки. Сюда входят уроки-диспуты, уроки-семинары, уроки-композиции, уроки-экскурсии, уроки игрового типа, пресс-конференции и многое другое. Любой урок, у которого есть что-то оригинальное, выдающееся, классифицируется как нестандартный.

Найти такую нестандартность становится для многих учителей важнейшей задачей.

Данная работа посвящена изучению некоторых узловых особенностей, встречающихся в методике преподавания литературы, в частности при рассмотрении вопроса, касающегося изучения современного урока литературы. Данная тема неоднократно попадала в поле зрения исследователей, в частности Н.Ф. Бунакова, П.Ф. Каптерева, С.В. Иванова, В.В. Голубкова, Н.И. Кудряшева, Н.Д. Молдавской, В.Г. Маранцмана, О.Ю. Богдановой и других.

Между тем, очень интересно путем анализа типологии уроков литературы проследить основные особенности его структуры, содержания и технологий.

Актуальность исследования обусловлена необходимостью более определенно обозначить типологии современного урока литературы и назвать наиболее эффективные классификации.

Целью работы является представление доминирующих концепций и классификаций современного урока литературы как основной формы обучения.

В связи с целью исследования выделяются следующие задачи:

1. рассмотреть теоретические основы содержания и технологий урока литературы,
2. определить психолого-педагогические компоненты современного урока литературы,
3. рассмотреть урок как основную форму организации учебного процесса.

Предметом исследования явились сущность, структура и специфика современного урока литературы, а также психолого-педагогические основы урока литературы в современной системе образования.

Объектом данного исследования явился процесс становления урока литературы в системе школьного литературного образования.

Работа включает в себя: введение, две главы, заключение и список литературы.

Глава 1. Роль учителя в русской литературе в старшей школе

К педагогическим реалиям сегодняшнего дня относится совместный поиск педагогами и творческим учительством путей совершенствования классно-урочной системы. Нам представляется важным в решении данного вопроса обратиться к педагогическому наследию классиков.

Во второй половине XIX века "линия Ушинского" на теорию урока, направленная против господствующей в его время формальной организации учебного процесса в школе все больше находила поддержку среди отечественных педагогов, среди которых следует отметить Н.Ф. Бунакова, П.Ф. Каптерева, С.В. Иванова. Н.Ф. Бунаков, разрабатывая теоретические основы дидактических идей, приходит к формулированию не только правил (наглядности, активности) и принципов (индивидуальности, систематичности и последовательности, сознательности), но и обосновывает обучение как процесс, который подчиняется закономерностям человеческого познания.

Опираясь на познавательную деятельность человека и закон ассоциаций, он выдвигает ряд дидактических правил построения урока: "уяснение главной цели" урока, составление плана урока, определение главных путей, по которым следует идти к цели.

Бунаков указывает на необходимость планирования. "Урок целесообразно начинать с повторения пройденного материала, в целях установления связи предстоящего занятия с прежними"². Необходимо поддерживать определенный порядок, чаще обращаться к детям, заставлять их говорить, постоянно держать в центре своего внимания "детей вялых, растерянных и шаловливых". Урок должен заканчиваться подведением итогов пройденного.

Важным средством закрепления знаний считает применение самостоятельной работы.

Н.Ф. Бунаков выработал "условия наиболее успешного ведения уроков", которые и определили дидактическую основу урока:

- образовательные цели,
- характер преподаваемого материала,
- психологические особенности развития детского мышления,
- применение наглядности,
- индивидуального подхода к учащимся,

²Бабанский Ю.К., Интенсификация процесса обучения / Ю.К. Бабанский., М.: Знание 1987, с. 71-72.

- наличие самостоятельной работы учащихся,
- личность учителя.

П.Ф. Каптерев разрабатывает теоретические основы урока, опираясь не только на самобытность русской трактовки проблем урока ("глубокое уважение к личности ребенка", русский язык-главный учебный предмет), но и на экспериментальное направление дидактики. В книге "Дидактические очерки" он излагает дидактические идеи, общие свойства педагогического метода, правила хорошего преподавания, отмечает свойства отдельного хорошего урока, которые и являются его дидактической системой: "урок должен быть интересным, организованным, чтобы обеспечить полное восприятие материала, основательную переработку его в сознании учащихся и отчетливое выражение его учениками в разнообразных формах, урок должен предоставлять упражнение не только для ума, но и для воли каждого учащегося"³.

