

лассов бурятской национальности. Обобщая, можно отметить, что почти все дети знакомы с содержанием не менее трех бурятских народных сказок. Учащиеся 5-7 классов знают больше благопожеланий, народных песен, преданий, чем гаршекласники:

Группы	%
1. Владеют устной и письменной бурятской речью	22
2. Владеют разговорной бурятской речью	53
3. Плохо владеют, плохо понимают бурятскую речь	25
4. Предпочитают читать художественную литературу на бурятском языке	3
5. Играют в бурятские народные игры:	
Часто	16
Иногда	57
Никогда	27
6. Знают свою родословную:	
до 3-го колена	74
до 7-го колена	26

Учащиеся показали определенные знания по организации пространства и общения у бурят. Из 5 учащихся 9-х классов 30 человек написали, что старину буряты во время беседы рассаживались олукругом, что на почетное место «хоймор» сажали уважаемых гостей. Они сами предпочитают обираться в кругу, когда видят лица друг друга. Девочки при общении с подругой придерживаются более близкой дистанции до 0,5 м. (интимная зона), чем мальчики при общении с другом – 1 м. (личная зона). С родителями, учителями предпочитают дистанцию общения более 1 м. (социаль-

ная зона). Имеют поверхностные знания о бурятской национальной кухне, о бурятском этикете.

Результаты анкетирования показали, что учащиеся имеют общее представление об основах коммуникативной культуры бурят, что, в свою очередь, практически не влияет на формирование межличностных отношений между ними. Опора на народные традиции, ритуалы, обряды, игры, бурятский фольклор не носит формирующий фундаментальный характер для развития эстетических, духовных начал личности.

Целенаправленное и системное введение в учебно-воспитательный процесс программы этнопсихологического обеспечения, полагаем, поможет не только расширению кругозора учащихся и формированию этнознаний и этнокультуры, но и совершенствованию и развитию личностной структуры (ценностной ориентации, интереса, нравственных качеств, способностей, дарования и т.д.)

Литература

1. Бархинов Д.М., Данилов Д.А., Намсараев С.Д. Народная педагогика и современная национальная школа. – Улан-Удэ: Бэлиг, 1993 – 42 с.
2. Васильева Л.С. Технология воспитания школьников на народных традициях (бурятских и русских) – Улан-Удэ: Изд-во БГУ, 1996 – стр. 42-52.
3. Санжаева Р.Д., Самбуева С.Б. К проблеме развития эмоционально-волевой сферы в этнопсихологии//Вестник Бурятского университета – 1998 – Вып. 1 – С. 101.
4. Программа I съезда практических психологов образования России. Москва 15-17 июня 1994 г.

**ABOUT ETHNOLOGICAL DIRECTION in WORK of the SCHOOL PSYCHOLOGIST
S.S. Dordijeva (Zakamensk)**

The summary: The attempt of the description of an direction in practice of work of the school psychologist at national school is undertaken.
Key words: National school, national-regional component, ethnopsychological maintenance, ethnoknowledge, etnoculture.

УЧЕБНЫЕ ЗАДАЧИ В РАЗВИТИИ ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНО-ТВОРЧЕСКИХ СПОСОБНОСТЕЙ ЛИЧНОСТИ
О.В. Макаренко (Новосибирск)

Аннотация: Рассмотрена проблема взаимосвязи развития интеллектуально-творческих способностей школьников и образовательной направленностью предлагаемых учебно-познавательных задач.
Ключевые слова: дидактический подход, учебно-познавательная задача, решение проблемы, интеллектуально-творческие способности, самоактуализирующаяся личность.

В практике нередки случаи, когда внешне роки выглядят ярко, красочно, а ученики не активны, ждут подсказки или наводящих вопросов, не охотно вызываются решать у доски задачи. Иходясь у доски, держатся неуверенно, предпочитают работать молча, повернувшись спиной к днюкласникам.

