B.392137
74
C568



СОВРЕМЕННОЕ ДОШКОЛЬНОЕ И НАЧАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ: СИСТЕМА И МЕТОДЫ

Министерство образования и науки Российской Федерации
ГОУ ВПО «Ярославский государственный педагогический
университет им. К.Д.Ушинского»

Современное дошкольное и начальное образование: система и методы

Материалы международной конференции «Чтения Ушинского»
педагогического факультета ЯГПУ

392137

Ярославль
2009

Библиотека
Ярославского
Педуниверситета

ББК 74.10 я 434 +74.20 я 434
УДК 373.2; 373.1
С 56

Печатается по решению
редакционно-издательского совета
ЯГПУ им. К.Д.Ушинского

С 56 Современное, дошкольное и начальное образование: система и методы [Текст] : материалы международной конференции «Чтения Ушинского» педагогического факультета ЯГПУ. – Ярославль : Изд-во ЯГПУ им. К.Д. Ушинского, 2009. - 364 с.

Я764

В издание включены материалы международной научной конференции «Чтения Ушинского», посвященной методологии и частным методикам общего, начального и дошкольного образования. В обучении преимущество отдано компетентностному подходу; в воспитании – традиционным и гуманистическим ценностям.

Редколлегия:
В.Н. Белкина, доктор педагогических наук, профессор
Ю.П. Вавилов, доктор педагогических наук, профессор
С.Г. Макеева, доктор педагогических наук, профессор
И.В. Налимова, кандидат педагогических наук, доцент
А.В. Плохов, кандидат искусствоведения, доцент
Н.Н. Иванов, доктор филологических наук, профессор
(отв. редактор)

ISBN 978-5-87555-519-0

© ГОУ ВПО «Ярославский государственный педагогический университет им. К. Д. Ушинского», 2009
© Авторы материалов,2009

Отдел хранения

Содержание

СОВРЕМЕННЫЕ КОНЦЕПЦИИ ПСИХОЛОГИИ ОБРАЗОВАНИЯ И ПЕДАГОГИКИ

Ю.П.Вавилов Формирование готовности студентов к профессиональной деятельности: теоретический аспект..... 9

В.А.Мазилов Методология современной российской психологии: новые актуальные задачи..... 14

Е.В. Карпова К вопросу о содержании понятия «антимотивация»..... 19

А.А.Борисова О важности доверительного общения матери и ребёнка для формирования его личности..... 22

Г.Б.Барышникова Мониторинг качества экологического образования студентов – бакалавров направления «Педагогика»..... 30

А.Г.Поддубный Проблема «эталона» в педагогическом наблюдении..... 36

А.А. Кораблева Становление и развитие толерантности как социальной ценности..... 43

Е.В.Проничева Роль учителя в формировании контрольно-оценочной самостоятельности младших школьников..... 51

Ю.М. Пятакова Проблема оценивания в педагогической психологии..... 54

Ю.П.Вербицкая Структура мотивации при различных уровнях социально-психологической адаптации студентов среднего профессионального образования к условиям обучения..... 57

Т.В.Парначева Игровые технологии и их значение в подготовке студентов..... 62

О.Н.Шевко Сравнительное исследование эффективности различных форм учебного сотрудничества в системе развивающего обучения Д.Б. Эльконина – В.В. Давыдова..... 65

Ю.А. Белан Индивидуально-дифференцированный подход в обучении школьников..... 71

С.А.Бадоева Психологические основы педагогической практики..... 79

МЕЖДУНАРОДНЫЙ НАУЧНО-МЕТОДИЧЕСКИЙ СЕМИНАР «ФИЛОЛОГИЧЕСКИЕ КОМПЕТЕНЦИИ УЧИТЕЛЯ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ»

С.Г.Макеева, Е.В.Кувакина Компьютерная поддержка начального обучения русскому языку..... 84
Н.Н.Иванов, Э.С. Балан Изучение художественной системы мифопоэтических текстов..... 94
Н.В. Жданович, О.В. Азарко Культурологический аспект языкового образования учителя начальных классов..... 99
И.В.Борисенко Теоретические основы и технологии начального языкового образования как методическая дисциплина в системе бакалавриата..... 107
Е.Н.Мартынова, Е.Н.Кочикова, Ю.В.Смирнова Преемственность в использовании звукового аналитико-синтетического метода обучения грамоте детей дошкольного и младшего школьного возраста..... 110
Е.А.Воробьева Лингвокраеведческий аспект филологического образования учителей начальных классов..... 115
Ю.Ю. Андреева Допрофессиональная педагогическая подготовка старшеклассников..... 118
А.А.Муравьева Интеллектуальное развитие младших школьников на уроках русского языка..... 121
Л.Е.Агапова Беседа как метод обучения младших школьников восприятию художественного текста... 125
Л.А.Голицина Проблема диагностики подготовленности к школе..... 129
А.В.Воронина Использование толкового словарика иноязычных слов на уроке русского языка в начальной школе..... 136

Е.В. Дворникова Учебная задача как методическое средство личностно-языкового развития младших школьников..... 141
Э.С. Балан, Н.С.Соколова Роль личностного опыта младшего школьника при восприятии художественного текста: проблема психологических проекций автора, персонажей и читателя..... 144
А.К.Карпова Повышение квалификации начинающего преподавателя среднего профессионального образования в рамках школы молодого педагога колледжа..... 148

НАУЧНО-МЕТОДИЧЕСКИЙ ЦЕНТР ФИЛОЛОГИЧЕСКИХ ИССЛЕДОВАНИЙ, СОВМЕСТНЫЕ НАУЧНЫЕ ПРОЕКТЫ ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ, АСПИРАНТОВ И СТУДЕНТОВ

С.Г.Макеева, Ю.Ю.Андреева Пути повышения культурного уровня старшеклассников в курсе до-профессиональной подготовки..... 152
Е.Н. Мартынова, И.П. Соболева Литературно-творческое развитие младших школьников..... 154
Е.А. Воробьева, А.А. Ухова Возможности лексической работы в начальном звене..... 157
Н.Н.Иванов, Н.С.Соколова Значение публицистики в художественном поиске М.Пришвина..... 161
В.Н.Иванов Практика художественно – интуитивного постижения мифа..... 165

ЗНАНИЯ О ЧЕЛОВЕКЕ И ОКРУЖАЮЩЕМ ЕГО МИРЕ

Л.Г.Зайцев, А.В.Старшинов Комплексный анализ изменений показателей дыхания, кровообращения и реологии крови и их информативность у лиц с разным уровнем физической работоспособности..... 169

А.В. Пизов, Н.Н.Киселёва Учебное оборудование кабинета биологии и возможность его использования в курсе «Окружающий мир» в начальной школе..... 179
А.А.Подрезова, А.В.Пизов Эстетическое воспитание на уроках естествознания по вариативным программам «Окружающий мир» (авторы Н.Ф. Виноградова и Е.В. Чудинова, Е.Н. Букварева)..... 182
Н.Е. Лазарева Проблема формирования основ здорового образа жизни у дошкольников в условиях дополнительного образования..... 186
М. Клемяшова Исследование эмоционально-нравственного отношения школьника к природе, себе, к людям..... 192

АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ МЕТОДИКИ МАТЕМАТИКИ И ИНФОРМАТИКИ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ

Материалы методологического семинара

И.В. Налимова Подготовка учителя начальных классов к реализации Государственного стандарта начального образования по математике 197
И.В. Налимова, О.Н. Новоселова Организация проектной деятельности младших школьников..... 200
Ю.С. Мухарская От уроков трудового обучения к современным урокам технологии 204
Л.Б. Маргазина Обучение математике в системе Л.В.Занкова, преемственность между начальной и основной школой..... 206
С.В. Жаров Некоторые свойства степеней натуральных чисел..... 210

ПРОБЛЕМЫ ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

В.Н.Белкина Характеристика параметров взаимодействия детей раннего и дошкольного возраста со сверстниками..... 214

О.Ю. Трыкова Специфика и проблемы изучения современного детского фольклора..... 223
Н.В. Елкина Лингвистические основы методики развития связной речи..... 226
Т.Г. Шкатова Педагогическое самосознание в структуре профессиональной готовности к регулированию взаимодействия детей дошкольного возраста со сверстниками..... 238
И.Я. Пундик Дифференциация требований к профессиональной готовности студентов по дисциплине «Теория и методика развития математических представлений детей дошкольного возраста» в системе непрерывного образования..... 245
С.И.Земляная Развитие детского изобразительного творчества в процессе формирования композиционных умений в рисунке 248
И.И.Ревякина Организационно - методические аспекты подготовительного этапа реализации образовательной программы 050700 Педагогика (бакалавриат)..... 256
Т.И.Тарабарина Организация и содержание практики при подготовке бакалавров педагогики для системы дошкольного образования..... 259
И.О. Карелина Влияние социального окружения на развитие понимания детьми эмоций..... 263
Р.В. Ориничева Условия формирования социально-психологического климата в детской группе.... 269
Е.В. Фролова Смыслы и символы повести М.М. Пришвина «Мирская чаша»..... 274
Е.Н. Ефимова Вклад А.К. Бондаренко в теорию дидактической игры..... 278

ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ЭСТЕТИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ СТУДЕНТОВ И ШКОЛЬНИКОВ

А.В.Плохов Повышение качества исполнительской подготовки учителя музыки..... 286

Г.А.Гайсин, Е.В.Козырева Роль профессионально-образовательной среды в формировании учителя музыки..... 288
А.И.Безухов Решение хормейстерских задач в процессе подготовки учителя музыки..... 295
Г.Е. Абрамова Индивидуальный стиль деятельности учителя музыки..... 302
Ю.Б. Волегова Индивидуальный стиль деятельности учителя музыки как управляемый процесс..... 305
Н.В.Теплова Повышение профессиональной компетентности учителя музыки..... 311
О.В.Бочкарева, Е.А.Смирнова Формирование ценностных ориентаций у подростков на уроке музыки..... 314
А.И.Безухов, Е.В.Козырева Проблемы начального этапа обучения музыке в современных условиях..... 316
Л.П.Новикова Подготовка будущего учителя к музыкальному воспитанию учащихся в малочисленной сельской школе..... 323
Л.П.Новикова, А.А.Шеломина Развитие артистических способностей учащихся в театральной студии (система дополнительного образования)..... 326
Е.В.Козырева Формирование мотивации учения в процессе дополнительного музыкального образования..... 332
О.В.Бочкарева Творческая доминанта музыкально-художественного диалога в поле интерсубъективности..... 340
Ю.В.Погодин Дыхание – основа сольного пения..... 349
О.М.Фалетрова, С.А.Томчук Сохранение психоэмоционального здоровья школьников средствами музыки..... 353
П.А.Рослова Национальное и западное в грузинской музыке..... 357
Л. П.Фатеева Физическая культура как вид общей культуры..... 360

СОВРЕМЕННЫЕ КОНЦЕПЦИИ ПСИХОЛОГИИ ОБРАЗОВАНИЯ И ПЕДАГОГИКИ

© Ю.П. Вавилов (ЯГПУ)

Формирование готовности студентов к профессиональной деятельности: теоретический аспект

Проблема готовности человека к деятельности возникла вначале как проблема готовности ребенка к учебной деятельности в школе, и в этом аспекте на научной основе она изучалась со второй половины 19 века до настоящего времени [7]. В процессе расширения исследований по означенной проблеме появились новые аспекты ее рассмотрения, в частности, связанные с готовностью школьников к обучению в средних и старших классах, с готовностью студентов к будущей профессиональной деятельности и другие.

Становится все яснее, что проблема готовности к деятельности имеет не только частный характер, но и общетеоретическое значение: она является сквозной и постоянной для человека на протяжении всей его жизни, в каждый возрастной период относительно любой деятельности и коммуникативной активности (общения) в решении важных задач и выполнении малых дел. Число различных видов готовности огромно: готовность новорожденного к переходу от биологического к социальному образу жизни; готовность к усвоению речи, игровой деятельности, готовность к обучению и труду; готовность к семейной жизни, выполнению гражданских обязанностей, готовность к старости. Каждый день человек должен быть готов выполнить все намеченное и требуемое, готовиться к следующему дню и быть готовым решать все жизненные задачи, достигая цели и осуществляя мечты. Человеку известно, что быть готовым всегда и ко всему нелегко и что нужно формировать и развивать свою готовность к жизни, освоению всех форм жизненной активности и, следовательно, все большего числа различных видов готовности.

В научных работах даются различные определения общего понятия «готовность» и частных понятий «готовность к обучению в школе», «профессиональная готовность» и др. Готовность – это «состояние, при котором все сделано, все готово для чего-нибудь» [8.С.131]. «Готовность ребенка к обучению в школе представляет собой интегральное, общесистемное свойство детской индивидуальности, которое обеспечивается всей структурной целостностью и взаимодействием уровней и компонентов индивидуальности» [7.С.154]. Готовность к профессиональной деятельности (профессиональная готовность) определяется как необходимый и достаточный уровень развития профессионально важных качеств личности, требующийся для успешного выполнения этой деятельности [3,9]. С таким утверждением можно согласиться, если считать, что личность представляет собой единство социально и биологически обусловленных свойств, а не только социальные качества.

Основополагающей позицией автора указанной статьи служит новый подход к пониманию педагогической профессии не просто как вида трудовой деятельности, а как системного единства личности педагога, его педагогической деятельности и педагогического общения (= качественно особого вида жизненной активности человека, не тождественной деятельности) [5]. В этом случае можно утверждать, что педагогический труд как образование человека и производство духовных благ есть единство педагогической деятельности и педагогического общения, или деятельности в форме общения и в единстве с деятельностью учащихся [1]. Из сказанного следует, что формирование готовности студента к профессионально-педагогической деятельности не может рассматриваться узко, а напротив, предполагает одновременное формирование профессионально важных качеств личности студента и освоение им педагогической деятельности и педагогического общения.

Эффективность достижения указанной цели в огромной степени зависит от реализации системно-экзистенциального подхода в практике вузовского образования и от того, какие теории личности, деятельности и общения [4] берутся в качестве психолого-педагогической основы для формирования готовности студентов к педагогическому труду. Человек – живая, само-

развивающаяся, самоуправляемая система систем, или система субсистем (подсистем), взаимодействующая с мегасистемой социума, всей окружающей среды. Формирование и развитие человека как индивида, личности, индивидуальности, субъекта – единый процесс (системогенез) и результат закономерного взаимодействия всех систем, взаимозависимого развития их компонентов и элементов, образования интегративных комплексов и структур, многоуровневой организации функциональных механизмов и, как следствие всего, – успешное в той или иной степени решение жизненных проблем [2,4,5,7,10]. Одна из важнейших среди этих проблем – необходимый и достаточный уровень готовности человека к жизнедеятельности, особенно готовности к труду. Для студентов педвуза – их готовность к педагогическому труду.

В системной триаде личность – деятельность – общение педагога главная роль, известно, принадлежит личности. Поэтому формированию и развитию профессионально важных качеств личности студента необходимо уделять первостепенное внимание. Имеются в виду такие общепедагогические качества, как нравственно-гуманистическая и педагогическая направленность личности, педагогическая ценностно-мотивационная ориентация, педагогическая подготовленность (компетентность), педагогический интеллект, развитые чувства и воля, педагогический характер, педагогические способности, здоровье, трудоспособность и трудолюбие, коммуникабельность, эмпатия, рефлексивность, субъектная и творческая активность и другие.

В освоении педагогической деятельности и педагогического общения важно сформировать у студентов полную психологическую структуру данных форм профессиональной активности, то есть развить у обучаемых деятельностно-коммуникативные профессиональные ценности и мотивы, научить педагогическому целеполаганию, планированию, программированию, прогнозированию, принятию оптимальных решений, организации деятельности и общения, их регулированию, анализу, рефлексии, оценке, коррекции, творческому подходу, индивидуализации и дифференциации сотрудничества и общения с учениками, освоению современных педагогических технологий (особенно компьютерных и телекоммуникационных),

профессиональному самосовершенствованию, преодолению профессиональных и жизненных трудностей.

Профессионально-педагогическая готовность студентов, помимо общепедагогической как общепрофессиональной для педагогов, включает в себя специальную готовность, что соответствует государственным образовательно-профессиональным стандартам, предусматривающим обучение студентов пяти циклам дисциплин, в том числе общепрофессиональных и специальных. Таким образом, специальная готовность обеспечивается специальной подготовкой и проявляется в специфике педагогических свойств личности, педагогической деятельности и педагогического общения. Данная специфика изучалась нами в рамках исследования по профессии учителя начальных классов, и при этом было установлено, что у учителя младших школьников имеется большее своеобразие личностных свойств, функций и реализации педагогической деятельности и педагогического общения в сравнении с учителями других специальностей. Это выражается в наличии разных свойств и функций, разном уровне развития свойств, разном соотношении функций и др. [1].