В период 30-50 гг. получил реализацию комбинированный урок как основной в процессе обучения (И.Н. Казанцев, Б.П. Есипов и др.). Вводилась четырехэлементная система урока: опрос, объяснение нового материала, закрепление нового материала, задание на дом. Работа вне комбинированного урока резко осуждалась.

Иванов Сергей Васильевич рассматривает урок "как живую, всегда изменяющуюся и постоянно развивающуюся организационную форму учебной работы".

Он был сторонником не только строго организованного, но и целенаправленного, сознательного и активного обучения.

"В процессе обучения, - отмечает С.В. Иванов, - тесно переплетаются в единое целое логика познания, методика обучения, самостоятельная работа ученика и разумная деятельность учителя".

Немаловажным фактором обучения С.В. Иванов считал стимулирование самостоятельности логического пути ребенка. В познании выделяют несколько ступеней, которые при обучении должны проникать друг в друга, всегда находиться в связи и единстве. С.В. Иванов отмечает, что "такой процесс должен пройти через

³Каптерев П.Ф., Дидактические очерки / П.Ф. Каптерев., М.: Педагогика 1984, с. 176.

ощущения ребенка, мыслительную деятельность и приобретение знаний, правильность которых проверяется практикой"⁴.

Дидактические основы урока и системы уроков С.В. Иванова заслуживают внимание современного учителя, так как нашли отражение в современных дидактических системах: развивающего обучения (раскрытии в материале существенных связей, научной логике, осознание через мыслительные и практические действия учеников), обучение через систему погружения, через лекционно-семинарско-зачетную систему, система уроков по теме (тематическое "погружение"). Проблемы урока: его содержание, структура, типологии, эффективность, взаимосвязи методов обучения на уроке, роль учителя, совершенствование учебной деятельности школьника - разработаны в трудах многих дидактов.

Теоретические проблемы урока как законченного целого, как части общего курса и системы уроков представлены в исследованиях М.И. Махмутова, М.Н. Скаткина, М.А. Данилова, В.И. Стрезикозина, Ю.К. Бабанского, И.Т. Огородникова, И.Н. Казанцева, М.М. Левиной, Г.Д. Кирилловой и других. Исследуются важнейшие проблемы: современные требования к уроку, взаимосвязь частей урока, выбора методов обучения и организации деятельности учащихся; результативность, эффективность уроков и проблема оптимизации обучения, типология урока, формирование личности ученика, повышение нравственного потенциала урока, содержание и формы самостоятельной работы учащихся на уроках, развитие навыков и умений учащихся в динамике учебного процесса, задачи и целевая установка урока, организация и отбор материала, взаимосвязь коллективной, групповой и индивидуальной работы учащихся на уроке, урок и НТР, роль учителя на разных этапах урока, формы проведения урока. Особое внимание уделяется изучению структуры урока: как традиционной (четырёхчленной), так и поэтапной (пошаговой), в связи с поисками взаимосвязанных ситуаций урока.

В психолого-педагогической литературе раскрыто значение проблемных ситуаций на уроке, помогающих формированию творческого мышления учащихся (исследования А.М. Матюшкина, Я.А. Пономарева, Т.В. Кудрявцева).

⁴ Иванов С.В., Дидактические правила успешного ведения урока / С.В. Иванов., Воронеж: Коммуна 1957, с. 12-20.

М.Н. Скаткин раскрывает требования к уроку с учетом достижений научно-технической революции и творческого характера человеческого труда. Ученый называет урок "клеточкой" педагогического процесса, к средствам решения педагогических задач урока отнесены: содержание материала, методы его изучения, технические средства обучения (ТСО) и дидактический материал для самостоятельной работы, организация деятельности учащихся и личность учителя.

Следуя стремлению определить место урока в системе развивающего обучения, ученые рассматривают вопросы построения урока и взаимодействие его частей.

Остановимся на содержании некоторых исследований, в которых освещено направление работы коллективов и отдельных ученых.

Под структурой урока М.И. Махмутов понимает не его состав, а вариант взаимодействия одних и тех же элементов урока, задач, этапов познавательной деятельности учащихся, причем различает внешнюю и внутреннюю структуру урока⁶.