Образование, в своем гуманистическом значении, представляет собой процесс, в котором создаются условия для самораскрытия и самоутверждения каждого школьника. Создание условий для самоактуализации учащихся предполагает учет нескольких факторов, позитивно настроенных для этой цели: личность учителя, управление

качеством образовательного процесса и специальные дидактические подходы. Остановимся на последнем факторе.

Принципиально важная особенность дидактического подхода - образовательная направленность применяемых учебно-познавательных задач. Учебно-познавательные задачи могут рассматриваться с двух позиций: задачи, которые позволяют решать структурно-аналогичные типы задач в зависимости от их предметного «наполнения», обеспечивая перенос способов действия в изменившихся условиях. Такие задачи служат для отработки у учащихся знаний, умений и навыков (ЗУН); другая возможность учебно-познавательной задачи - это включение ребенка в «мою лично» деятельность, как творчество, которая наполнена личностными смыслами, ощущением личной причастности. Тогда в решении задачи будет заключаться не только обезличенное предметное действие, но и «личностное приращение» учащегося.

Рассел Л. Акофф [1990] считает, что обучению анализу и решению задач в системе образования учат неверно, так как нужно учить пониманию взаимодействий, а не отдельных действий.

Он пишет: «Частное решение всей системы проблем лучше, чем полное решение каждой из ее частей, взятой отдельно от других». Карл Дункер рассматривает процесс решения учебной задачи не только как развитие решения, но и как развитие проблемы. А. Маслоу [1967] замечает, что если личность сфокусирована на проблемах вне себя, и при этом не боится их решать, то это - самоактуализирующаяся личность. Умению решать проблемы способствует внедренная в практику классификация учебно-познавательных задач, разработанная Н.Ю. Посталюком [1989], где сопоставляются типология учебно-познавательных задач и интеллектуально-творческие способности, необходимые для их решения.

В нашем исследовании мы провели количественно-типологический анализ учебно-познавательных задач (таблица 1), представленных в сборнике задач по физике для седьмого класса.

Мы понимаем произвольность отнесения задач, однако в наших цифрах мы ищем не столько точное количественное выражение, сколько вспомогательное средство, содействующее изучению и уточнению проблемы.

Таблица 1

Учебно-познавательные задачи различных типов	Виды учебно-познавательных задач	Количество задач данного типа в %
Задачи с явно выраженным противоречием	Задачи-антиномии, задачи-парадоксы; на «разоблачение» мнимых противоречий; «тупиковые»; «скрытого» вопроса, неполно поставленные, с «размытыми» условиями;	5%
Задачи с некорректно представленной информацией	«Конфликтные» или не совсем корректные; в которых сначала нужно определить степень достоверности условия;	5%
Задачи на прогнозирование	В которых только необходимо набросать ход решения; проиграть несколько вариантов; на выдвижение гипотез; на построение стратегии решения	6%
Задачи на оптимизацию	С парадоксальной формулировкой; «провоцирующие» на ошибку; с неопределенным, неоднозначным ответом	7,5 %
Задачи на рецензирование	На доказательство; на обнаружение и опровержение ошибок; на рецензирование	7,5 %
Логические задачи	На описание явлений, процессов, на определение понятий, на объяснение и доказательство, на установление причинно-следственных связей.	21,5 %
Исследовательские задачи	На моделирование, графические, экспериментальные задачи	15%
Задачи на корректную постановку	На уточнение цели, условий, требований задачи	7,5%
Задачи на управление	На планирование деятельности, на контроль и оценку деятельности, на нормирование времени.	10%
Задачи на разработку алгоритма	На разработку алгоритмических предписаний	15%

Следующим этапом нашего исследования было выборочное изучение продуктов деятельности семиклассников в пяти различных школах города Новосибирска. Мы просмотрели тетради для контрольных, лабораторных, самостоятельных работ, а также «рабочие» тетради. В результате

оказалось, что самые «решаемые» задачи - логические, на разработку алгоритма, на корректную постановку, исследовательские, на управление. Реже встречались задачи на рецензирование, оптимизацию и прогнозирование. Совсем не встречались задачи с явно выраженным противоречием.