Как утверждает философия, особенное есть сторона общего, или, как говорится в психологии, специальные способности – это общие способности, адаптированные к конкретной деятельности, так и специальная готовность студента к профессиональному труду является продолжением и развитием его общепедагогической готовности к профессии. В системном единстве эти два вида готовности взаимообусловлены, взаимодополняются, взаимопроникают. Это отражение законов научно-материалистической диалектики, системной методологии и основополагающих принципов психологии, педагогики, закономерностей психического развития человека и его жизнедеятельности.

В научных исследованиях социализации и развития человека, различных видов его жизненной активности имеют место опора на выявленные закономерности и принципы и их учет в процессе анализа и объяснения эмпирических данных. Но на практике, в том числе в образовательной деятельности, об этом нередко забывают, вследствие чего бывают ошибочные действия, возникают трудности и упущения. Целесообразно напом-

нить, какие законы, закономерности и принципы имеются в виду. Это три известных закона всеобщей диалектики развития природы, общества, человека и его сознания: 1) движения, изменения, развития; 2) единства и борьбы противоречий; 3) отрицания отрицания, или перехода количественных изменений в качественные, смены старого новым.

Из данных законов вытекают закономерности и соответствующие им принципы: детерминизма, или причинной обусловленности; нужно иметь в виду, что причина и следствие могут меняться местами по 3-му закону диалектики; генетического и исторического подхода в теории и на практике; системности и всесторонности анализа и практического воздействия; определяющего влияния бытия на сознание и обратного влияния сознания на бытие; поэтапности, периодичности и цикличности развития и жизненной активности; неравномерности и гетерохронности развития; единства и целостности развития; единства сознания и жизнедеятельности, развития сознания в процессе жизненной активности; структурно-уровневой организации объектов и процессов; единства саморазвития и развития, активности и реактивности, стимулов и мотивов и другие.

Перечисленные законы, закономерности и принципы являясь всеобщими и общими для человека, действуют и в отношении формирования готовности студентов к будущей профессиональной деятельности. Учет их в полной мере, несомненно, представляет трудную задачу, но в науке и в практике, опирающейся на науку, легких путей нет. Система образовательной деятельности вуза должна совершенствоваться и перестраиваться с тем, чтобы повысить качественный уровень готовности студентов к профессиональному труду и усилить роль педагогического фактора в прогрессе современного общества.

Библиографический список

1. Вавилов, Ю.П. Профессиональное образование учителя начальных классов в вузе [Текст] / Ю.П. Вавилов. – Ярославль, 2003.

2.Карпов, А.В. Метасистемная организация уровневых структур психики [Текст] / А.В. Карпов. – М., 2004.

3.Климов, Е.А. Психология профессионала: избр. психол. труды [Текст] / Е.А. Климов. – М.; Воронеж, 1996.
4.Леонтьев, А.Н. Деятельность. Сознание. Личность [Текст] / А.Н. Леонтьев. – М., 1975.
5. Ломов, Б.Ф. Методологические и теоретические проблемы психологии [Текст] / Б.Ф. Ломов – М., 1984.
6. Маркова, А.К. Психология труда учителя [Текст] / А.К. Маркова. – М., 1993.
7. Нижегородцева, Н.В. Системогенетический анализ готовности к обучению [Текст] / Н.В. Нижегородцева. – Ярославль, 2004.
8. Ожегов, С.И. Словарь русского языка [Текст] / С.И. Ожегов. – М., 1973.
9.Поваренков, Ю.П. Проблемы психологии профессионального становления личности [Текст] / Ю.П. Поваренков. – Ярославль, 2008.
10. Шадриков, В.Д. Проблемы системогенеза профессиональной деятельности [Текст] / В.Д. Шадриков. – М., 1982.

© В.А. Мазилов (ЯГПУ)

Методология современной российской психологии: новые актуальные задачи

(Работа выполнена при поддержке РГНФ, грант 07-96-00442)

В последние годы наблюдается явное оживление интереса к методологическим вопросам психологической науки и практики. Выходят многочисленные научные публикации, посвященные анализу методологических проблем психологии, издаются учебные пособия по методологической проблематике. Более того, в последние годы на страницах ведущих психологических журналов развернулись дискуссии, посвященные обсуждению вопросов методологии психологии (см. «Психологический журнал», «Вопросы психологии», «Психология. Журнал Высшей школы экономики», «Методология и история психологии» и др.). Это обстоятельство не может не радовать, т.к. увеличение интереса к методологии обычно бывает связано (как свидетельствует история психологии) с появлением новых теоретических подходов и

существенным продвижением в разработке предметного поля психологии. Вместе с тем нельзя не отметить, что интенсивные методологические поиски пока не привели к созданию *концепции* методологии.

По нашему мнению, несмотря на существенное продвижение в решении методологических вопросов, остаются важные не решенные до сих пор задачи. Интенсивно обсуждаются проблемы предмета психологии, метода, объяснения в психологии и т.д. Вместе с тем очевидно, что методологии психологии как целостной концепции в настоящее время пока не существует. Более того, высказываются мнения, что построение целостной концепции методологии вообще невозможно. Главная сложность в разработке настоящей проблемы заключается в том, что исследования разными авторами проводятся с различных методологических позиций. Это естественно, т.к. разработка фундаментальных проблем психологии (например, проблемы предмета, метода психологии, объяснения и т.д.) сопряжена с большими трудностями, поэтому множественность исследовательских подходов в психологии традиционна. На этом основании многими авторами утверждается, что разработка общей методологии в современных условиях невозможна. Выдвигаются принципы методологического плюрализма [3] и методологического либерализма [4], что означает сосуществование различных методологий.

В настоящем работе защищается позиция: 1) разработка общей методологии возможна, т.к. существует универсальная модель, позволяющая свести в «общем исследовательском пространстве» важнейшие методологические категории; 2) использование когнитивной модели позволяет учесть наработки ведущих отечественных и зарубежных методологов, что позволяет сделать разработанная ранее соотносительная модель.

При обсуждении подходов к разработке целостной концепции методологии полезно принять во внимание следующее. В советской психологии, наследницей которой является нынешняя российская психология, сложилось представление об уровнях методологии (философский, общенаучный, конкретно-научный и методический уровни). Такое представление обеспечивало, с одной стороны, возможность осуществления идеоло-

гического контроля (через философский уровень), но и предоставляло, с другой стороны, конкретной науке возможность формулировать собственные методологические принципы (в рамках конкретно-научной методологии). В отечественной психологии советского периода сложилось, таким образом, представление о методологии как системе методологических принципов, которые могут быть реализованы в научном подходе (например, в деятельностном).

Как хорошо известно, в постперестроечные годы традиционная методология была подвергнута критике, а методологические принципы подверглись пересмотру. Нельзя не согласиться с суждением классика отечественной психологии: «Едва ли целесообразно призывать к полному разоблачению методологических мифов. Прямая борьба с догматами бессмысленна. Более уместна их конструктивная критика, ограничение их влияния, выдвижение разумных оппозиций. В итоге они сами постепенно сойдут со сцены или трансформируются из непреложных постулатов и принципов в возможные подходы. Другими словами, некоторые из методологических принципов займут скромное место научных и методических подходов» [1. С. 100].

Таким образом, прежний подход, согласно которому концепция методологии представляла систему методологических принципов, должен быть дополнен другим. На наш взгляд, сегодня первоочередной становится задача разработки методологии психологии как учения о системе принципов и способов организации и построения деятельности, т.е. целостной концепции методологии. Нами была предложена структура современной методологии психологии. В основных чертах она состояла в следующем. Полагаем, что методология современной психологии должна складываться из следующих составляющих, соответствующих трем основным группам задач, стоящих перед этой областью знания:

1. Когнитивной (познавательной) методологии, описывающей принципы и стратегии исследования психического.

2. Коммуникативной методологии, обеспечивающей соотнесение различных психологических концепций и реальное взаимодействие различных направлений и школ в психологии.

3. Методологии психологической практики (практико-ориентированной психологии).

В данной работе речь идет исключительно о разработке когнитивной методологии. Когнитивная (познавательная) составляющая - традиционная для классической методологии сфера интересов: проблема предмета психологии, соотношение теории и метода в психологии, структура научного знания в области психологии, структура научной теории в психологии, особенности порождения, функционирования психологических теорий, особенности понятийного аппарата психологической науки, характер объяснения в психологии, структура и операциональный состав методов, применяемых в психологии, условия и критерии научности, соотношение научного и ненаучного. Задачей настоящей статьи является выработка общего подхода к разработке когнитивной методологии психологической науки. Исходили из следующей гипотезы: разработка отдельных вопросов методологии (даже таких важнейших для психологии, как проблема предмета, метода, объяснения и т.д.), взятых самих по себе, не позволяет принципиально изменить ситуацию в методологии. Это привело к выводу: методологические проблемы должны решаться в комплексе, что ставит на повестку дня разработку концепции когнитивной методологии, под которой понимается общая методология психологии как непротиворечивая концепция, трактующая проблемы предмета, метода, объяснения, психологического факта, теории в их взаимосвязи.

Принципиальный вопрос, который необходимо решить, приступая к построению концепции методологии, это вопрос о том, что необходимо взять за основу. Выше уже упоминали, что многим авторам такая задача представляется невыполнимой. По нашему мнению, она выполнима, если в качестве основы выступит схема психологического исследования. В самом общем виде она может быть представлена в следующем виде. Схема включает в себя следующие структурные компоненты: проблема, предмет психологии, опредмеченная проблема, предтеория (в структуру которой входят базовая категория, идея метода, моделирующие представления, организующая схема), метод (включает три уровня: идеологический, предметный и процедурный), эмпирический материал, объяснение (включает объяснительную категорию, собственно объяснение, предполагающее уровневую структуру), теория как результат исследования. Подчеркнем, что

В. 392
137
Библиотека
Ярославского
Педуниверситета

данная схема является замкнутой, т.е. теория является основанием для постановки новой проблемы.

На этой методологической основе нами была разработана схема соотношения теории и метода в психологии [2]. Как показала проверка, данная схема является структурным инвариантом, т.е. характерна для любого психологического исследования. Представляется, что общая стратегия построения концепции когнитивной методологии может выглядеть следующим образом:

1. Корректировка и уточнение общей схемы соотношения теории и метода как основы для разработки общей концепции когнитивной методологии.

2. Разработка (исходя из общей схемы соотношения теории и метода) формальной схемы частных методологических концепций.

3. Разработка частных (содержательных) методологических концепций: a) предмета; b) предтеории; c) метода; d) психологического факта; e) психологической теории; f) объяснения.

4. Композиция частных методологических концепций и их интеграция в общую концепцию когнитивной методологии.

5. Оформление общей когнитивной методологии как концепции, ее проверка.

К настоящему времени такая работа начата, завершены первый и второй этапы, основные результаты представлены в монографии [2].

На очереди важнейший третий этап: наполнение общих (формальных) схем конкретным содержанием, разработка содержательных концепций предмета, предтеории, метода, психологического факта, психологической теории, объяснения. Как нам представляется, формулирование концепции когнитивной методологии психологической науки будет способствовать дальнейшему развитию методологических разработок в отечественной психологии.

Библиографический список

1. Зинченко, В.П. Преходящие и вечные проблемы психологии [Текст] //Труды Ярославского методологического семинара: Методология психологии. - Ярославль, 2003. - С.98-134.

2. Мазилов, В.А. Методология психологической науки: история и современность [Текст]. - Ярославль, 2007.
3. Смирнов, С.Д. Методологический плюрализм и предмет психологии [Текст] //Труды Ярославского методологического семинара. Т. 2: Предмет психологии. - Ярославль: МАПН, 2004. - С. 276-291.
4. Юревич, А.В. Методологический либерализм в психологии [Текст] // Вопросы психологии. – 2001. - №5. - С.3-19.

© Е.В. Карпова (ЯГПУ)

К вопросу о содержании понятия «антимотивация»

Ярко выраженные полисемичность, противоречивость, разноплановость - характеристики категориального аппарата психологии мотивации. Показательно, что в отдельных работах по психологии мотивации встречаются понятия «антимотив» и «антимотивация». Можно считать, что данная терминология берет начало от введенного Я.Дитрихом понятия «антипотребность», трактуемого как состояние, противоположное потребностям. Как отмечает Е.П.Ильин, это понятие «рассматривается психологами как переживание долженствования, как мотивация с участием волевого усилия, а не как антимотив» [2]. По мнению Г.В.Суходольского, антимотив – это принцип избегания либо обобщенный запрет.

В психологии мотивации учебной деятельности (УД) наряду с этим используется и термин «отрицательная мотивация», что во многом синонимично мотивации избегания неприятностей со стороны учителей, родителей (в случае плохой учебы или непосещения школы). Сам же термин «антимотивация» употребляется, как правило, без строгого определения, а часто – и просто метафорически или даже не вполне корректно (как, например, в случае его отождествления с мотивацией избегания неудач). Так, У.Глассер отмечает: «Низкий уровень образовательных достижений приводит к потере мотивации или даже к антимотивации в учебе» [1]. М.Е.Кузовлева подразумевает под антимотивами «мотивы, которые тормозят развитие мотивации и оказывают отрицательное воздействие на нее» [4]. А.К.Маркова использует понятие «антистимулы», трактуя их как условия, отрицательно сказывающиеся на познавательной моти-

вации [5]. К ним относятся бедность сообщаемого материала, несоответствие содержания обучения опыту учащегося, слабость познавательной нагрузки, слабая организация самостоятельной работы учащегося, отрицательный эмоциональный фон, смысловой барьер между учениками и учителем.

В целом содержание рассматриваемого понятия носит очень общий и аморфный характер. Его следует считать не только недостаточно определенным и неразработанным, а лишь обозначенным, упомянутым и часто понимаемым в обыденном смысле – как нечто противоположное мотиву. На наш взгляд, понятие антимотивации является не только необходимым, но и достаточно широким, а состав антимотивов – очень гетерогенным [3]. В плане определения этого состава представляется необходимым не только упорядочить сами антимотивы (систематизировать, классифицировать), но и уточнить понимание данного термина. В этом отношении следует подчеркнуть, что, во-первых, сами по себе термины «антимотивация», «антимотивы» носят предварительный и условный характер; они ни в коей мере не претендуют на понятийную строгость. Мы вполне отдаем отчет, быть может, в неполной корректности использования самой приставки «анти» - по отношению к понятию мотива. Речь при этом идет лишь о том, чтобы отразить и подчеркнуть своего рода «отрицательную валентность» многих мотивационных факторов и образований, возникающих в УД, по отношению к самой этой деятельности – и ни о чем большем. Можно, конечно, попытаться обозначить эти негативные факторы терминами «контрмотивы» или «контрпродуктивные» мотивы, или еще каким-либо образом. Однако следует еще раз подчеркнуть, что антимотив – это не «не-мотив» (то есть фактически отсутствие мотива); это именно мотив, но как бы с «обратной направленностью», с «противоположным зарядом» по отношению к УД.

Во-вторых, считаем, что гораздо более конструктивными являются не терминологические дискуссии, а уточнение объема и определение содержания того, что условно обозначается этим термином. Речь идет о выявлении основных типов и видов антимотивов, об их возможной классификации. В полном объеме, в силу очень слабой разработанности проблемы антимотивации в настоящее время, данную проблему еще только предстоит ре-

шить; однако определенные соображения, содействующие такому решению, можно сформулировать уже сейчас.

Прежде всего, полагаем, необходима дифференциация данного понятия на антимотивы в «узком» и в «широком» смыслах: на собственно антимотивы и на то, что может выступать в функции антимотивов. В «узком» смысле под антимотивами следует понимать те мотивационные факторы, которые имеют прямую негативную направленность по отношению к УД. Это, например, представления или даже убеждения о «ненужности» тех или иных учебных предметов и, соответственно, негативная мотивационная направленность по отношению к их освоению; установка на ненужность или бесполезность затрачивать усилия на овладение учебным материалом и многое другое. Характерной особенностью антимотивов в «узком» смысле является то, что чем более они сформированы, тем более выражен их негативный мотивационный потенциал.

Состав антимотивов в «широком» смысле гораздо шире, и он включает, в частности, следующие их типы. Так, в функции антимотивов может выступать низкий уровень сформированности позитивных учебных мотивов, поскольку общий мотивационный потенциал УД будет снижаться, а сами они по отношению к данному потенциалу будут играть именно негативную роль. В функции антимотивов могут (хотя и далеко не всегда) выступать самые разнообразные внеучебные мотивы, причем тем в большей степени, чем более они сформированы и значимы для личности. Более того, внеучебные мотивы сами по себе могут и не носить полностью негативного характера или быть даже позитивными. Например, активный интерес к занятиям спортом является сам по себе позитивным, но по отношению к учебной деятельности он может носить отвлекающий характер и тем самым являться для нее антимотивом.