В основе внешней структуры урока, который может быть и проблемным, и не проблемным, М.И. Махмутов видит решение трех дидактических задач: актуализация прежних знаний, формирование новых понятий и способов действия, формирование умений и навыков, умственных и практических действий.

Элементами внутренней "логико-психологической структуры урока" он называет следующие:

1. Возникновение проблемной ситуации и постановка проблемы.
2. Выдвижение предположений о вероятном пути решения и выдвижении гипотезы.
3. Доказательство гипотезы, проверка правильности решения проблемы.

М.И. Махмутов, решая в целом вопрос о проблемном обучении, подчеркивает, что в основе традиционного четырехэлементного по структуре урока лежит деятельность учителя, а в основе развивающего урока-активизация познавательной деятельности учащихся.

В таких условиях возрастает роль учителя, его творческой работы и организации урока. М.И. Махмутов справедливо утверждает, что при систематическом использова-

⁵Скаткин М.Н., Проблемы современной дидактики / М.Н. Скаткин., М.: Педагогика 1984, с. 34.

⁶Махмутов М.И., Современный урок и пути его реализации / М.И. Махмутов., М.: Дрофа 1978, с. 27, 56.

нии традиционной структуры урока "невозможна реализация идеи развивающего обучения". Вместо опроса урок может начинаться с фронтальной самостоятельной работы, далее, если объяснение учителя всегда является основным путем передачи знаний, - то как осуществляется развитие учащихся и, наконец, всегда ли закрепление проводить в конце урока и только ли как повторение - ведь не менее важно использовать знания и в новой ситуации? Такая постановка исследования структуры урока заставляет задуматься над путями совершенствования построения урока.

И.Т. Огородников выступает против прямолинейного отождествления этапов усвоения учащимися знаний (восприятие и осмысление материала, образование понятий и навыков, закрепление умений и применение их на практике) и этапов отдельного урока. И.Т. Огородников справедливо критикует распространенность смешанного типа урока (сообщение знаний, закрепление знаний, задание на дом и повторение пройденного на последующем уроке), что ведет к повторяемости вопросов, к потере обучающего значения опросов. Ученые-дидакты не отрицают в целом традиционное построение урока, а выступают против его постоянного приоритета и раскрывают суть современного урока в свете идеи развивающего обучения.

Одна из важнейших проблем современной науки - это проблема типологии уроков. Помимо классификации уроков по основным дидактическим целям (изложение новых знаний, закрепление имеющихся знаний и навыков, повторение, проверка знаний) или по основным звеньям учебного процесса, авторы стремятся классифицировать уроки в зависимости от способа его проведения и методики его организации: уроки с разнообразными видами заданий, уроки-лекции, беседы, экскурсии, киноуроки, уроки самостоятельных занятий, практических занятий. В дидактике и частных методиках нет единого принципа классификации типов уроков.

Назовем некоторые из них: уроки классификации по признаку основной дидактической цели (М.А. Данилов, И.Т. Огородников) - уроки первоначального усвоения нового материала, закрепления и повторения знаний, самостоятельной работы, обобщающего повторения, смешанный. Иной подход к типологии уроков связан с анализом процесса обучения.

Глава 2. Какую роль имеет учитель в профессиональной ориентации ученика в старшей школе

Среди многих гуманитарных предметов, включенных в программу, особое место занимает литература.

Художественное произведение представляет собой некоторую знаковую модель, в которой зафиксирован его герой (человек или антропоморфизированный объект): его характер, душевные переживания, страсти, ум, воля, мировоззрения, взаимоотношения с другими и т.п. В этой модели опредмечен нравственно-психологический опыт автора. В процессе чтения произведения происходит распредмечивание соответствующего опыта, и он становится достоянием другого человека-читателя. Последний, в идеале, может вынести его за пределы художественного текста, т.е. воспользоваться им при разрешении реальных жизненных проблем.

По нашему мнению, одной из основных задач преподавания литературы в школе является формирование у учащихся психологической культуры. Психологическая культура - это "личностное образование (система психологических предпосылок), обеспечивающее эффективное общение человека с другими людьми"⁷. По мнению Кан-Калика и Хазана, она складывается из следующих структурных компонентов:

- "интеллектуального (когнитивного),
- практического (внешне поведенческого), и
- ценностно-смыслового (эффективного)".

Интеллектуальный компонент включает в себя систему психологических знаний и психологического мышления. Он обеспечивает ориентировку человека в других людях (в т. ч. самом себе) и выбор правильных способов поведения по отношению к ним.