ем, с некорректно представленной информацией, формирующие способность видеть противоречие, находить нужную информацию и переносить ее для решения проблемы.

Наше аналитическое исследование показало, что в учебнике, хотя и предложены разные типы задач, прослеживается приоритетная образовательная направленность. Учителя, по-видимому, тоже придерживаются некоторых принципов при отборе учебных задач. К сожалению, это ведет к одностороннему формированию интеллектуально-

творческих способностей личности и не создает условий для самоактуализации.

Мы сделали сравнительную классификацию (таблица 2) тех компонентов интеллектуально-творческих способностей, которые развиваются при решении предпочитаемых задач (по результатам вышеуказанного исследования), обозначенные нами как интеллектуально-логические. А также тех компонентов интеллектуально-творческих способностей, которые развиваются при решении задач, не заслужено отвергнутых, на наш взгляд, при отборе учебного материала. Их мы назвали интеллектуально-эвристическими.

Таблица 2

<i>Интеллектуально-логические компоненты творческих способностей</i>	<i>Интеллектуально-эвристические компоненты творческих способностей</i>
Способность анализировать, сравнивать	Способность генерировать идеи, выдвигать гипотезы
Способность выделять главное, отбрасывать второстепенное	Способность к фантазии
Способность описывать явления, процессы	Ассоциативность мышления
Способность давать определения	Способность видеть противоречия и проблемы
Способность объяснять	Способность к переносу знаний, умений в совершенно новую ситуацию
Способность доказывать, обосновать	Способность отказаться от навязчивой идеи, преодолеть ригидность мышления
Способность к систематизации и классификации	Критичность мышления, способность к независимым, оценочным суждениям

Таким образом, предлагая однотипные учебные задачи, образовательный процесс не обеспечивает достаточных условий для развития важных интеллектуально-творческих способностей. Объем данной работы, не позволяет нам сделать какие-либо общие выводы, так как это - лишь аспект образовательного процесса и его лучше рассматривать в совокупности с остальными факторами. Хотя мы надеемся, что эти исследовательские замечания представляют интерес для людей, занимающихся психодидактикой. При отборе учебно-познавательных задач мы предлагаем следующий дидактический подход:

- Учитывать типологию аспектных проблем;
- Раскрывать этапы аспектных проблем и объектные проблемы, решения которых направлено на эти этапы;
- Показать целостное решение аспектной проблемы;
- Предоставить реализацию различных способов интеллектуально-творческой деятельности.

Литература

1. Балл Г.А. Теория учебных задач: Психолого-педагогический аспект. - М.: Педагогика, 1990. 183 с.
2. Беспалько В.П. Слабеваемые педагогической технологии. - М.: Педагогика, 1989. - 190 с.
3. Беспалько В.П. Теория учебника: Дидактический аспект. - М.: Педагогика, 1988. - 190 с.
4. Зарецкий В.К., Семенов И.Н., Степанов С.Ю. Рефлексивно-личностный аспект формирования решения творческих задач//Вопросы психологии. - 1980. - №5. - С. 112-117.
5. Коджаспирова Г.М. Культура профессионального самообразования педагога. - М., 1994. - 344 с.
6. Фридман Л.М., Турецкий Н.Н. Как научить решать задачи: Для учащихся старших классов средних школ. - 3-е изд., дораб. - М.: Просвещение, 1989. - 192 с.
7. Хрестоматия по общей психологии. Психология мышления/Под ред. Ю.Б. Гиппенрейтер, В.В. Петухова. М.: Изд-во МГУ, 1981. С. 258-268.
8. Чечель И.М. Формы учебной работы в средней школе: Кн. Для учителя. - М.: РАО, 1999. - 174 с.

EDUCATIONAL TASKS in DEVELOPMENT of INTELLIGENCE-CREATIVE ABILITIES of the PERSON

O.V. Makarenko (Novosibirsk)

Abstract: Considered the problem of correlation of development of intellectual and creative abilities and educational trend of the offered training and cognitive tasks.

Keywords: Didactic approach, training and cognitive task, managing with a problem, intellectual and creative abilities, human potential movement.