Наконец, в функции антимотивов могут выступать и те динамические тенденции, которые возникают в УД под влиянием механизма «реактивного сопротивления» - негативных реакций на многочисленные внешние, принудительные, «заставляющие» воздействия со стороны родителей, учителей, социальной микросреды, всей организации этой деятельности. Возможно выделение и иных типов антимотивов учебной деятельности.

В-третьих, подчеркнем, что само по себе понятие «антимотивации» не является обозначением чего-то абсолютно негативного. Это те факторы негативного плана, которые являются таковыми лишь по отношению к УД. По отношению к иным формам поведения они могут быть позитивными и иметь, соответственно, положительный смысл.

Таким образом, можно сделать вывод о принципиальной относительности оценки антимотивации, сочетании в ней негативных и позитивных мотивов. В целом, согласно нашим представлениям, антимотивация – это не низкий уровень развития каких-либо позитивных мотивов, а высокий уровень развития таких мотивационных образований, которые не способствуют осуществлению УД, «отталкивают» учеников от нее.

Библиографический список

1.Глассер, У. Школы без неудачников [Текст] / У. Глассер. – М: Прогресс,1991.
2.Ильин, Е.П. Мотивация и мотивы [Текст] / Е.П. Ильин. – СПб: Питер, 2000.
3.Карпова, Е.В. Структура и генезис мотивационной сферы личности в учебной деятельности [Текст] / Е.В. Карпова. – Ярославль, 2007.
4.Кузовлева, М.Е. Профессиональная ориентация как один из факторов формирования мотивации в обучении иностранным языкам [Текст] / М.Е.Кузовлева // Психолог в школе. - 1984. - №2. - С.15-19.
5.Маркова, А.К. Мотивация учебной деятельности школьника [Текст]/А.К.Маркова // Вопросы психологии. - 1978. - №3. - С.136-142.

© А. А. Борисова (ЯГПУ)

О важности доверительного общения матери и ребёнка для формирования его личности

Детские врачи давно открыли и описали социальную болезнь детей, которую кратко назвали синдром опасного обращения с детьми (СООД). Этот синдром появляется у детей, которых часто избивают, издеваются над ними, ругают, унижают и

пр. Их или выгоняют из дома, или они убегают сами куда глаза глядят, а нередко заканчивают жизнь самоубийством.

Между тем, важнейшей потребностью ребёнка является потребность в безопасности. Кто, как ни родители, должны её удовлетворить? Если эта важнейшая потребность не удовлетворяется и ребёнок постепенно испытывает страх по разным причинам, то постепенно страх начинает доминировать над другими базальными эмоциями (радостью, гневом). В результате у ребёнка формируется эмоциональный тембр боязливого человека.

Наши исследования психологической проницательности как способности социального познания показали, что доминирующий страх при низком уровне выраженности радости и гнева является барьером для её развития даже до среднего уровня. Можно думать, что не только для психологической проницательности, но и для любых других способностей гипервыраженность страха окажется серьёзным тормозом.

Безусловный ориентировочный рефлекс является важнейшим задатком потребности в новых впечатлениях, любознательности, наблюдательности, без которых не возникает познавательная потребность, а без неё учёба в школе превратится для ребёнка в тяжёлую повинность. По данным нашего исследования таких важнейших институтов социализации, как семья и школа, мы пришли к выводу, что материнская школа, предложенная ещё Я.А. Коменским, должна быть для всех желающих матерей. Предлагаем некоторые рекомендации материнской школе для удовлетворения важнейшей потребности ребёнка и важнейшего из задатков для любых способностей, в том числе и психологической проницательности.

Заботу о себе со стороны матери ребёнок должен ощущать ещё в пренатальном периоде своей жизни. Рекомендации П.П. Блонского по этому вопросу не только не устарели, но стали ещё более актуальны [1]. С рождением ребёнка забота возрастает. Только мать может лучше других взрослых погасить стресс, испытанный ребёнком при родах. Об этом свидетельствуют данные исследования Е.Е.Ляксо, которая проводила запись звуковых сигналов одиннадцати новорождённых в роддоме, начиная со второго дня их жизни. Дети, имеющие постоянный контакт с матерью, плачут значительно меньше тех, кто нахо-

дится с ней рядом только во время кормления. Это самая ранняя и наиболее естественная форма проявления направленности новорождённого на мать и указание на природно обусловленную основу общения [7].

В книге «Речь: истоки и принципы развития» Т.Н. Ушакова приводит свидетельства авторов о том, что уже во внутриутробном периоде существования будущий младенец испытывает влияние той речи, которая звучит вокруг него, и в той или иной мере реагирует на неё, в частности, на основной тон, ударения, интонационные характеристики. Новорожденный уже имеет предпочтение в отношении того языка, который является для него родным. Первичной и «корневой» функцией речи, согласно концепции Ушаковой, является экспрессия тех или иных внутренних психологических содержаний, самовыражение в звуке. Способность самовыражения обусловливает возможность обмена информацией в общении. Психологи уже у новорождённых различают плач-жалобу, плач-обиду, плач-требование. Лучшая форма общения для младенца – на руках у мамы [9].

Если голос матери новорождённый узнаёт сразу, то зрительное узнавание появляется к трём месяцам. Поэтому эмоциональное значение мимики лиц, тона голоса, интонаций близких людей непереоценимо. Исследованиями М. Ю. Кистяковской, осуществлёнными в Домах ребёнка ещё в 40-е годы прошлого века, было установлено, как много значит для психического развития младенца его положительно-эмоциональное состояние, основным источником которого является взрослый человек. Это бесспорный факт. Он был установлен в очень простом эксперименте. В группу к младенцам ежедневно приходила одна и та же женщина, чтобы подержать их на руках, ласково поговорить с ними, походить по комнате и пр. Но именно эти несколько минут в день оказались решающими для детей, чтобы именно этой женщине они отдали предпочтение перед остальным персоналом, обслуживающим младенцев молча в течение всего дня. Своё предпочтение младенцы выражали комплексом оживления, как только в группе появлялась женщина, приходившая пообщаться с ними [5]. Поскольку с этого времени ребёнок начинает понимать связи между своими звуковыми экспрессиями и поведением взрослых, постольку это время можно считать началом

воспитания привычек. Следовательно, выражения лиц, тон голоса, интонационная выразительность близких людей, особенно матери, должны быть такими, чтобы закреплялись у ребёнка положительные привычки и не появлялись отрицательные. Очень хорошо, если мама поёт колыбельную своему малышу, укладывая его спать. Нельзя создавать никакого шума, когда малыш уснул. Ребёнок должен спать в тишине и темноте. Важно, чтобы расширялся круг предпочитаемых ребёнком лиц, которых он встречает с радостью и улыбкой. Это позволит свести к минимуму страхи быть покинутым мамой, когда он остаётся с другими взрослыми людьми.

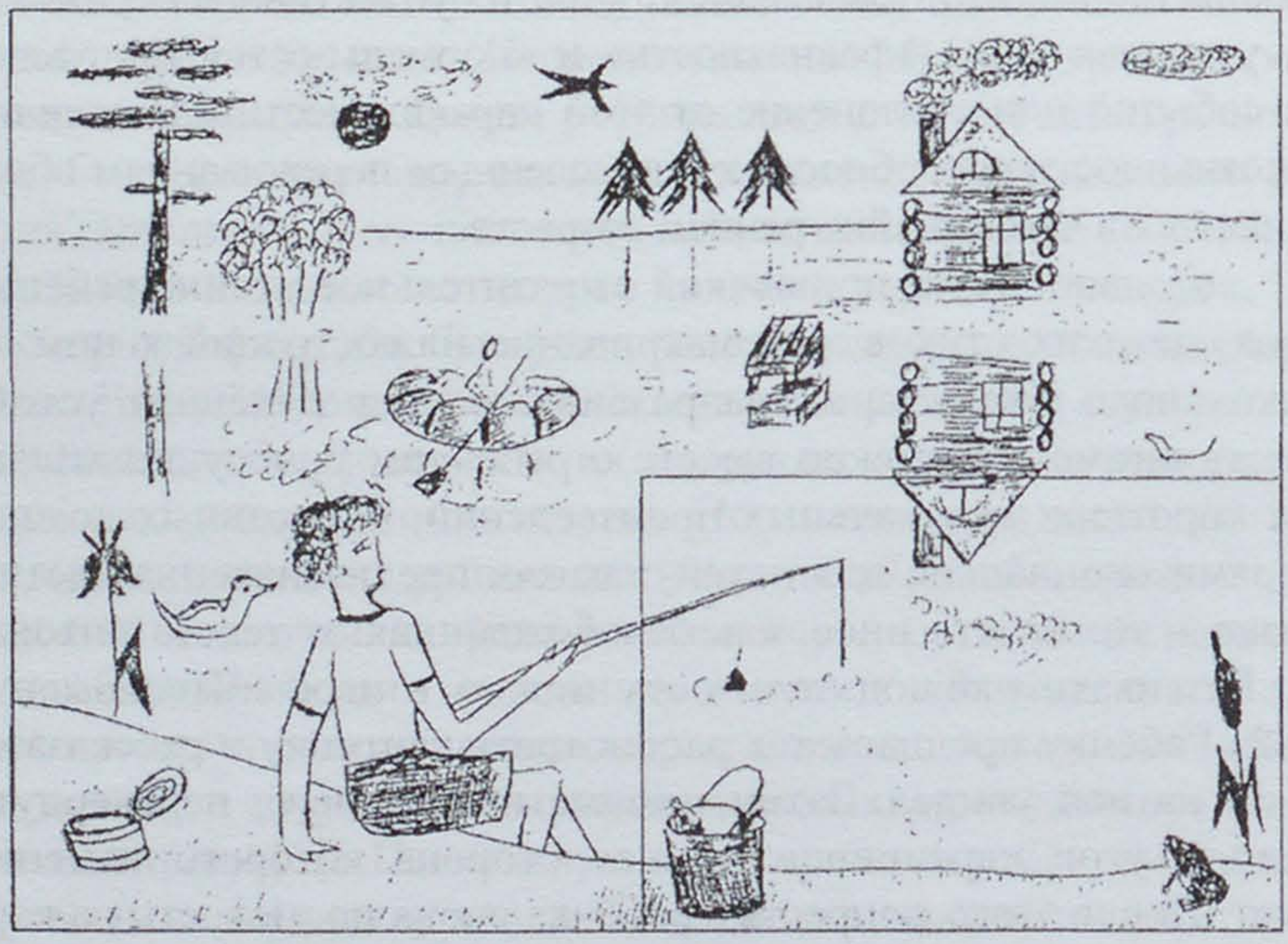
Соответствующая реакция на выражение лиц, интонации голоса явятся залогом правильного понимания других людей в будущем, так как материнская школа – самая первая школа понимания другого. Можно условиться с соседками по квартире, по дому, у которых есть дети такого же возраста, чтобы в одно и то же время выходить на прогулку с детьми. Через некоторое время дети будут узнавать друг друга, радоваться встрече, утешать расплакавшегося малыша. Будет развиваться эмпатия. Кроме эмпатии подобные ситуации развивают их осмысленность. В указанной выше книге Ушакова пишет, что осмысленность – это субъективное переживание, улавливающее «правильность» и «нормальность» протекающих событий или отклонение от этой «правильности». В отличие от осознанности способность к осмысленным переживаниям обнаруживается в чрезвычайно раннем возрасте.

Должно стать привычкой выразительное чтение ребёнку сказок, детских стихов, рассматривание иллюстраций к ним. С дошкольного возраста, когда развивается определённая устойчивость внимания, можно вместе с ребёнком прослушивать записи коротких музыкальных произведений, написанных композиторами специально для детей, так как предназначенная детям музыка – это не что иное, как освобождённая от текста интонация. Развивать наблюдательность можно в игре «Что изменилось?» Ребёнку предлагается рассмотреть картинку и рассказать, что он на ней увидел. Затем, незаметно для него, перевернуть отрезной угол картинки, обратная сторона которого изменит сюжет. После этого попросить ребёнка снова посмотреть на картинку и спросить, что на ней изменилось (см. рис. 1, 2).

Рис. 1
Что ты видишь на картинке?



Рис. 2
Что на ней изменилось?



Можно разнообразить варианты игры. Например, убрать с привычного места в детской комнате какой-либо не очень крупный предмет и спросить, что изменилось в комнате. Мама может немного изменить свою причёску и спросить дочку или сына, что изменилось в её внешности, и т. п. Со старшим дошкольником можно время от времени посещать художественный музей, ходить на выставки картин и пр. Профессор И.А.Сикорский, широко известный в дореволюционной России, ставил на первое место в деле усовершенствования человека не науку, не технику, не экономику, не общественные учреждения, а самого человека в зените его личностного существования, создающего художественное орудие развития, при посредстве которого всё выше и выше поднимается культура духа [8].

Из современных психологов большое внимание художественным произведениям в процессе формирования личности придаёт В.В.Занков. По его представлению, искусство – это область бытия, мост, связывающий познание, общение, интеллект, чувства и моральные представления людей [4]. По мере взросления ребёнка наблюдательность как компонент правильного понимания другого можно формировать целенаправленно, используя репродукции картин художников. Эффективность этого метода была проверена опытным путём. Мною был проведён формирующий эксперимент. Срезы делались по методу «использования произведений живописи для развития психологической проницательности» [3]. Чтобы метод использования живописи по репродукциям для правильного понимания людей был продуктивнее, лучше для начала использовать репродукции несложных для восприятия картин, затем переходить к более сложным уровням.

Любовь к литературе хорошо прививается посредством семейного чтения. А.М.Достоевский в «Воспоминаниях» пишет, что страстную тягу старших братьев к книге во многом развивали семейные чтения по вечерам. Читали попеременно вслух родители. Чтения прерывались рассуждениями, которые были особенно памятны. Прекрасным пособием для возрождения семейного чтения для родителей младших школьников могут стать Азбука и Новая Азбука Л. Н. Толстого. С первого класса этот великий труд писателя учит активному, сознательному и творче-

скому усвоению знаний детьми. Специально для семейного чтения в 1994 году основан журнал «Муравейник». Его редактор Н. Н. Старченко привлекает к работе самых разных специалистов науки и культуры, чтобы журнал был интересен всей семье.

Лучшим для ребёнка, на наш взгляд, является вариант, когда всё дошкольное детство он проводит в семье. Никто, кроме любящей матери, не даст ребёнку столько любви, ласки, радости, не обеспечит максимальный комфорт развития. Прав был Я.А.Коменский, выделив этот возрастной период воспитания и обучения как материнскую школу. Шестилетние дети, по Коменскому, прекрасно воспитанные благодаря заботе отцов и нянек, могли бы походить на молодые деревца, тщательно посаженные, хорошо укоренившиеся и начинающие пускать веточки. Всё, чему бы мы хотели научить человека, всё должно быть преподано в этой школе. Автор «Великой дидактики» называет более двадцати предметов, основы которых рекомендуется усвоить детям в материнской школе. Особое место уделяет великий педагог нравственности (этике). По мысли В. П. Эфроимсона, хорошая мать – шедевр природы. С ним согласны и другие исследователи, занимающиеся проблемой способностей, таланта и гениальности. Детство и юность гениев – это история сдержанности, дисциплины и организации, сформированной в значительной степени именно материнским воспитанием. Не говоря уже о гениальности, просто человеческая способность любить атрофируется у детей при «госпитальном синдроме». Важно также знать каждой матери, что интеллектуальные возможности ребёнка достигают 90% уже к восьми годам.

Большая часть современных яслей и детских садов **проламывает** все защитные загородки ребёнка и дает возможность вторжения в его жизнь всем агрессивным воздействиям внешней среды. «Если ребёнок **вынужден** посещать детские сады и ясли, то они должны быть прекрасно оборудованы, а воспитатели в них должны работать только те, кто приходит туда по призванию. А такое может возникнуть лишь тогда, когда профессия воспитателя будет окружена ореолом престижности, когда воспитатели не будут перегружены, когда их труд будет хорошо оплачиваться, когда они смогут целиком посвятить себя малышам, следя, чтобы в играх у детей развивались интеллект, па-

мять, чувство справедливости» [10.С.59]. Пока таких яслей и детских садов нет, надо пропагандировать материнскую школу. В ней дети не только обретут привязанность к своим родным и близким, но вырастут по - настоящему гуманными по отношению ко всем людям и ко всему живому, а отчий дом для них будет всегда надёжным причалом. Факты побегов детей из своего дома, которые в настоящее время не редкость, станут редчайшим исключением, потому что в отчем доме они узнают, что такое духовная жизнь, что за счастье – иметь хорошую семью.