Практический компонент психологической культуры представлен системой практических умений и навыков общения. Он предполагает владение всевозможными приемами и способами воздействия на других людей и на самого себя.

Ценностно-смысловой компонент психологической культуры - это отношение человека как к любому другому человеку, так к высшей ценности: отношения уважения, дружбы, любви, принятия, терпимости, доброты и т.п.

Психологическое мышление, как один из основных компонентов психологической культуры представляет собой систему умственных действий, которые по своему

содержанию и генетической природе воспроизводят логику реального межличностного взаимодействия и отражают внутреннюю сущность другого человека, как личности в форме образов или нравственно-психологических понятий.

⁷Махмутов М.И., Современный урок и пути его реализации / М.И. Махмутов., М.: Дрофа 1978, с. 31-32.

Поэтому методика его формирования предполагает организацию процесса усвоения умственных действий и соответствующих им нравственно-психологических понятий.

Общую методическую схему формирования психологического мышления на уроках литературы мы представляем себе следующим образом. На исходном этапе работы с художественным произведением необходимо выделить в нем основное психологическое содержание, то есть наиболее характерные психологические черты героев. Обычно они представлены в тексте в форме описания соответствующих действий и переживаний. При этом надо обратить внимание на то, что действия героя произведения не существуют сами по себе в отрыве от порождающего их социального контекста, то есть от определенных - ных жизненных обстоятельств, ситуаций, действий других героев и т.д. Иначе говоря, предметом психологического анализа должны быть не изолированные действия героя, а целостные поведенческие структуры, адекватные тем или иным личностным чертам.

После переработки основного конкретно-поведенческого материала необходимо обобщить его и сформулировать сначала в обобщенно-поведенческих суждениях, а затем в соответствующих нравственно-психологических понятиях. Такая методика анализа позволяет преодолеть распространенный в психологии формализм в усвоении понятий. Они вводятся не искусственно, а как некоторый необходимый итог всей предшествующей работы с текстом, вбирая в себя соответствующее конкретное поведенческое содержание.

С целью более широкого сообщения понятий рекомендуется привлекать дополнительный конкретный поведенческий материал из других пройденных ранее произведений.

Для закрепления нравственно-психологических понятий можно практиковать введение словаря личностных черт, который систематически по мере знакомства с каждым художественным произведением пополняется новыми терминами. Например, при изучении романа "Преступление и наказание" можно предложить учащимся выписать

авторские характеристики Родиона Раскольникова на всем протяжении развития его теории. Следующим важным условием формирования полноценных нравственно-психологических понятий и наполнения их конкретно-чувственным и аффективным содержанием является театрализация художественных текстов.

Театрализация также является хорошим дидактическим средством формирования и коррекции, практических компонентов психологической культуры школьников: умения выражать состояние и характер героев, навыков психологического воздействия и др.

В простейшей форме она может проходить в виде чтения по ролям.

В качестве предмета театрализации должны выступать наиболее адекватные по отношению к формируемым понятиям фрагменты текста, которые можно рассматривать как конкретные и типичные формы существования общего и абстрактного. Задача учителя здесь состоит в том, чтобы добиться от школьников психологически правильного выполнения ролевых действий по таким параметрам, как содержание, внешний облик, мимика, пантомимика, интонация и др. Понятно, что все возможные декорации и другая театральная атрибутика только усиливают формирующий эффект.

Большое значение здесь имеют также групповое обсуждение и взаимная оценка игры.

Целью заключительного этапа работы над художественным произведением является выход за пределы его сюжета.

Перед учащимися ставится задача на прогнозирование возможного и наиболее вероятного поведения героя в ситуациях, которые не представлены в произведении.

Их может предлагать учитель или сами школьники.

В содержательном плане они могут быть похожи на ситуации произведения или выходить далеко за его рамки, например, воспроизводить сюжеты современной жизни, быть реалистическими или фантастическими и т.д. При всем внешнем различии они, тем не менее, должны соответствовать психологической сущности героя.

Поэтому его поведение в них будет не случайным, а закономерным проявлением своего внутреннего содержания, т.е. добрый будет вести себя как добрый, упрямый - как упрямый и т.д.