Библиографический список

1. Блонский, П.П. Педология [Текст] / П.П. Блонский. – М.: Владос, 2000.
2. Борисова, А.А. Пойми меня [Текст] / А.А. Борисова. – Ярославль: Изд-во «Аверс-Пресс», 2005.
3. Борисова, А.А. Использование произведений живописи для изучения психологической проницательности (ПП) [Текст] / А.А. Борисова // Ярославский педагогический вестник. – 2007. - № 1 (50). – С. 54–59.
4. Занков, В.В. Психология понимания: проблемы и перспективы [Текст] / В.В. Занков. – М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2005.
5. Кистяковская, М.Ю. Развитие движений у детей первого года жизни. [Текст]/М.Ю. Кистяковская. – М.: Педагогика, 1970.
6. Коменский, Я.А. Избранные педагогические сочинения [Текст]/Я.А.Коменский. - М., 1955.
7.Ляксо, Е.Е. Особенности становления акустического взаимодействия в системе «мать-дитя» на ранних этапах онтогенеза [Текст] /Е.Е.Ляксо // Детская речь: психолингвистические исследования / ред. Т.Н. Ушакова и Н.В. Уфимцева. – М., 2001. – С. 88–102.
8.Сикорский, И.А. Всеобщая психология с физиогномикой в иллюстрированном изложении, издание второе, существенно дополненное [Текст] / И.А.Сикорский. – Киев, 1912.
9. Ушакова, Т.Н. Речь: истоки и принципы развития [Текст] / Т.Н. Ушакова. – М., 2004.
10.Эфроимсон, В.П. Загадка гениальности [Текст] / В.П. Эфроимсон. – М., 1991.

© *Г.Б. Барышникова (ЯГПУ)*

Мониторинг качества экологического образования студентов – бакалавров направления «Педагогика»

В условиях происходящих в стране социально – экономических преобразований значительно возрастают требования к качеству подготовки специалистов. В положениях Болонской декларации говорится о фундаментальности образования и его нацеленности на подготовку специалистов, способных заниматься наукой. Любой прогресс затрагивает жизненно важные проблемы общества, в том числе и экологические. Высшее образование является ведущим механизмом воспроизводства общественного интеллекта, и в нем важную позицию занимает экологическое образование студентов.

Система экологического образования начала изменяться в сторону профессионализма учителей школ и преподавателей высших учебных заведений. От качества экологического образования, от взаимодействия учителей и учащихся, преподавателей и студентов зависит и изменение отношения человека к природе, состояние природного окружения. В настоящее время необходимо создать новую систему экологического образования, в которой мониторинг займет достойное место. Речь идет не только о мониторинге качества экологического образования, но и о понятии качества вообще и качестве экологического образования в частности. В свое время Р.Декарт писал: «Определяйте значение слов. Этим вы избавите человечество от половины его заблуждений». Поэтому определим, прокомментируем основные понятия. «Качество образования» - социальная категория, определяющая состояние и результативность процесса образования в обществе, его соответствие потребностям и ожиданиям различных социальных групп в развитии и формировании гражданских, бытовых и профессиональных компетенций личности. Качество образования определяется совокупностью показателей, характеризующих различные аспекты учебной деятельности образовательного учреждения: содержание образования, формы и методы обучения, материально-техническая база, кадровый состав, которые обеспечивают развитие компетенций обучающейся молодежи.

Общее определение экологического образования: степень удовлетворенности ожиданий различных участников экологического образования от предоставляемых образовательным учреждением образовательных услуг или степень достижения поставленных в экологическом образовании целей и задач. Качество экологического образования студента–бакалавра можно рассматривать как соответствие (адекватность) принятым в образовательной доктрине социальным требованиям и нормам (стандартам). В свою очередь, качество человека (в дальнейшем - качество личности выпускника) определяется, в общем случае, как отношение адекватности человека к природе, к себе, к людям, к внешнему миру. При этом выделяются внутреннее и внешнее качества студента - будущего учителя. Интеллект - внутреннее качество - включает духовно-нравственную, деятельностную составляющие, знаниевый потенциал о природе, об экологических проблемах современности. Он трансформируется во внешнее качество – активное участие в природоохранительной деятельности.

Перечислим характеристики качества экологического образования студентов:

- многоаспектность или многогранность: качество конечного результата экологического образования и качество потенциала педагогических университетов, обеспечивающих достижение этого качества; качество результатов экологического воспитания и обучения;

- многоуровневость конечных результатов: качества выпускников бакалавриата, специалитета, магистратуры;

- многосубъектность экологического образования: оценка образования осуществляется множеством субъектов (преподаватели, студенты, выпускники вузов и послевузовского образования, их родители; работодатели; общество в целом и государственные органы; сама система образования в России);

- многокритериальность – экологическое образование оценивается набором критериев: отношение к природе, интерес к экологическим проблемам, участие в природоохранительной деятельности;

- полихронность – сочетание текущих, тактических и стратегических аспектов качества экологического образования, которые в разное время одними и теми же субъектами воспринимаются по-разному. Выпускники в течение жизни, трудовой деятельности со временем переоценивают качество своего образования, ценность отдельных дисциплин и преподавателей. Общество и государство пересматривают приоритеты в качестве и содержании образования и т.д.

С нашей точки зрения, используемые сегодня в экологическом образовании студентов способы и средства оценки его качества недостаточно объективны и надежны, так как они основываются, главным образом, на оценке уровня экологических знаний. В практике высшей школы мониторинг рассматривается, как правило, с позиций целей, общих принципов, содержания, методов и средств экологического образования. Все это не позволяет относить сложившиеся подходы к отслеживанию качества экологического образования и повышения квалификации учителя в данной области (профессиональная компетентность).

Мониторинг качества - необходимый компонент эффективного управления экологическим образованием. Объектами управления могут выступить условия, процесс экологического образования, его результат, качество подготовки, уровень достижений экологических знаний студентов и их отношение к природе. Составными элементами мониторинга являются сбор и накопление первичной информации о состоянии экологического образования, а также ее обработка и обобщение для целей более эффективного управления. Мониторинг идет дальше традиционной диагностики благодаря своей регулярности, строгой направленности на решение задач экологического образования и использования высоких технологий. Это, в свою очередь, требует разработки новой модели экологического образования студентов-бакалавров направления «Педагогика». Данная модель должна основываться и на традиционных подходах к экологическому образованию, и на современных взглядах на образовательный процесс.

Целостность традиционного экологического воспитания и образования нарушена, подход к обучению и воспитанию поверхностный; основное внимание учителя сосредоточено на ин-

формации, изучаемый материал оторван от проблем повседневной жизни, содержание образования не несет личностного смысла. В экологическом воспитании недооценены такие предметы, как педагогика, психология, курсы по выбору; низка мотивация студентов к охране природы.

Традиционно термин «экологическое образование» означает не более чем процесс получения экологических знаний. В модели современного экологического образования студентов-бакалавров образование рассматривается как деятельность, цель которой – развитие личности посредством обучения и воспитания (личностно-ориентированный подход к образованию). В этой связи проявляются новые характеристики экологического образования, которые составляют его модель. Показатели нетрадиционности современного экологического образования: субъектность – признание активности, свободы, духовности, уникальности человека как части природы; учет интересов субъектов экологической деятельности, ориентация на удовлетворение образовательных потребностей студента; диалогичность (субъект-субъектные отношения в системе «человек-человек»). Интегрированность - комплексный подход к изучению природных явлений. Развивающая направленность: экологические знания - средство развития социально-значимых качеств образования; приоритет технологий личностно-ориентированного, проблемного, исследовательского обучения; фундаментальность подготовки студентов в области экологического образования - использование современных научных достижений в области экологии, здоровьесберегающих технологий, философско-культурологический подход к содержанию образования.

Таким образом, модель экологического образования студентов понимается нами как система, построенная с учетом ценностей нового века. Мониторинг продуктивности работы педагога должен включать не только привычные знания, умения и навыки, но и развитие качеств обучаемых. Как показывают исследования, отношение педагогов к результатам своей работы изменяется медленно. Это обусловлено рядом причин. 1. Традиционные учебные экологические знания, умения и навыки представляют ощутимый результат, который поддается измерению. Деятельность педагога по развитию качеств личности средства-

ми природы чаще всего оказывается невидимой. 2. Результаты развития личности средствами природы не всегда проявляются в стенах общеобразовательных учреждений.

Эффективные способы измерения развития личности в экологической деятельности научно еще не разработаны. Большинство студентов не обладают специальными технологиями в области экологического образования. Новый век требует качественных изменений его содержания, которое должно соответствовать концепции «нового гуманизма» (концепция направлена на развитие возможностей и способностей личности).

Главным способом отслеживания качества экологического образования остается экспертиза реальных знаний о природе и отношения к ней. Для реализации мониторинга качества экологического образования необходимы эффективные инструментальные средства сбора данных, отвечающие требованиям к качеству измерений. Для оценки уровня учебных достижений в области экологических знаний можно использовать анкету как шкалированную модель объекта исследования – экологического образования. Анкета должна отражать признаки эффективности экологического образования студентов: развитие личностных качеств будущего педагога средствами природы; оценку методических разработок (дидактические материалы, применение приемов, учитывающих и развивающих индивидуальные особенности учащихся средствами природы); оценку эффективности экологической деятельности, направленной на формирование отношения к природе; оценку профессиональной компетентности будущего педагога в области экологического образования; оценку использования современных информационных технологий, направленных на повышение качества экологического образования.

Другой способ оценки качества экологического образования – самоанализ, или рефлексия собственной деятельности. Наличие средств самооценки, позволяющих объективно сопоставлять собственные достижения в области образования с нормой, уровнем других педагогов, делают самоанализ грамотным и эффективным. Представим современную модель мониторинга качества экологического образования студентов-бакалавров направления «Педагогика». Модель позволяет видеть главные эле-

менты, их структурные связи, цели и ожидаемые результаты качества экологического образования. Принципы построения данной модели: информатизация и гуманизация образования студентов; новые технологии оценки эффективности экологической деятельности студентов; экологическая компетентность студентов в области экологического образования. Результаты: качество экологического образования. Педагогический факультет ЯГПУ им. К.Д.Ушинского в течение семи лет готовит студентов-бакалавров направления «Педагогика», используя следующую модель:

первый этап: студенты первого и второго курсов получают знания об окружающем мире. Это достигается чтением цикла естественно-научных дисциплин;

второй этап: студенты первого, второго, третьего курсов в рамках спецкурса «Формирование экологической культуры будущих педагогов» знакомятся с актуальными проблемами воспитания экологической культуры студентов;

третий этап: студенты четвертого и пятого курсов изучают актуальные экологические проблемы применительно к своей будущей специальности через написание бакалаврских и выпускных квалификационных работ.

Завершающим звеном системы непрерывного экологического образования является многогранное послевузовское образование, представленное курсами повышения квалификации. К сожалению, в последние годы экологическая подготовка студентов оставляет желать лучшего. Одна из причин ослабления профессионального становления будущего педагога – неразработанность модели мониторинга экологического образования студентов-бакалавров. В настоящее время нами предлагается следующая модель.

Модель мониторинга экологического образования студентов направления «Педагогика»

Понятие мониторинга	Мониторинг – это научно обоснованное диагностико-прогностическое плановое отслеживание состояния экологического образования студентов в целях оптимального выбора целей, задач и средств их решения

Цель	Получение объективной и достоверной информации о качестве экологического образования студентов
Принципы	Непрерывность; научность; целесообразность; диагностико-прогностическая направленность; целостность, преемственность
Функции (назначение)	Информационная; побудительная; формирующая; коррекционная; системообразующая; прогностическая
Организационно-методические требования	Объективность; валидность; надежность; систематичность; учет особенностей объекта изучения и условий проведения; гуманистическая направленность

Автор ставит перед собой задачу апробации и внедрения данной модели.

© А.Г. Поддубный (ЯГПУ)

Проблема «эталона» в педагогическом наблюдении

Педагогическое наблюдение является одним из наиболее сложных методов исследования. Оно представляет собой «планомерный анализ и оценку учебно-воспитательного процесса без вмешательства исследователя в ход этого процесса» [1.С.89]. Практика же применения данного метода свидетельствует о том, что результаты наблюдения очень зависимы от личности исследователя. Итогом наблюдения «всегда оказывается не просто констатация факта как такового, но констатация той или иной интерпретации факта наблюдателем» [3.С.62]. Минимизировать субъективистские искажения наблюдения позволяет, в частности, формулирование исследователем системы отсчета, в которой производятся интеграция и отбор значимых фактов. Основной признак, по которому в этом случае дифференцируются внешние проявления поведения, должен соответствовать предмету исследования. Проведение наблюдения всегда предполагает «выделение и осознание объекта наблюдения, его главных, существенных свойств, а также осознание наблюдателем своих целей и способов осуществления» [5.С.151]. Это означает, что наблюдатель должен хорошо знать природу исследуемого объекта и быть подготовленным к его наблюдению.

В этой связи возникает весьма сложная методическая задача: как соотнести, «увязать» внешние проявления поведения и исследуемые компоненты учебной деятельности, т.е. реализовать требования обоснованности (валидности) наблюдения? Суть данного требования состоит в том, что процесс и результаты наблюдения считаются обоснованными, если они фиксируют именно то, что должно фиксироваться согласно цели исследования. Иными словами, «каким образом наблюдатель может удостовериться, что он как раз и наблюдает процессы, представляющие собой некую функциональную единицу, соотносящуюся с некоторой общей причиной, а не просто не связанные между собой элементы» [4.С.536].

Какие же подходы к решению этой задачи предлагаются зарубежными и отечественными исследователями? Я опираюсь на материалы, содержащиеся в работах С.Л.Рубинштейна, Л.Б.Ительсона, М.С.Роговина, Р.Пэнта, М.Гравитца и ряда других ученых. В монографии Р.Пэнта и М.Гравитца «Методы социальных наук» [4] дана весьма содержательная характеристика наблюдения как общенаучного метода исследования и подчеркнуто, что главным условием эффективности наблюдения является понимание наблюдателем природы исследуемого объекта (например, деятельности ученика или учителя на уроке). Это предполагает предварительное (литературное или опытное) ознакомление с исследуемым объектом.

Пэнт и Гравитц детально проанализировали ключевое понятие процесса наблюдения «категория», указав на его целесообразность и трудности, связанные с классификацией. «Категория - в определении Пэнта и Гравитца – это класс явлений, по которым можно расположить наблюдаемые виды поведения». В реальном наблюдении наиболее затруднительна спецификация размеров и критериев категорий. Категория всегда соответствует какому-либо классу внешних проявлений, среди которых можно расположить сегмент наблюдаемого поведения. Задачу осложняет проблема оценки, а именно, в соответствии с какими критериями следует оценивать значение того или иного поведения, чтобы классифицировать его в той или иной рубрике. Большинство систем категорий имеет целью только наблюдение какого-либо одного типа поведения (например, внимания, памяти, ин-

теллекта). Но даже в рамках одного типа поведения не рекомендуется терять из виду взаимосвязи, а пытаться оценить также ту часть поведения, которая не связана с исследуемой категорией. В ряду значимых критериев оценивания категорий особенно важны контекст и уровень выводов в процессе интерпретации данных проведенного наблюдения.

Достаточно сложной проблемой при наблюдении является выбор единиц записи, ибо очень трудно понять, где начинается и где заканчивается поступок (или действие) индивида, включая и словесное поведение. Общим правилом должно стать следующее требование: любая система категорий, любое кодирование должны давать максимальную точность размеров единиц. Единица поведения – это самый маленький сегмент словесного и несловесного действия, который может быть обнаружен и классифицирован по одной из категорий, к которой он относится. Обычно различают несловесные единицы (мимика, жесты, открытые проявления какого-либо чувства) и словесные единицы (словосочетания, фразы). Пэнт и Гравитц отмечают, что хорошо подготовленные исследователи умеют распределять свое внимание между различными членами группы численностью 6–7 человек таким образом, что записывают до 15 наблюдений в минуту (замечательный ориентир при обучении наблюдению студентов).

Качество сведений, собранных при наблюдении, зависит от качеств того лица, которое их собирает. Роль субъективного фактора особенно значима в связи с тем, что «не существует эталона измерения, который мог бы служить независимым критерием», то есть, по существу, проблема единства поведения и значимых критериев технически, объективно трудно разрешима. Возможно лишь приближение к ее решению через организацию систематизированного наблюдения, которое рассматривается Пэнтом и Гравитцем как инструмент точных исследований, подлежащих квантификации. В данном виде наблюдения особое значение приобретают именно метод и способ (то есть техника наблюдения).