Адекватность подобных прогнозов возможна лишь при условии полноценного усвоения соответствующих нравственно-психологических понятий. Учебную работу на данном этапе рекомендуется проводить в форме письменных творческих заданий, типа

сочинений-миниатюр с их последующим групповым обсуждением и оценкой. Они выполняют здесь две функции: формирующую (дальнейшее обобщение понятий) и контрольную (проверка уровня владения ими).

В качестве примера приведем фрагмент такого сочинения по мотивам произведения А.С. Пушкина "Сказка о золотой рыбке" на тему "Что было после...". "Вот вернешься ты домой, дурачина-простофиля, я тебе покажу. Вздумал смеяться надо мною. Всю жизнь мне искалечил, молодость загубил. Даже дом не смог построить, да корыто починить...".

В приведенной работе показаны размышления старухи после того, как она снова оказалась у разбитого корыта. Как видим, здесь достаточно адекватно воспроизводится логика характера и отношений героини сказки.

Это говорит о том, что автор сочинения-ученик усвоил содержание соответствующих понятий и способен совершать психологические прогнозы.

Кроме этого можно практиковать и другие виды творческих заданий, например, описание развития каких-либо событий при условии изменения отдельных черт характера героя ("Отказ Базарова от нигилистических взглядов. Дальнейшее развитие сюжета романа "Отцы и дети"), подготовка психологических рекомендаций для одного из героев (рекомендации для Евгения Базарова), помогающих ему построить более правильный (разумный) способ поведения в какой-либо из изображенных в произведении ситуаций и др. При их выполнении нужно следить за тем, чтобы на них воспроизводилась психологическая сущность соответствующих понятий.

По результатам производственно-педагогической практики было отмечено, что вместе с этим повышается и уровень владения понятиями. Дети достаточно легко и правильно выполняли задания на психологическое прогнозирование, в то время как испытуемые из контрольной группы не справлялись с ними или делали это некачественно и на более низком уровне, т.е. не воспроизводили логику характера героя.

Немаловажным аспектом на уроке литературы является психологическая проблема восприятия. Это очень сложный творческий процесс, опосредованный эстетическим, читательским и эмоциональным опытом ученика.

⁸Скаткин М.Н., Проблемы современной дидактики / М.Н. Скаткин., М.: Педагогика 1984, с. 41.

Соотнесенность процесса чтения и изучения литературы не раз отмечалась и в психологии, и в методике (исследования В.В. Голубкова, А.Н. Леонтьева, П.М. Якобсона, Н.И. Кудряшева, Н.О. Корста, Н.Д. Молдавской, В.Г. Маранцмана, О.Ю. Богдановой).

Говоря о восприятии произведений искусства слова, мы имеем в виду не восприятие в гносеологическом смысле, а, по сути-осознание произведения, различая восприятие первичное и вторичное, являющееся результатом анализа.

Именно так толкуется термин "восприятие искусства" в большинстве исследований методистов и психологов. Проблема восприятия не может решаться изолированно от общих задач воспитания читателя и его отношения к действительности и искусству, формирования его личности, мировосприятия, духовного мира.

Восприятие, кроме того, выступает в качестве своеобразного указателя при определении возможностей ученика и результативности той или иной организации процесса обучения литературе.

Существует несколько основных приемов изучения восприятия учеником прочитанного на уроке:

Выяснение предварительных впечатлений учащихся о прочитанном.

Сопоставление первоначальных впечатлений с теми, которые формируются в ходе анализа и на итоговых занятиях. В этих случаях используются анкеты, устные опросы, которые могут быть включены в ход той или иной беседы с учащимися в качестве учебных заданий.

Домашние задания опережающего характера.

Экспериментальное исследование методом "срезов", когда от темы к теме выясняются "сдвиги" в литературном развитии учащихся, в характере их непосредственного читательского восприятия, в понимании ими различных произведений в отношении к различным компонентам произведений, в уровнях их оценок, эмоциональных и эстетических оценок.

Систематические наблюдения в течение учебного года или нескольких лет.

Проблема восприятия литературы изучена в различных аспектах: основные особенности и этапы восприятия произведений различных жанров, возрастные особенности восприятия читателя-школьника, структура читательского восприятия,

взаимосвязь восприятия и анализа художественного произведения (работы О.И. Никифоровой, А.М. Левидова, А.А. Леонтьева, З.Я. Рез, Л.Н. Рожиной, Н.А. Демидовой, М.Г. Качурина, П.М. Якобсона, В.Г. Маранцмана). Взаимосвязь первоначального восприятия текста и его последующего углубления в процессе анализа представляется нам особенно актуальной.