Следует заметить, что многие исследователи лишь формулируют проблему валидности, подчеркивая ее сложность, однако в отношении путей решения указывают только фрагмент-

ные, локальные подходы, связанные главным образом с техникой кодирования единиц поведения и анализом субъективных предпосылок, ведущих к большей или меньшей адекватности фиксируемых единиц наблюдаемого поведения. Продуманная и четкая технология обеспечения валидности наблюдения остается неразработанной. Данный факт свидетельствует о том, что природу валидности нельзя понять, если ограничиваться лишь характеристикой наблюдения как исследовательского метода, то есть его сущности, технологии и техники. Понимание возможно только при анализе наблюдения как психического явления, то есть целенаправленного восприятия (перцепции). Именно такой подход сформулирован Л.Б. Ительсоном в его известных «Лекциях по общей психологии» [2].

Он определяет восприятие как «процесс извлечения из сенсорных данных и выражение в чувственной форме объективной информации о вещах и явлениях» [2.С.102]. Соответственно «результаты этого процесса являются восприятиями или перцептами». Характеризуя природу восприятия, Ительсон вводит очень важное понятие сенсорного и перцептивного эталонов. Первый рассматривается им как чувственный образец определенных объективных признаков вещей, тогда как второй в качестве образца чувственной структуры, соответствующей определенным значимым классам вещей. Для организации ощущений в единый предметный образ (т.е. перцепт) психика должна иметь какие-то образцы (модели) типовых чувственных комплексов, соответствующих определенным классам вещей. Роль таких моделей и выполняют перцептивные эталоны, с которыми производится сравнение «бесконечного разнообразия объективных свойств предметов». Итогом такого сравнения (или сличения) является «отождествление воспринимаемой структуры с одним и тем же определенным эталоном и от него» [2.С.124]. Таким образом, перцептивные модели предметов, хранящиеся в памяти человека, становятся «индикаторами», чувствительными к сигналам о появлении в окружающем мире определенных видов предметов. «Мозг, – подчеркивает Ительсон, – видит только то, что знает. Если встречается новый неизвестный объект, то мы все равно воспринимаем его в «словаре» имеющихся моделей». Следовательно, сенсорные эталоны и перцептивные модели,

формирующиеся на основе опыта взаимодействия с реальностью, являются средством управления отбором информации из окружающего мира или, по выражению Ительсона, процессом «перцептивной фильтрации».

Перцептивные модели носят обобщенный характер. «Они представляют не склад «фотографий» отдельных конкретных вещей, с которыми человек встречался в жизни, а модели структурных свойств, отвечающие целым классам объектов» [2.С.130], то есть перцептивная модель – это структура свойств целого класса объектов (в отличие, например, от образов памяти, которые являются отражением конкретных предметов). Система специальных действий, направленных на поиск, выявление и формирование объективной информации об окружающем мире, называется перцептивным поведением. С его помощью и происходит «формирование и накопление сенсорных эталонов восприятия, т.е. внутренних моделей чувственных структур, отвечающих определенным объективным свойствам и категориям вещей» [2.С.172]. Знание объективных свойств вещи, закрепленное перцептивным эталоном, заключается в предвидении того, какие изменения ощущений от вещи должны возникнуть в ответ на определенное перцептивное действие по отношению к этой вещи. Перцептивный эталон является не просто «картинкой», с которой сравниваются данные ощущения, но и регулятором перцептивного поведения. Выбор и активация подходящей перцептивной модели идут через обнаружение определенных отличительных признаков, входящих в эту модель, то есть через отыскание сенсорных эталонов определенных объективных свойств соответствующей вещи.

Ительсон следующим образом описывает способ реализации этой регуляторной функции перцептивного эталона. «Мозг не ждет полной информации о вещи. Получая с помощью перцептивных действий первые случайные сообщения об окружающем мире, он как бы «сходу» пытается догадаться, «о чем идет речь», т.е. с какими категориями вещей столкнулся. Такая «догадка» и есть активация подходящих эталонов. Затем идет «проверка догадки», совершаются соответствующие обследующие и ориентирующие перцептивные действия. Если для одного из опробованных эталонов возникающие ответные ощущения

совпадают с ожидаемыми, то «догадка» подкрепляется. Этот перцептивный эталон начинает «работать». Поступающие ощущения организуются в рамках соответствующей ему модели» [2.С.174]. Перцептивные модели, утверждает Ительсон, приобретаются на основе опыта, путем научения. Перцептивный процесс включает следующие звенья и операции: раздражение рецепторов – извлечение из них сенсорной информации – выделение определенных ее признаков – сличение их с имеющимися эталонами – выбор наиболее вероятного эталонного образа – настройку рецепторов и исследовательские действия по проверке соответствия предполагаемому эталону – сравнение изменений ощущения, возникающих в результате этих действий, с предсказаниями эталона – при рассогласовании поиск дополнительной информации и новые выборы, при согласовании – принятие решения и организация чувственных данных в структуру соответствующей модели.

Перцептивный процесс является многоступенчатым. Формирование образа проходит определенные фазы по мере накопления информации об объекте (Б.Ф. Ломов). На каждой фазе актуализируется некоторая система эталонов, в зависимости от количества информации, полученной от объекта, из которых и осуществляется выбор. Перцептивная деятельность складывается из системы перцептивных действий. К таким действиям относятся, в частности, рассмотрение объекта в разных аспектах, обследование его контуров и различных участков, центрирование и фиксация наиболее информативных и значимых участков, включение в сбор информации различных рецепторов и кинестезических ощущений и др. Следует подчеркнуть, что именно эти действия, их формирование, техника реализации и составляют главную дидактическую задачу процесса обучения наблюдению.

Откуда берутся, как возникают сами перцептивные операции и действия? Исследования советских психологов показали, что эти действия возникают из предметной деятельности, которой должно руководить восприятие (сам индивид или педагог). Процесс возникновения перцептивных действий многоступенчатый: от предметных практических действий к перцептивным и, далее, через механизм интериоризации – к идеальным психическим действиям. Он непрерывно сопровождается ста-

новлением и использованием в качестве инструмента различных систем эталонов, обеспечивающих функционирование перцептивных действий, включая эталоны укрупненных целостных признаков, которые отражают не отдельные свойства предметов, а отличительные структурные признаки определенных категорий вещей. Эти системы эталонов обеспечивают мгновенное опознание вещи по одному целостному признаку – ее структуре.

Таким образом, исходя из концепции эталонности, можно сформулировать следующие основополагающие утверждения, касающиеся организации обучения наблюдению.

Обучение наблюдению должно быть организовано как предметная деятельность, формирующая перцептивные операции и действия с акцентом на понимание целей деятельности, ее характера, структуры, способов и средств осуществления. Практическая организация обучения должна соответствовать следующим принципам:

1. В основе обучения наблюдению должно быть формирование перцептивных эталонов (моделей). 2. Обучение должно быть активным, мобилизующим все доступные учителю виды мотивов. 3. Центральной идеей процесса обучения (включая научение) должна стать направленность на осознание целей и результатов обучения, достижение «понимания». 4. Критериями (или индикаторами) обученности (сформированности умений наблюдения) должны быть соответствующие эталоны (модели) разных видов, уровней, значимости и широты, применительно к специфике задач, решаемых в процессе восприятия. 5. Важнейшей методической задачей обучения наблюдению является структуризация эталонов и моделей, то есть адекватная организация структурных элементов. 6. Разработка алгоритмизированных упражнений, четко ориентированных на конкретный методический успех при формировании умений, и накопление опыта использования перцептивных моделей. 7. Учет при разработке методики обучения факторов избирательности восприятия с целью ослабления негативного влияния ранее приобретенного опыта (уже имеющихся эталонов и моделей). 8. Ориентированность обучения не только на формирование перцептивных действий, но и на формирование наблюдательности как личностного качества, определяющего эффективность наблюдения и оцен-

ки такой формы педагогической деятельности, как школьный урок.

Нам представляется, что в решении сформулированной выше исследовательской задачи (проблема валидности и «эталонности» педагогического наблюдения) нужно идти именно путем построения обучения наблюдению на основе указанных принципов.

Библиографический список

1. Ашмарин, Б.А. Теория и методика педагогических исследований в физическом воспитании [Текст] / Б.А. Ашмарин. – М., 1978.
2. Ительсон, Л.Б. Лекции по общей психологии. Ч. 2 [Текст] / Л.Б. Ительсон. – Владимир, 1972.
3. Лекции по методике конкретных социальных исследований [Текст] – М., 1972.
4. Пэнт, Р. Методы социальных наук [Текст] / Р. Пэнт, М. Гравитц. – М., 1972.
5. Роговин, М.С. Введение в психологию [Текст] / М.С. Роговин. – М., 1969.

© А.А. Кораблева (ЯрИПК)

Становление и развитие толерантности как социальной ценности

Общество любой эпохи стремится к развитию, выбор пути которого во многом обусловлен ценностными приоритетами общества в целом и человека как его представителя. Известно достаточное количество научных исследований толерантности как социальной ценности, безусловной нормы (принципа) общественного обустройства. Толерантность - возможность совместного мирного проживания, культурного взаимодействия субъектов, групп, отличающихся друг от друга по расовым, национальным, социальным, возрастным, личностным, мировоззренческим и другим признакам (Е.В. Магомедова, М.Б. Хомяков, Е.В. Швачко и др.).

По мнению ученых, наличие толерантности на уровне общественного сознания может служить предпосылкой развития толерантности как личностно значимой ценности в индивидуальном сознании.Почему же, несмотря на очевидную значимость, в реальной практической жизнедеятельности толерантность реализуется не в полной мере?

Ряд исследователей считает, что толерантность оформилась как социальная ценность ещё в недрах мировых религий [2,8,11,13]. В связи с этим Л.В.Скворцов, М.Б.Хомяков, Е.В. Швачко предлагают определять религию ведущим источником утверждения за толерантностью общественного статуса и рассматривать ее в едином семантическом поле с категорией терпимости либо отождествлять эти категории. В семантическое поле категории толерантности попадают и такие утверждаемые почти всеми мировыми религиями нормы, как ненасилие, прощение, милосердие, миролюбие, гуманность. Так, древнейшую индуистскую религию и философию пронизывают идеи ненасилия и способности жить, не причиняя никому вреда, ставшие главными добродетелями древнего общества. У мыслителя древности Утгахамана находим идеи о том, что «существуют четыре добродетели – непричинение зла кому бы то ни было телом, словом, намерением и всем образом жизни» [4]. Тем не менее, существование еще в древнем индуистском обществе терпимости как высшей мудрости не изменило его жесткую кастовую структуру.

В конфуцианстве с древних времен ведущей категорией, высшим смыслом существования определялась гуманность, провозглашался принцип гуманного отношения между людьми – «жень». Однако в древних конфуцианских призывах к добродетельности, гуманизму, справедливости, милосердию, на наш взгляд, прослеживаются идеи становления покорности, которая становится устойчивой личностно значимой ценностью человека того общества. Заметим, что толерантность как ориентир деятельности, принцип активного взаимодействия субъекта с другими включает в свое семантическое поле не только категории прощения, ненасилия, милосердия, гуманности, но и идеи справедливости и равенства, принятия другого как данности. Так, например, в иудаизме наблюдаются идеи равенства всех перед

законом, справедливого отношения и помощи чужестранцу, пришельцу, взгляд на рабов, варваров и иноплеменников как на дальних, происходящих от одного с ними предка, полноценных людей, сородичей [10.С.75–77].

Позднее уже в Новом Завете находим обращение: «Вы слышали, что сказано: люби ближнего твоего и ненавидь врага твоего. А я говорю вам: любите врагов ваших, благословляйте проклинавших вас, боготворите ненавидящих вас и молитесь за обижающих вас и гоняющих вас, будьте сынами Отца вашего небесного».

Вместе с тем, трудно не согласиться с мнением зарубежного исследователя философии религии Даниеля Б. Кленденина о том, что именно в иудаизме и христианстве отражаются претензии на эксклюзитивизм – утверждение уникальности истины данной религии и предоставления только ей права на спасение своим последователям [7.С.8]. Вследствие этого иудаизм, а вскоре и христианство становятся объектами гонения, общественной интолерантности. Как отмечает Л.В.Скворцов, «утверждение, полученное через откровение единственной абсолютной истины, делает толерантность логически и нравственно невозможной, поскольку разрушает абсолютность» [11.С.141], что создает предпосылки для религиозных войн.

С периода античности латинские tolerance, toleration начинают обозначать некие ограничения, лишения, страдания, так как нет ничего более трудного, чем быть терпимым по отношению к людям иных религиозных взглядов [13]. Необходимо отметить, что помимо войн на религиозной почве в античный период происходят кровопролитные захватнические войны. Инициаторами таких войн, как правило, становятся более слабые в ресурсном обеспечении, но сильные в военной подготовке государства. Данная политика, формируя захватнические механизмы в сознании одной стороны и «относительно-покорные» (сопротивление все же оказывалось) другой, становится одним из факторов, препятствующих установлению гражданского общества и функционированию в нем толерантности как основы построения конструктивных взаимоотношений людей.

Е.Швачко утверждает, что вместе с этим в эпоху античности практически повсеместно культивировалась умеренность

(проповеди Фалеса, учения Солона, Бианта, Демокрита) [14.С.20]. Так, Демокриту приписывают «высказывания о значимости чувственной толерантности», о том, что красота тел у разных людей неодинакова, хотя и родственна. Однако заметим, что в античном мире параллельно культу умеренности оформляется и культ красоты, внутреннего и внешнего совершенства, в соответствии с которым «неэстетическое» всячески порицалось. Достаточно вспомнить пример с умерщвлением слабых младенцев с врожденными дефектами. Этот культ становится своеобразным руководством к действию: родители сбрасывают со скалы своих младенцев.

Данный пример подтверждает мысль о том, что любое культивирование какого-либо явления, признака, качества, позволяющего разделить людей на обладающих и не обладающих им, становится объективным фактором, не только тормозящим воспитание толерантности как социальной ценности, но и формирующим интолерантность. По нашему мнению, на ограничение идей толерантности в античном мире оказал влияние рабовладельческий строй. В средние века толерантность связывается со страданием (tolerantia с patientia) [13] и превращается религией в черту жизни общества, хотя и укрепившуюся не везде. Она оказалась поставленной под удар критики уже с позиции идеологии, не допускающей компромисса религиозных принципов [11.С.141]. Е.Швачко убеждена в том, что эпоха Средневековья ещё более укрепляет идеи интолерантности в отношениях «человек-государство», покорности, смирения, повиновения человека доминирующей идеологии, религии.

Заметим, что потребности правящих в унифицировании, а у народа в самообезличивании (как механизм защиты) сохраняются надолго, и в разные исторические эпохи будут в различных ипостасях проявлять себя. Неприятие индивидуальности и боязнь её проявить – один из признаков интолерантного общества.

Со временем осмысление сущности толерантности изменяется. Понимание толерантности как «позволения», «сдержанности», «воздержанности» в отношениях с людьми иных взглядов приходит только в период религиозных войн XVI века (борьба католицизма и протестантизма). В данное время катего-

рия толерантности переходит в разряд нравственных качеств (добродетелей), имеющих эмоционально-волевую основу. Общественное сознание изменяется в эпоху Ренессанса, когда человек начинает жить земной жизнью, хотя не отрекается от Бога, а напротив, сближается с ним. Превозношение идеалов, духовных ценностей, нравственных ориентиров античности приводит к тому, что именно с этого периода толерантность (терпимость) начинает осознаваться как определенный гарант ненасильственного мироустройства.

По мнению ряда ученых, эти идеи будут развиты философами эпохи Нового времени [8, 9, 11, 13, 14]. Именно тогда ценность толерантности закрепляется в общественном сознании. В рамках европейского Просвещения появляются работы философов – идеологов толерантности Ф.Вольтера, Д.Локка и др. Так, на уровне международного права закрепляется закон о ведении военных действий только для защиты от нападения, о пощаде побежденных и несиловых способах установления контактов между конфликтующими сторонами [14. С. 22].

Толерантность начинает восприниматься и как вполне рациональная ценность общества, которая способна стабилизировать экономические отношения, упорядочить общественные связи. Постепенно семантическое поле толерантности расширяется за счет включения в него категорий «сотрудничество», «диалог», «партнерство», «взаимообогащение».