В этом вопросе много нерешенного, спорного, дискуссионного.

Восприятие художественной литературы имеет ряд особенностей, свойственных восприятию человеком окружающего мира во всей его сложности и восприятию произведений любого вида искусства.

Это его целостность, активность и творческий характер.

Психологи, как отечественные, так и зарубежные (Л.С. Выготский, А.Н. Леонтьев, О.И. Никифорова, М. Арнаудов, Р. Арнхейм), особое внимание обращают на то, что восприятие не есть простое фотографирование, простой прием информации. Это активная деятельность, в которой огромную роль играют: положительная мотивация, потребность, интерес. Целью этой деятельности является создание адекватной картины окружающей человека действительности как данной ему непосредственно, так и в сознании авторов произведений искусства. Знание окружающего мира и овладение ценностями духовной культуры нужны каждому человеку не только сами по себе, а для практического пользования, для взаимодействия со средой и для удовлетворения своих потребностей. В акте восприятия диалектически объединены: целое и части, анализ и синтез, чувственное и рациональное, эмоции и теоретические заключения, субъективное и объективное, репродуктивное и продуктивное. Когда речь идет о восприятии произведений искусства, то важно учитывать, что оно дает воспринимающему целостную картину мира, суждение писателя, художника об окружающей действительности.

Важно отметить, что своеобразие восприятия литературы на разных возрастных условиях имеет большое значение при раскрытии освещаемой проблемы.

На уроке литературы словесник должен учитывать тот факт, что школьника старшего возраста периода наивного реализма интересуют прежде всего отдельные яркие эпизоды, его суждения о поступках героев книг бывают категоричными, иногда односторонними, но эмоционально окрашенными. Школьники оказываются

захваченными сопереживанием особенно мобильным героям. Например, при изучении произведения В.Г. Короленко "В дурном обществе" ученики охотно вступают в дискуссию при рассмотрении образа Васи.

Подростка в период нравственного эгоцентризма интересует человек как носитель определенных свойств личности.

Проявляет интерес к моральным свойствам личности, становлению характера, мотивам поведения. Но не всегда умеет оценить личность литературного героя в целом, учесть и взвесить различные обстоятельства и мотивы его поведения.

Так, например, складывается при чтении повести А.С. Пушкина "Капитанская дочка", когда ученикам порой бывает сложно оценить личность Петра Гринева.

В юношеском возрасте в период философского осмысления жизни ребята проявляют интерес к сложному внутреннему миру героя, увеличивается стремление понять мировоззрение человека, сущность моральных свойств его личности.

В этом возрасте формируется "жизненная перспектива" старшеклассников. Это и связано с философией осознания прочитанного.

Примером может служить роман Ф.М. Достоевского "Преступление и наказание". На протяжении всего произведения мы можем наблюдать внутренние, душевные изменения главного героя, связанные с развитием его теории.

Но не только возраст, а индивидуальные возможности и способности следует учитывать на уроке литературы. Индивидуальные особенности - это "совокупность моральных, интеллектуальных, волевых, эмоциональных и других качеств личности, которые заметно отличают человека от другого"⁹.

Поскольку в развитии человека проявляются общие и особенные качества, то учителю приходится большое внимание уделять тем особенностям, которые характеризуют индивидуальность, своеобразие черт личности отдельно взятого ученика.

Разрабатывая свою систему воспитания личности в коллективе, А.С. Макаренко писал: "Я увидел, что должна быть общая программа "стандартная" и индивидуальной корректив в ней". А.С. Макаренко часто подчеркивал, что "такие качества и привычки как аккуратность, точность, быстрота ориентировки не нужно воспитывать при помощи

⁹Каптерев П.Ф., Дидактические очерки / П.Ф. Каптерев., М.: Педагогика 1984, с. 181.

"индивидуальной обработки". А вот для других, более значимых личностных качеств, требуется индивидуальный подход".

Очень важно учитывать темп деятельности, так как одни дети все делают быстро, а другие медленно.

Учащиеся даже одного возраста сильно отличаются по уровню интеллектуального развития, наблюдательности, памяти, воображению, интересам, склонностям, творческим способностям.

Ряд психологов и методистов пришли к альтернативному выводу о трех основных типах восприятия школьников.

В первом типе отмечается преобладание наглядных и образных элементов, во втором - преобладание словесных и логических моментов восприятия; третий тип - смешанный. Также ученики делятся на "рассудочный" и "эмоциональный" тип восприятия.

В первом случае школьники легко составляют планы, активно участвуют в работах итогового характера, но хуже работают с заданиями по тексту, менее чутки к художественному слову.

Ученики второго ("эмоционального") типа с интересом работают по тексту произведения, улавливают характер выразительных средств того или иного автора, но им труднее дается составление планов, работа над выводами.

Знание особенностей учащихся каждого класса позволяет учителю правильно распределить индивидуальные задания, в нужном направлении развивать познавательные задатки и интересы учащихся. Как показывает реальная практика, воображение, функционируя в разные возрастные периоды, приобретает разные черты, которые не укладываются в схему только воссоздающего или творческого воображения, и на разном возрастном этапе в зависимости от конкретной деятельности ребенка становятся доминирующими или сопутствующими.

Кроме того, организуя урок литературы, словесник определяет в качестве основных такие психологические компоненты, как восприятие, память, мышление, эмоциональная сфера, внимание (приемы организации внимания: внешний вид учителя, мимика, доброжелательный тон, ритм и темп урока, яркость и новизна наглядности, эмоциональность речи учителя, последовательность, логичность в изложении материала).

Немаловажное значение имеют особенности психологии старшего школьника, его интерес к моральным свойствам личности, стремление дать оценку изображенному автором миру и героям, желание систематизировать впечатления от прочитанного, понять произведение как единое целое и вместе с тем свойственная ряду учащихся чрезмерная логизация в ущерб способности эмоционально воспринять текст. Таким образом, при определении содержания и структуры современного урока литературы, на наш взгляд, важно психологическое наполнение его.

Нужно обратить внимание на память, восприятие, мышление, эмоциональную сферу учащихся и внимание.

Заключение

Урок литературы в современной школе... Каким он должен быть? Устарели ли требования, предъявляемые к построению урока, методике его проведения? Конечно же, нет. Триединство целей (обучающая, развивающая и воспитывающая) - обязательный компонент любого урока, урока литературы в том числе.

Однако современная действительность вносит свои коррективы в методику преподавания. Чтобы урок литературы был интересен ученикам, учителю приходится осваивать новые методы подачи материала, использовать в своей практике нестандартные приемы и инновационные технологии. Вместе с тем не перестает быть актуальным и вопрос о необходимости формирования творческой личности учащегося.

В современных психолого-педагогической и методических науках эта проблема решается в разных направлениях: исследованиями развития познавательной деятельности, образного мышления и интеллектуальной активности школьников. Эти аспекты широки и многогранны и, безусловно, заслуживают внимания. Из стандартно

мыслящего ученика может вырасти талант в том случае, если его учителями будут педагоги с творческим потенциалом.

Литература - главный, если не единственный школьный предмет, который целиком и полностью должен быть ориентирован, прежде всего, на формирование души.

Не игнорируя интеллектуальную сторону духовной жизни, литература остается стержневой учебной дисциплиной, которая последовательна в развитии эмоционального мира ребенка. Литературные произведения дополняют в образовательном процессе функцию не столько объекта изучения, сколько субъекта - инструмента воздействия на "тайное тайных", на душу читателя.

В работе рассматривались психолого-педагогические основы урока литературы, делался акцент на многообразие концептуальных основ и классификаций современного урока литературы. Также были определены способы применения мультимедийных компьютерных технологий в процессе обучения литературе.

Список использованных источников

1. Бабанский Ю.К., Интенсификация процесса обучения / Ю.К. Бабанский., М.: Знание 1987
2. Ильин Е.Н., Рождение урока / Е.Н. Ильин., М.: Высшая школа 1986
3. Иванов С.В., Дидактические правила успешного ведения урока / С.В. Иванов., Воронеж: Коммуна 1957
4. Каптерев П.Ф., Дидактические очерки / П.Ф.Каптерев., М.: Педагогика 1984
5. Махмутов М.И., Современный урок и пути его реализации / М.И. Махмутов., М.: Дрофа 1978
6. Скаткин М.Н., Проблемы современной дидактики / М.Н. Скаткин., М.: Педагогика 1984