Однако распространившаяся в Европе политика абсолютизма создавала определенные преграды на пути становления идей толерантности как социальной ценности. Именно в это время в Европе появляются документы, легализирующие положение отдельных народов, бывших до этого времени объектами всеобщей нетерпимости. Примером может служить «Эдикт о терпимости», обнародованный 2 января 1782 года Иосифом II, эрцгерцогом Австрии и императором Священной Римской империи. «Полезными для общества» становятся евреи, которые должны были уплачивать «охранный взнос» за терпимость (toleranz), проявленную к ним. При этом данный народ по-прежнему оставался ограниченным в праве развивать свою собственную культуру: существовал запрет открывать синагоги, печатать еврейские книги, обучаться в собственных школах, ис-

пользовать национальный язык в общественной жизни [5]. «Толерантность», устанавливаемая за деньги, ограничивающая свободы и препятствующая развитию национального самосознания, не отражает истинной сущности. На наш взгляд, меркантильный интерес, лежащий в основе проявления такого рода «толерантности», способствует установлению в обществе «псевдотолерантности», вынужденного соглашения на социальные контакты с определенной степенью ограничений прав и свобод другого. В дальнейшем это может перерасти в интолерантность, особенно в ситуации, когда контактирующие стороны не достигают желаемого результата взаимодействия. Эпоха XIX века практически не изменяет трактовку сущности толерантности, законы развивающегося капитализма включают толерантность в разряд регуляторов общественно-политической и экономической жизни. Мировые войны, холодная война – события XX века обостряют проблему толерантности в системе ценностей человека и общества. Семантическое поле данной категории расширяется за счет включения в него категорий «ненасилия», «мира», «свободы» и др. Развитие экстремистских течений, разгул терроризма и открытой преступности ставят общество рубежа XX – XXI веков перед необходимостью несколько иного осмысления сущности толерантности. Во многом это связано с изменением сознания современного человека.

Человек эпохи глобализации должен по-прежнему воспринимать толерантность как основу согласия и мира. М.Б. Хомяков, Е.В. Магомедова отмечают, что толерантность в современном обществе утверждается как социокультурная ценность, обеспечивающая мирное проживание различных культур [13,9]. Она приобретает деятельный характер и может функционировать как активное отношение к другому, предполагающее «сознательное признание прав и свобод другого, как вне зависимости от его этнических, религиозных или гендерных характеристик, так и безотносительно к его силе или слабости» [13.С.117].

Однако нельзя не заменить в сознании человека своего рода «синдрома настороженности», характеризующегося недоверием к определенным представителям другой культуры, социальной группы, вызванного обозначенными ранее деструктивными явлениями жизни. Мы предполагаем, что рано или поздно

это может стать основой интолерантных отношений ко всем представителям другой культуры и обесцениванию толерантности. Таким образом, истинное значение толерантности как общественно значимой ценности – ориентации сознания на готовность допускать инакомыслие, разрешать деятельность оппозиций, принимать плюрализм, не ограничивать деятельность национальных групп, этносов, культур рамками конституции вплоть до конца XX – начала XXI вв. - оказывается недостаточно реализованным в практике общественного устройства.

На основе анализа теоретических источников определим основные характеристики толерантности как социально значимой ценности (Е.В.Швачко, Е.В.Магометова, Л.В.Скворцов, М.Уолцер): 1) толерантность возникает в общественном (массовом) сознании, оформляется как общественный идеал и предполагает безусловное принятие обществом различий, демократизацию и либерализацию общественного строя; 2) толерантность является основой мира и опирается на потребности общества в организации мира и согласия среди граждан; 3) толерантность проявляется в ситуациях политкультурности социального пространства и выполняет следующие функции:

- мирообеспечивающую: обеспечивает многомерность среды, безопасное гармоничное мирное сосуществование отличающихся друг от друга по различным признакам людей; определяет общественный плюрализм; служит общественным гарантом неприкосновенности и ненасилия по отношению к различного рода меньшинствам и легализует их положение с помощью закона; ориентирует отношения людей на соблюдение равноправия, уважения, свободы;

- культуросохраняющую: обеспечивает сохранение и преувеличение культурного опыта группы, этноса, общества.

Таким образом, обеспечивая процесс жизнедеятельности человека, в роли социальной ценности толерантность должна стать одним из приоритетов современного образования. Вместе с тем, чтобы толерантность действительно функционировала, она должна стать личностно значимой ценностью и моральным качеством личности [1, 3].

Библиографический список

1. Безюлева, Г.В. Толерантность: взгляд, поиск, решение [Текст] / Г.В. Безюлева, Г.М. Шеламова. – М.: Вербум, 2003.
2. Васильев, В.А. К вопросу о толерантности в современной России [Текст] / В.А. Васильев // Социально-гуманитарные знания. – 2000. – № 3. – С.249–262.
3. Гершунский, Б.С. Толерантность в системе ценностно-целевых приоритетов образования [Текст] / Б.С. Гершунский // Педагогика.- 2002. – № 7. – С.3–12.
4. Гусейнов, А.А. Этика ненасилия [Текст] / А.А. Гусейнов // Философия науки. – 1990. – № 11. – С.72–94.
5. Евреи в современном мире. История евреев в новое и новейшее время: антология документов [Текст]. Т.I / сост. П. Мендес–Флор, Й. Рейнхарц. – М.: Мосты культуры, 2003.
6. Зиновьев, Д.В. Формирование социокультурной толерантности как фактора повышения педагогического мастерства будущего педагога [Текст] / Д.В.Зиновьев, В.С.Нугалиев. – Красноярск, 2001.
7. Кленденин, Д.Б. Религиозный плюрализм [Текст] / Д.Б. Кленденин // Русская мысль. - 1997. – 18 сентября. – С.8–9.
8. Лекторский, В.А. О толерантности, плюрализме и критицизме [Текст] / В.А. Лекторский // Вопросы философии. – 1997. – № 11. – С. 46–54.
9. Магомедова, Е.В. Толерантность как принцип культуры [Текст]: дис.… канд. филос. наук / Е.В.Магомедова. – Уфа, 2001.
10. Милитарев, А.Ю. Воплощенный миф [Текст] / А.Ю. Милитарев. – М., 2003.
11. Скворцов, М.Б. Толерантность: иллюзия или средство спасения? [Текст] / М.Б. Скворцов // Октябрь. – 1997. - № 2. – С. 160–189.
12. Уолцер, М. О терпимости [Текст] / М. Уолцер – М.: Идея-Пресс. Дом интеллектуальной книги, 2000.
13. Хомяков, М.Б. Проблема толерантности в современной англоязычной политической философии: основные концептуальные подходы [Текст] / М.Б.Хомяков // Толерантность в современной цивилизации: материалы международной конференции. – Екатеринбург, 2001. – С. 91–117.

14. Швачко,Е.В. Толерантность как социальная ценность [Текст] / Е.В.Швачко // Практическая психология. – 2000. – № 5. – С. 17–24.

© *Е.В. Проничева (ЯГПУ)*

Роль учителя в формировании контрольно-оценочной самостоятельности младших школьников

Впервые понятие «контрольно-оценочная самостоятельность» использует А.Б.Воронцов в статье «Проблемы постепенного перехода на безотметочное обучение в начальной школе»: «Школа отвечает за одну, но чрезвычайно существенную грань воспитания детской самостоятельности: средствами обучения мы должны вырастить в школьниках такую учебную самостоятельность, как желания, умения и способности расширять свои знания (самообразовываться) по собственной инициативе (...) проблему учебной самостоятельности нельзя рассматривать только в контексте начальной школы - это проблемы всего периода обучения школьника. Однако от того, как будут заложены основы этой самостоятельности в младшем возрасте, будет зависеть выполнение этой задачи в основной школе» [1.С.16]. Проблема формирования контрольно-оценочной самостоятельности младшего школьника рассматривается им как условие развития основ учебной самостоятельности школьников - умения учиться.

Анализ теоретических аспектов данной проблемы, накопленный практический опыт подтверждают, что формирование контрольно-оценочной самостоятельности младшего школьника является одной из важнейших задач современной начальной школы. В чем же заключается сущность обучающей деятельности учителя, направленной на формирование контрольно-оценочной самостоятельности младшего школьника?

Во–первых, учитель должен сам являться примером для своих учеников во всем, в том числе и в вопросе осуществления контрольно-оценочной деятельности во время учебно-воспитательного процесса. Компетентность учителя в данном вопросе предполагает знание положительных и отрицательных

сторон в сложившейся системе оценивания; функций контроля и оценки; видов самоконтроля и самооценки; как обучать детей приемам самоконтроля, самооценки, взаимоконтроля и взаимооценки; как наладить обратную связь; что такое рефлексия, зачем она нужна на уроке. Учитель должен уметь создавать условия для развития контрольно-оценочной деятельности учащихся; обучать детей способам самоконтроля и самооценки, предоставлять им выбор способов и приемов самоконтроля и самооценки; пользоваться критериальной базой оценивания и учить этому детей; проводить рефлексию заданий урока.

Во-вторых, учитель должен постепенно менять свою управленческую деятельность. Совокупность связей между учителем и учениками представляет собой организационный механизм управления. И.Б.Сенновский выделяет шесть функций управленческой деятельности учителя: мотивационно-целевую, информационно-аналитическую, планово-прогностическую, организационно-исполнительскую, контрольно-оценочную и регулятивно-коррекционную [2.С.84].

Научно обоснованная управленческая деятельность на уровне учителя предполагает уточнение и расширение его профессиональной компетентности, поскольку происходит переход от прежней основной функции учителя – трансляции социального опыта – к сочетанию старой и новой функции – проектированию развития каждого ученика. Поэтому наряду с традиционными требованиями к личности учителя дополнительно появляются требования управленческого характера в рамках управленческого цикла. К традиционной деятельности учителя Сенновский относит следующие компоненты: гностическую, проектировочную, конструктивную, коммуникативную и организаторскую деятельность. Современная управленческая компетентность учителя дополняется, с точки зрения Сенновского, прогностической и моделирующей деятельностью, которая развивает традиционное планирование, дополняя его процедурами, связанными с принятием управленческих решений на основе диагностики в рамках педагогического мониторинга; регулированием как учебной деятельности учащихся, так и рефлексивных процессов.

В целом система управленческих действий на рефлексивной основе, соответствующих компетенции учителя, включает ценностное целеполагание, опережающее планирование, моделирование и прогнозирование, корпоративное принятие решений и системную диагностику [2.С.84].

В-третьих, очень важная и существенная роль учителя в решении данной проблемы заключается в грамотном и эффективном использовании учителем существующих технологий и методик, направленных на формирование контрольно-оценочной деятельности учащихся. На сегодняшний день в печати содержится немалое число публикаций по данной тематике. В рамках эксперимента по модернизации образования обобщается инновационный опыт учителей по организации контроля и оценки в школе. Но, к сожалению, не весь опыт, предлагаемый учителями в печати, помогает учителю в практической деятельности. Чаще бывает наоборот. Предлагаемые приемы и способы деятельности по формированию контрольно-оценочных действий на первый взгляд кажутся эффективными, но на практике выясняется, что большинство из них требует больших временных затрат, ведения и оформления огромного количества документов, фиксирующих результаты работы. На сегодняшний день нет единых требований к ведению школьной документации, не выработана единая «оценочная политика» в учебных учреждениях, нет согласованности действий на различных уровнях: школа – РОНО. Поэтому учитель должен очень избирательно и аналитически подходить к предлагаемым в печати материалам. Учителю необходимо осознавать, что его деятельность по формированию контрольно-оценочной самостоятельности учащихся должна способствовать облегчению и эффективности работы детей, учителей и родителей.

В-четвертых, организуя по-новому процесс контроля и оценки, особенно в режиме безотметочного обучения в начальной школе, важно организовать работу с родителями так, чтобы они были для учителя единомышленниками и помощниками. С этой целью учителю необходимо знакомить родителей со всеми видами деятельности детей на уроке и дома, направленными на формирование контрольно-оценочной самостоятельности; ставить родителей в позицию субъекта деятельности по оказанию

помощи детям при выполнении домашних заданий. Важно привлекать родителей к работе с документами, позволяющими отслеживать обратную связь, - «Тетрадь достижений», «Дневник моего роста» и др. Эта работа должна помогать детям и родителям вести мониторинг своих успехов и промахов, корректировать действия, направленные на формирование определенных умений и навыков. В случае необходимости учитель должен организовать индивидуальную помощь родителям, проводя беседы и консультации.

Библиографический список

1. Воронцов,А.Б. Педагогическая технология контроля и оценки учебной деятельности (система Д. Б. Эльконина - В. В. Давыдова) [Текст] / А.Б. Воронцов. – М., 2002.
2. Сенновский, И.Б. Модель управленческой деятельности учителя [Текст] / И.Б. Сенновский // Школьные технологии. – 2005. – № 5.

© Ю.М. Пятакова (ЯГПУ)

Проблема оценивания в педагогической психологии

Система российского начального образования характеризуется поиском новых путей развития педагогической науки и практики. Основные тенденции развития начального образования связаны с адаптацией содержания образования к изменившимся социально-экономическим условиям, личностной ориентированностью и индивидуализацией образовательного процесса, переосмыслением результатов начального образования, оптимальным общим развитием ребёнка, компьютеризацией учебного пространства, активизацией технологий безотметочного обучения. Актуальны в практике современной школы культурологический подход как стержневой в понимании и объяснении человека, его сознания и жизнедеятельности (Е.В. Бондаревская), вариативное развивающее начальное образование. Сущность последнего - в стратегиях расширения возможностей индивидуального развития личности младшего школьника (А.Г.Асмолов), в создании условий для самореализации. Самореализация - системообразующий фактор в построении целост-

ного образа творческого становления личности (В.Н. Коновальчук).

Цели образования связаны с системой педагогического оценивания. В научных исследованиях рассматривается необходимость поддержки развивающейся личности ребёнка средствами содержательного оценивания (Ш.А. Амонашвили); возможность выбора оптимального пути личностного развития в вариативном развивающем начальном образовании (В.Н. Коновальчук). В фундаментальных педагогических трудах по проблемам оценивания приоритетным выступает развитие субъектных свойств личности (Г.А.Цукерман), диагностическая и процессуальная функции оценивания (А.Б.Воронцов); личностные смыслы оценивания (А.А.Аксёнов).

Несмотря на большой интерес к данной проблеме, на сегодняшний день общепсихологическая теория оценки недостаточно разработана. Неоднозначность определения оценки, ее функций и видов свидетельствует об актуальности и дискуссионности проблемы педагогического оценивания, ее многоплановости. Так, в специальной литературе, в курсах педагогики и дидактики, в школьной практике еще не до конца раскрыты такие важные для понимания сущности оценивания учения понятия, как учет, контроль, проверка, оценка, отметка. Эти понятия отождествляются друг с другом, применяются без предварительного раскрытия их сути. Особенно это касается понятий оценки и отметки. В сложившейся системе обучения оценка и отметка трактуются как идентичные, но с оговоркой, что оценка выступает в форме отметок (баллов) [1,2].

Проблема оценивания является одной из центральных в педагогической психологии. Ее актуальность возрастает, когда речь идет о детях младшего школьного возраста. Можно сказать, что младший школьник живет в ситуации постоянного социально-ориентированного оценивания его личности, поведения, учебных действий. От педагогической оценки в существенной степени зависит благополучие ребенка; она изменяет его самочувствие, становится мощным фактором его переживаний. Оценка учителя детерминирует отношения учеников друг к другу, в целом – психологический климат в классе. Особенно оценка учителя влияет на личностное развитие младших школьников,

на формирование их самооценки. Так, например, младшие школьники часто не отделяют оценку своего труда от оценки их собственной личности, то есть оценка часто становится для них характеристикой личностных качеств [1,4]. Следовательно, проблема оценивания в целом и педагогической оценки в частности имеет большое практическое значение. Вместе с тем, многие аспекты данной проблемы остаются малоизученными. Не исследовано отношение к отметке младших школьников, имеющих разную учебную мотивацию. Также и проблема мотивации учебной деятельности сложна и далеко не изучена как в практическом, так и теоретическом плане. Предметом нашего дальнейшего эмпирико-экспериментального исследования является влияние на отношение к отметке личных особенностей школьников, успешности их учебной деятельности.

Библиографический список

1. Амонашвили, Ш.А. Воспитательная и образовательная функция оценки учения школьников [Текст] / Ш.А. Амонашвили. – М.: Педагогика, 1984.
2. Амонашвили, Ш.А. Обучение. Оценка. Отметка [Текст] / Ш.А. Амонашвили.– М., 1980.
3. Ананьев, Б.Г. Психология педагогической оценки [Текст] / Б.Г. Ананьев. – М.: Педагогика, 1980. - С.16-178.
4. Батурин, Н.А. Проблема оценивания и оценки в общей психологии [Текст] / Н.А. Батурин //Вопросы психологии. – 1989. – №2.– С.81-89.
5. Бобченко, Т.Г. Психология педагогического оценивания младшего школьного возраста [Текст] / Т.Г. Бобченко. – Владимир, 2006.
6. Карпова, Е.В. Потребность, мотив, мотивация, мотивационная сфера личности [Текст] / Е.В. Карпова // Общая психология: учебник для вузов. – М., 2002.

© *Ю.П. Вербицкая (ЯрИПК)*

Структура мотивации при различных уровнях социально-психологической адаптации студентов среднего профессионального образования к условиям обучения

При реализации современной модели подготовки специалиста в образовательном учреждении (ОУ) среднего профессионального образования основные усилия со стороны всех участников учебно-воспитательного процесса концентрируются в направлении обеспечения успешности различных видов учебной деятельности (УД) студента. Еще С.Л. Рубинштейн отмечал ведущую роль человека как субъекта, активно изменяющего внешнюю природу, изменяя свою личность. Факторы, определяющие воспитание, обучение и развитие личности через проявление ее активности, в последнее время объединяют понятием «образовательная среда» (С.Д. Дерябо, В.А. Орлов, В.В. Рубцов, В.И. Слободчиков и др.). В свою очередь, УД понимается большинством ученых как мотивированная активность обучающегося при достижении целей учения в образовательной среде.

УД на начальном этапе обучения определяется в значительной мере процессом социально-психологической адаптации студента к условиям обучения или, другими словами, к образовательной среде. Проблема адаптации является предметом научных интересов многих наук и может быть признана междисциплинарной. Отметим, что позиция исследователей по отношению к понятию адаптации неоднозначна. В то же время популярным считается взгляд на социально-психологическую адаптацию как сложное явление, связанное с индивидуальными особенностями личности (генотип) и с ее позицией в обществе. Наличие адаптивных способностей у личности вместе с ее активностью являются основными факторами, определяющими развитие личности в целом и ее обучение в частности.

Несмотря на актуальность проблемы адаптации, в настоящее время недостаточно изучен аспект социального и психологического приспособления студентов к условиям обучения в ОУ среднего и высшего профессионального образования и влияния социально-психологической адаптации на эффективность УД. Сложность исследования процесса определяется в

первую очередь его непрерывностью. Основная роль социально-психологической адаптации – компенсировать недостаточность привычного поведения в новых условиях – является наиболее значимым результатом ее благополучного завершения и создания возможностей ускорения оптимального функционирования личности в изменившихся условиях.

Социально-психологическая адаптация студентов образовательных учреждений среднего профессионального образования имеет специфику. У студентов значительно расширяется и изменяется сфера УД, а также учебная мотивация, вырабатывается социальная позиция. Среди основных регуляторов социально-психологической адаптации мотивационный компонент наиболее значим. Исследователи отмечают две основные характеристики мотивации – силу, дающую энергию для выполнения УД, и направленность. Таким образом, под воздействием мотивационной сферы организм приходит в состояние активности, а личность выбирает направление реализации этой активности в определенном виде деятельности, демонстрирует целенаправленное поведение. Мотивационный компонент как один из ключевых элементов самосознания, являющегося ядром УД студента, оказывает значительное влияние на процесс и результаты деятельности, в том числе учебной. Подчеркнем, что повышение эффективности УД студентов связано, прежде всего, с развитием их социально ценных мотивов, с проблемой оптимума мотивации. Речь идет о силе мотива – мере влияния побуждения субъекта на его активность и поведение, в том числе в УД. Учеными выявлена зависимость продуктивности деятельности от интенсивности мотивации. В соответствии с законом оптимальной мотивации, по мере увеличения ее силы качество деятельности сначала повышается, а затем постепенно понижается.

В индустриально-педагогическом колледже с целью создания благоприятных условий для обучения студентов-первокурсников в течение нескольких лет проводится работа по профилактике их дезадаптации. На диагностическом этапе этой деятельности выполняется исследование уровня адаптации студентов 1 курса к условиям обучения, в том числе изучение особенностей мотивационной сферы обучающихся и ее отдельных субсистем. В основу данного исследования легли представления

о структурной организации мотивационной сферы личности в УД [4]. В исследуемой выборке на фоне полимотивации однозначно выделяются группы мотивов, побуждающих студентов к УД. Обнаружено, что ведущим мотивом на первичном этапе обучения является мотивация самореализации (45% студентов), второе место в рейтинге занимает мотивация достижения (42% соответственно), связанная с потребностью личности добиваться успехов.

Для определения особенностей структуры мотивации студентов-первокурсников выборка была разделена на три группы в соответствии с уровнем их социально-психологической адаптации. Первая группа представлена студентами с высоким уровнем адаптации (31% общего числа исследуемых), вторая группа состоит из студентов с небольшими трудностями в развитии какого-либо из компонентов адаптации (45% соответственно), третья группа (24%) характеризуется трудностями адаптации, сопровождающими все составляющие УД в рамках ОУ. Таким образом, около 1/3 студентов-первокурсников способны в короткие сроки самостоятельно, без сколько-нибудь значительной помощи со стороны участников учебно-воспитательного процесса, адаптироваться к условиям обучения, почти 1/2 обучающихся при создании комфортных средовых условий и определенных усилий со своей стороны способны в достаточной мере реализовывать приспособительную функцию, и 1/4 исследуемой выборки нуждается в создании и поддержании благоприятных условий для достижения необходимого уровня УД, то есть в реализации индивидуально-ориентированной траектории обучения.

Отметим, что у студентов с высоким уровнем адаптации мотивационная структура имеет ярко выраженную дифференциацию по субсистемам и представлена лишь четырьмя доминирующими из них (внешние мотивы – 16%, внутренние мотивы – 16%, мотивация достижения – 47% и самореализации – 47%). Следует предположить, что именно эти субсистемы позволяют обеспечить необходимый и достаточный уровень интенсивности побуждения к УД, другими словами, оптимум мотивации, а мотивация достижения и самореализации – его направленность.

В группе студентов, имеющих средний уровень социально-психологической адаптации, в качестве доминанты представлены все субсистемы, кроме мотивационных стереотипий. Основным отличием от предыдущей группы является снижение доли внешней и внутренней мотивации за счет других компонентов мотивационной сферы, что, по-видимому, в свою очередь ослабляет воздействие на профессиональную направленность активности личности и результативность ее УД. Группа студентов с низкими адаптивными способностями к обучению имеет специфические особенности в структуре мотивационной сферы. Основной причиной снижения результативности учения, на наш взгляд, является слабое представительство мотивации достижения (13%, в сравнении со средним по выборке – 42%), в сочетании с ростом значимости таких субсистем, как мотивация безопасности, мотивационные стереотипии, антимотивация и внеучебная мотивация.

Среди статистических методов при обработке результатов исследования был использован корреляционный анализ с применением коэффициента корреляции Пирсона, выражающего линейную статистическую зависимость двух параметров. Корреляционный анализ полученных результатов позволил установить следующие закономерности в исследуемой выборке:

– обнаружена значимая прямая зависимость между мотивационными субсистемами, например, между внешней и внутренней мотивацией (0,45966 на уровне значимости $p<0,001$); подтверждается гипотеза о том, что данные компоненты мотивационной системы - сопутствующие при формировании направленности мотивации на УД;

– между мотивацией достижения и мотивацией безопасности обнаружена обратная зависимость (-0,39058 на уровне значимости $p<0,01$), что косвенно подтверждает предположения о формировании в процессе семейного воспитания одной из рассматриваемых субсистем, в дальнейшем реализуемых личностью во всех видах деятельности.

Проведенный анализ позволил также установить достаточно высокую статистическую достоверность связи между успешностью УД и ее мотивацией. Рассматривая корреляционные связи между результативностью обучения и некоторыми моти-

вационными субсистемами, обнаруживаем значимые зависимости, оказывающие влияние на силу и направленность мотивационной сферы личности:

– с мотивацией достижения существует прямая связь (0,318799 на уровне значимости $p<0,05$);

– обратная зависимость прослеживается с мотивацией безопасности (-0,36393 на уровне значимости $p<0,01$), антимотивацией (-0,36025 на уровне значимости $p<0,01$), с мотивационными стереотипиями (-0,28241 на уровне значимости $p<0,05$) и внеучебной мотивацией (-0,34766 на уровне значимости $p<0,05$).

Таким образом, наиболее значимым компонентом (определяющим фактором) для эффективной адаптации студента к УД является мотивационная система в целом и ее отдельные субсистемы. Следует отметить, что, несмотря на доминирование мотивации самореализации в исследуемой группе, не обнаружена корреляционная зависимость между ней и успешностью УД. Велика вероятность, что эта субсистема может иметь направленность и на другие виды деятельности, кроме УД. С другой стороны, обнаружена прямая зависимость между результативностью УД и мотивацией достижения (0,318799 на уровне значимости $p<0,05$). Данные факты иллюстрируют значимость не только силы (интенсивности), а в первую очередь, направленности мотивации. Следует предположить, что при ярко выраженной мотивации достижения обучающиеся предпочитают ставить перед собой более реалистичные и умеренно высокие учебные цели, что с большой долей вероятности приводит к более высоким результатам деятельности. С другой стороны, установлено, что следствием доминирования у студента мотивации избегания неудач (безопасности) является выбор нереалистических целей: либо слишком высоких, либо слишком низких.

В исследовании не обнаруживается сколько-нибудь значимая линейная связь между эффективностью УД и такими показателями, как восприятие психологического климата в учебной группе, уровень самооценки студента, а также ситуативная тревожность. Вызывает интерес наличие связи между личностной тревожностью и мотивацией достижения (0,280492 на уровне значимости $p<0,05$), мотивационными стереотипиями (0,315176 на уровне значимости $p<0,05$). Таким образом, резуль-

таты проведенного нами исследования подтверждают факт структурной организации мотивов и их взаимного воздействия друг на друга, а также на поведение и эффективность УД студента. Это влияние в значительной степени определяется особенностями структуры мотивации, силой и направленностью входящих в нее мотивационных субсистем.

Библиографический список

1. Асеев, В.Г. Мотивация поведения и формирование личности [Текст] / В.Г. Асеев. – М., 1976.
2. Вербицкая, Ю.П. Мотивационный компонент социально-психологической адаптации студентов индустриально-педагогического колледжа [Текст] / Ю.П. Вербицкая // Психолого-педагогические проблемы совершенствования современного образования: сборник научных статей. – Ярославль: Изд-во ЯГПУ им. К. Д. Ушинского, 2008.
3. Карпова, Е.В. Основные трудности и перспективы исследования структурной организации мотивационной сферы личности [Текст] / Е.В. Карпова // Психолого-педагогические проблемы совершенствования современного образования: сборник научных статей. – Ярославль: Изд-во ЯГПУ им. К. Д. Ушинского, 2008.
4. Карпова, Е.В. Структура и генезис мотивационной сферы личности в учебной деятельности [Текст] / Е.В. Карпова. – Ярославль, 2008.

© Т.В. Парначева (Сыктывкарский медицинский колледж)

Игровые технологии и их значение в подготовке студентов

Происходящие во всех сферах жизни человека изменения, гуманизация системы образования требуют формирования у студентов осмысленного отношения к собственной жизни, психическому и физическому здоровью, обучению, формированию основ будущей профессиональной деятельности. По мнению современных ученых, уходит в прошлое основная функция образования – передача культурного и профессионального опыта в форме некоей завершенной системы знаний, умений, навы-

ков. Происходит переориентация с целей адаптации молодежи к реальной жизни, с технократических целей на цели и ценности развития личности. Объектами усвоения стали являться не только (и не столько) знания, умения, навыки, способы деятельности будущего специалиста-медика, но и ценностно-смысловые установки, техники рефлексии, коммуникативности, нравственные понятия, способности саморазвития и самореализации.

Современные педагогические технологии обладают средствами, активизирующими и интенсифицирующими деятельность студентов. В процессе обучения различным специальностям приобрели популярность игровые технологии как форма обучения профессии. В Сыктывкарском медицинском колледже в ходе обучения предмету «психология» придается значение игровым и коммуникативным технологиям, которые способствуют глубокому усвоению студентами профессиональных знаний через личностную причастность к профессии, а также приобретению навыков социального взаимодействия в ходе игровых действий. Немаловажное значение в работе медика имеет его психологическая компетентность, развитые коммуникативные навыки, приобретаемые и в ходе игры. Педагогической игрой принято считать вид деятельности, характеризующийся четко поставленной целью обучения и соответствующим ей педагогическим результатом, учебно-познавательной направленностью.

Спектр целевых ориентаций применяемых педагогических игр широк. Это и дидактические игры, направленные на расширение кругозора, применение ЗУН в практической деятельности, формирование определенных практических умений, навыков; и воспитывающие игры с целью воспитания самостоятельности, сотрудничества, общительности, коммуникативности; и развивающие игры, направленные на развитие внимания, памяти, речи, мышления, эмпатии, рефлексии, необходимых в деятельности медицинского работника. И, наконец, это социализирующие игры, приобщающие к нормам и ценностям общества, к стрессовому контролю и саморегуляции, обучающие общению.

При подготовке средних медицинских работников успешно используются и деловые игры. Деловая игра позволяет решать комплексные задачи усвоения, закрепления материала,

развития творческих способностей, формирования общеучебных умений, дает возможность понять, изучить учебный материал с различных позиций. Применяются различные модификации деловых игр: имитационные, операционные, ролевые игры, деловой театр, психо- и социодрама. К примеру, имитационная игра «Распределение благ» имитирует деловое совещание в коллективе лечебного учреждения, которое проводится с целью разделить некоторые блага среди сотрудников. Сценарий имитационной игры, кроме сюжета события, содержит описание структуры и назначения имитирующих процессов и объектов.

Проводятся занятия и в форме ролевых игр. В этих играх отрабатываются тактика поведения, действий, выполнение функций и обязанностей конкретного лица. Для проведения ролевых игр разрабатывается модель-пьеса ситуации, между студентами распределяются роли с «обязательным содержанием». Методика эта рассчитана не столько на формирование конкретных профессиональных знаний, сколько на приобретение коммуникативных умений и навыков, эмоционального опыта. Разыгрываются большей частью различные ситуации общения медицинского работника с пациентами.

Неотъемлемой частью занятий по психологии стал и деловой театр; в нем разыгрывается какая-либо ситуация, поведение человека в этой обстановке. Здесь студент должен мобилизовать свой опыт, знания, навыки, суметь вжиться в образ определенного лица, понять его действия, найти правильную линию поведения. Основная задача метода инсценировки – научить будущего медика ориентироваться в различных обстоятельствах, учитывать возможности других людей, устанавливать с ними контакты, влиять на их интересы. Для метода инсценировки составляется сценарий, где описываются конкретная ситуация, функции и обязанности действующих лиц, их задачи. Сценарий инсценировки используется при изучении студентами тем «Конфликты и пути их разрешения», «Общение в диаде», «Социально-психологический климат в коллективе».

Находят применение в обучении медиков предмету «психология» дидактические игры - игры с готовыми правилами, которые используются как средство развития познавательной активности студентов. Они требуют от студента умения

расшифровать, распутывать, разгадывать, а главное – знать сам предмет. Игра, как и обучение, процесс творческий. Применяемые дидактические игры построены на необходимости обнаружить ту или иную закономерность, на способности выдвигать гипотезы, на соревновании в знаниях. Выигрывает чаще всего тот, кто владеет наибольшей информацией. Познавательная активность стимулируется конкурсностью, соревновательным характером игры. Типичными видами дидактических игр, характерных для профессионального обучения, являются мини-конкурсы «кто лучше», «кто быстрее»; комментированные взаимоопросы; психологическое домино, психологический КВН, психологическая викторина «Что? Где? Когда?».

Таким образом, применение игровых технологий имеет огромное значение. Обучение в игре дает возможность студентам овладеть знаниями и методами общения, взаимодействия между людьми, способствует более глубокому пониманию людей и себя, развивает профессиональные интересы и склонности. Игровые технологии способствует углублению в сущность выбранной профессии, развивают способность саморегуляции, основанной на рефлексии и самопознании.

© О.Н. Шевко (ИРО, Ярославль)

Сравнительное исследование эффективности различных форм учебного сотрудничества в системе развивающего обучения Д.Б. Эльконина – В.В. Давыдова

В последние годы возросло внимание к одной из форм познавательных мотивов, связанных с интересом учеников не только к знаниям, но и к способам их получения. Выделение этих мотивов обусловлено пониманием сущности процесса учения, предложенного Д.Б. Элькониным, В.В. Давыдовым, В.В. Репкиным. Д.Б. Эльконин отмечал, что учебная деятельность (УД) - деятельность направленная; ее содержание - овладение обобщенными способами действий в сфере научных понятий. УД должна побуждаться адекватными мотивами, то есть непосредственно связанными с её содержанием - мотивы приобретения обобщённых способов действий, роста, совершенствования. Учащийся мотивирован, если он ощущает себя нужным, умест-

ным. Это бывает в тех случаях, когда он имеет возможность продуктивно и ответственно действовать. Учащийся также мотивирован, если действие ему интересно и он ощущает свой прирост (потенциал). Всё это случается, если ребёнок ищет и строит общий способ решения учебной задачи.

Для развития учебной мотивации важно и то, что усвоение теоретических понятий требует особой формы общения в классе, особенно в моменты поиска новых общих способов действий. Понятие противоречиво. Детские соображения фиксируют каждый раз лишь одну сторону противоречия, значит, непременно должен найтись собеседник, обнаруживающий другую точку зрения. Так была открыта необходимость диалогов (дискуссий) между детьми. Взаимодействие «учитель – группа совместно действующих детей» является исходной формой учебного сотрудничества в классе в образовательной системе Д.Б.Эльконина-В.В.Давыдова. Сотрудничество со сверстниками является источником мотивации, необходимой значительному количеству первоклассников, чтобы включиться в учебный процесс. Известно, что, по крайней мере, для трети детей общение и человеческие отношения уже к шести годам становятся той ведущей личностной ценностью, отсутствие которой делает для них безвкусным любое дело, в том числе учение. Групповая работа даёт каждому ребенку ту эмоциональную и содержательную поддержку, которая необходима любому человеку, особенно первокласснику, чтобы взяться за рискованное дело: пробовать что-то новое, высказывать свои мысли о чем-то неизвестном. Учебное сообщество является и мощным ресурсом обучения: доказано, что именно общение и сотрудничество со сверстниками (а не действия под руководством взрослого) – это та область деятельности, где наиболее успешно осваиваются полузнакомые действия и становятся понятными полупонятные мысли. При организации сотрудничества со сверстниками социальные навыки органично присутствуют на каждом уроке. Более того, сотрудничество в группе равных является источником развития децентрации – уникальной способности понимать точку зрения другого и действовать с позиции другого человека как в интеллектуальной, так и в эмоциональной и личностной сфере [2].

Учебная мотивация определяется целым рядом специфических для учебной деятельности факторов, одним из которых является характер взаимодействия учащихся друг с другом. Однако в своей практике педагоги при организации такой работы совершают определённые ошибки. Учебное сотрудничество учащихся нередко заменяется либо так называемой эвристической беседой, представляющей один из классических вариантов иллюстративно-объяснительного метода, либо прямым объяснением нового материала учителем. Понятно, что устранение этих недостатков в практической реализации системы развивающего обучения вряд ли возможно без тщательного и детального изучения проблемы учебного сотрудничества учащихся, тех средств и способов, которыми его может организовать учитель. (Исследование трудностей, возникающих при организации работы учащихся в группах, и возможные пути эффективной организации такой работы в практике начального образования описаны нами в ряде публикаций) [1,3].

Важнейший вопрос, с которым сталкивается учитель при организации учебного процесса: по каким критериям можно судить об успешности его педагогической деятельности. Так, Г.А Цукерман [2] предлагает два внешне наблюдаемых критерия, по которым можно непосредственно судить о слаженности работы группы: во-первых, снижение числа ошибок в тот период обучения, когда индивидуальные работы детей ещё пестрят ошибками; во-вторых, отсутствие личных конфликтов, удовольствие партнёров от совместной работы, желание группы и впредь работать в том же составе.

Для того чтобы проанализировать влияние правильно организованного учебного сотрудничества младших школьников на развитие мотивации учения, мы применяли следующую схему эксперимента. Эксперимент проводили в школе № 74 г. Ярославля и сравнивали два первых класса: 1) 1а - набор на 1998-1999 уч. год; 2) 1а - набор на 2002-2003 уч. год. Дети обучались у одного и того же учителя по системе РО Д.Б.Эльконина-В.В.Давыдова. Содержание обучения по основным предметам (русский язык, математика) соответствовало теории УД. Дети осваивали общие способы действия с лингвистическим и математическим материалом; эти способы не задавались им в гото-

вом виде, а обнаруживались детьми в ходе учебных дискуссий, раскрывающих новые понятия как выход из логических противоречий. Но в контрольном классе применялся только метод общеклассной дискуссии, а в экспериментальном классе велась целенаправленная работа по организации сотрудничества учащихся в малых группах. Эксперимент строился по схеме «учебная деятельность (УД) в сравнении с совместной учебной деятельностью (СУД)», а переменным фактором было именно наличие или отсутствие целенаправленно организованного сотрудничества учащихся в малых группах на уроках русского языка (5 часов в неделю). В процессе исследования мы проанализировали показатель предметной успешности (метод контрольных работ) и неоднократно проводили контрольные замеры. В качестве примера приведём результаты двух из них.

Моделирование – первое учебное действие, которое осваивают дети на уроках русского языка. Внешне наблюдаемая картина действий детей с моделями была такова. В первой неделе обучения учитель просит первоклассников придумать к схеме, нарисованной на доске, разные предложения. В контрольных классах, выполнявших это задание индивидуально, многие дети, вызвавшиеся отвечать, вдруг посередине ответа останавливались, впервые заметив, что они придумали предложение не по схеме или вообще забыли придумать конец предложения. Такие минующие схему действия детей практически не наблюдались в экспериментальном классе, где ученики работали сообща. Некоторые группы вообще не могли придумать предложение, соответствующее схеме, но почти никогда не предлагали учителю не проверенных по схеме предложений.

После двух недель занятий в школе первоклассники писали первую в их жизни контрольную работу по русскому языку. Дети строили схемы к трём продиктованным учителем предложениям. Работу каждый ученик выполнял полностью самостоятельно. Результаты выполнения первоклассниками заданий со схемами предложений приведены в табл. 1.

Таблица 1

Результаты выполнения первоклассниками заданий со схемами предложений

Класс	Число детей	% верно составленных схем	% детей, не сделавших ни одной ошибки
Контрольный	28	17,1	26
Экспериментальный	25	40,3	61

Как видно из табл. 1, процент детей, верно составивших схемы предложений, в экспериментальном классе в 2,3 раза выше, чем в контрольном. Этот результат интересен, прежде всего, тем, что он получен в первые недели обучения, когда у детей только зарождаются навыки самостоятельной работы. Полностью самостоятельная работа выполнялась обоими классами впервые. Казалось бы, преимущества должны быть на стороне контрольного класса, где степень самостоятельности детей на уроке была выше, так как каждое задание ученик сначала пробовал сделать сам, а потом участвовал в общем обсуждении и проверке. Кроме того, в контрольном классе дети успели за две недели выполнить больше тренировочных упражнений со схемами, т.к. учитель не тратил времени на обсуждение норм сотрудничества при работе в малых группах. Тем не менее, уровень сформированности действия со схемами в контрольном классе оказался ниже.

Тот же эффект наблюдался три месяца спустя, когда дети работали со звуковыми схемами слов.

Таблица 2

Результаты выполнения заданий со звуковыми схемами (указан процент детей, выполнивших задание верно)

Класс	Число детей	Задание			В среднем по трём заданиям
		1	2	3	
Контрольный	28	63	78	52	64
Экспериментальный	25	87	94	76	86

Как видно из табл. 2, в экспериментальном классе детей, выполнивших все три задания верно, на 26% больше, чем в контрольном.

Сравнив результаты обучения в классах, не различавшихся по содержанию обучения, но различавшихся по форме организации взаимодействия между детьми, мы убедились, что там, где дети сотрудничали друг с другом, постоянно обменивались мнениями в небольшой группе, содержание школьной программы было освоено более эффективно. Отметим при этом, что лишь при выполнении всей системы совместных действий УД, опирающаяся на взаимодействие взрослых и детей и самих детей, станет эффективной для развития мотивации учения ребенка. Таким образом, регулярность наблюдаемых эффектов позволяет сделать однозначные выводы о влиянии на развитие мотивации учения такого фактора, как учебное сотрудничество со сверстниками. При этом сотрудничество со сверстниками нельзя рассматривать как один из приёмов оптимизации труда учителя, оно является фундаментальным принципом обучения, направленного на воспитание учебной самостоятельности младших школьников. Развивающие и обучающие эффекты учебного сотрудничества самих детей не достигаются даже при оптимальном сотрудничестве ребёнка с учителем.

Библиографический список

1. Карпова, Е. В., Шевко, О.Н. Организация работы учащихся в малых группах в системе развивающего обучения Д.Б. Эльконина, В.В.Давыдова [Текст]//Ярославский педагогический вестник. – 2005. - № 3. – С.65-71.

2. Цукерман, Г.А. Как младшие школьники учатся учиться? [Текст]. - Москва-Рига, 2000.

3. Шевко, О.Н. Проблема мотивации учения в отечественной психологии [Текст] // Материалы конференции «Чтения Ушинского». – Ярославль, 2007. – С.26-29.

© *Ю.А. Белан (ЯГПУ)*

Индивидуально-дифференцированный подход в обучении школьников

Важным аспектом реализации современной стратегии образования является осуществление индивидуального и дифференцированного подхода к учащимся в педагогическом процессе, так как именно он предполагает раннее выявление склонностей и способностей детей, создание условий для развития личности. Умелое применение приемов и способов внутренней и внешней дифференциации делает педагогический процесс природосообразным, адекватным индивидуальной природе личности учащегося и в значительной мере содействующим формированию его неповторимых черт и качеств.

Дифференциация в обучении предполагает разделение учащихся на группы по каким-либо признакам, которое осуществляется для последующего их объединения, в дифференциации присутствует интеграция. Другим важным аспектом дифференциации является различное построение процесса обучения в выделенных группах. При дифференциации обучения учитываются индивидуально-типологические особенности личности в форме группировки учащихся и различное построение процесса обучения в выделенных группах [5.С.12].

Под дифференциацией мы подразумеваем учет индивидуальных особенностей учащихся в той форме, когда учащиеся группируются для отдельного обучения; обычно обучение в этом случае происходит по несколько различным учебным планам и программам. Уровневая дифференциация – учет уровня развития учащихся. В контексте индивидуализации обучения понятие «дифференциация» исходит из особенностей индивида, его личных качеств. Однако необходимо иметь в виду, что данное понятие используется и в более широком значении: при формировании содержания образования и организации учебной работы сталкиваемся с дифференциацией по возрастному, половому, регионально-экономическому, национальному и другим признакам. В данном случае при определении и разработке дифференциации мы ограничиваемся в основном проблемами,

связанными с учетом индивидуальных особенностей учащихся [5. С. 53].

Требование учитывать индивидуальные особенности ребёнка в учебном процессе - давняя традиция. Необходимость этого очевидна, ведь учащиеся по разным показателям в значительной мере отличаются друг от друга. Это требование в педагогической теории называется принципом индивидуального подхода. Индивидуальный подход обеспечивает устранение трудностей в учении отдельных школьников, возможность развития всех сил и способностей учащихся [4.С.34].

Необходимой предпосылкой успешной реализации индивидуального подхода в обучении является педагогический такт учителя. Спокойный тон обращения к ребёнку, слово поощрения, одобрения за удачный ответ, красиво написанную строчку дают больший результат, чем грубое замечание, окрик. Ученик, особенно слабый, должен быть уверен в том, что учитель заинтересован в его успехах, видит любое, даже самое малое продвижение, радуется вместе с ним. Конечно, такая позиция не снижает требовательности к ученику.

Следующая важная предпосылка осуществления индивидуального подхода – направленность обучения на формирование личности ученика, что предполагает действенное внимание к каждому ученику, его творческой индивидуальности на каждом уроке. Прежде всего, необходимо воспитывать у детей интерес к занятиям, учебному труду и ответственное отношение к учению. Интерес, по мнению психолога А.Г.Морозовой, характеризуется тремя обязательными моментами: положительной эмоцией по отношению к деятельности; наличием познавательной стороны этой эмоции, тем, что мы называем радостью познавания и познания; наличием непосредственного мотива, идущего от самой деятельности.

Чтобы пробудить интерес, необходим и коллективный подход: поставить перед классом цель, познавательную задачу, создать поисковую ситуацию, раскрыть важность поиска и помочь каждому включиться в учебный труд. Наблюдения показывают, что не сразу все учащиеся начинают проявлять интерес к новому, включаются в активную познавательную деятельность. Некоторым необходима индивидуальная помощь в осознании

того, что они уже знают, что должны узнать, как искать пути к истине. Если сразу не обратить внимание на этих детей, то они останутся пассивными на протяжении всего урока и сознание их не будет обогащаться, хотя ими и будут выполняться общеклассные задания [4.С.98].

Реализация индивидуального подхода в обучении школьников не разовое мероприятие, это динамичный процесс, протекающий вместе с развитием и изменением ребёнка, уровня его знаний, сформированности умений и навыков, развитием и изменением интересов и склонностей, в соответствии с чем изменяются цели, содержание, приёмы подхода к ребёнку. Поэтому важно видеть перспективы развития учащихся и перспективы работы с ними.

Индивидуальный подход включает следующие элементы, связанные между собой и представляющие цикл, периодически повторяющийся на новом уровне: систематическое изучение каждого ученика; постановку ближайших педагогических задач в работе с каждым учеником; применение наиболее эффективных средств индивидуального подхода к ученику; фиксацию и анализ полученных результатов; постановку новых педагогических задач.

В индивидуальном подходе нуждается каждый ребёнок, ибо это непременное условие и предпосылка формирования гармонической и всесторонне развитой личности, формирование самой личности как неповторимой индивидуальности. Индивидуализация – это осуществление принципа индивидуального подхода; организация учебного процесса с учётом индивидуальных особенностей учащихся, которая позволяет создать оптимальные условия для реализации потенциальных возможностей каждого ученика. Индивидуализация обучения направлена на преодоление противоречий между уровнем учебной деятельности, который задают программы, и реальными возможностями каждого ученика. Индивидуализация – необходимый фактор реализации разнообразных целей обучения и формирования индивидуальности [2.С.78].

При использовании понятия «индивидуализация обучения» необходимо иметь в виду, что при его практическом иссле-

довании речь идёт не об абсолютной, а об относительной индивидуализации. В реальной школьной практике индивидуализация всегда относительна по следующим причинам: 1) обычно учитываются индивидуальные особенности не каждого ученика, а в группе учеников, обладающих примерно сходными особенностями; 2) учитываются лишь известные особенности или их комплексы и именно такие, которые важны с точки зрения учения (например, общие умственные способности). Наряду с этим может выступать ряд особенностей, учет которых в конкретной форме индивидуализации невозможен или даже не так уж необходим (например, различные свойства характера или темперамента); 3) иногда происходит учёт некоторых свойств или состояний лишь в том случае, если именно это важно для данного ученика (например, талантливость в какой-либо области, расстройство здоровья); 4) индивидуализация реализуется не во всём объёме учебной деятельности, а эпизодически или в каком-либо виде учебной работы и интегрирована с неиндивидуализированной работой [1.С.56].

Необходимость учёта индивидуальных особенностей учащихся влечёт вопрос: как всё это организовать? В современной школе, где один учитель одновременно занимается с большой группой учащихся, это и является узловой проблемой индивидуализации обучения. Для организации индивидуализации учебной работы как у нас, так и за рубежом на практике использовались многие варианты. Один из них – дифференциация обучения, то есть группировка учащихся на основе их отдельных особенностей или комплексов этих особенностей для обучения по несколько различным учебным планам и программам. Так создаются относительно гомогенные классы (группы, школы).

В общеобразовательной школе у нас в стране до сих пор распространено два типа сравнительно гомогенных классов (школ): 1) созданные в основном на базе специальных способностей, интересов и профессиональных намерений; 2) сформированные на базе уровня общего умственного развития и состояния здоровья.

Первые из них, в свою очередь, можно разделить на два вида: а) сформированные уже в начальных классах (изобрази-

тельное и прикладное искусство, музыка, хореография, иностранные языки); б) созданные в 10 классе.

Классы с углублённым изучением отдельных предметов на низкой степени обучения создаются в основном по тем предметам, специальные способности по которым могут проявляться уже в раннем возрасте и упражнения в которых с раннего возраста особенно необходимо. По художественным дисциплинам для части детей в начальных классах начинается профессиональная подготовка. Несколько особая обстановка царит в этих классах в области обучения иностранным языкам. Здесь в основе приёма лежат не особые способности ребёнка к языкам, и тем более не его интересы, а, скорее всего, более высокая общая школьная зрелость. Последняя необходима, чтобы дети были в состоянии заниматься по учебным планам, требующим большого умственного напряжения. Приём в такие классы по конкурсу приводит к тому, что они оказываются гомогенными, в основном из-за отсутствия слабых учеников – они отсеиваются уже при вступительных экзаменах.

Классы и школы, созданные на основании дефектов в общем умственном развитии и состоянии здоровья, рассчитаны на детей с отстающим и аномальным развитием [3. С. 94].

Л.В.Занков, его сотрудники считали неправильным собирать детей в гомогенные классы и утверждали, опираясь на результаты изучения индивидуальных вариантов развития ребёнка, что возможности развития крайне индивидуальны, что для полного развития ребёнка необходимо обучение в таком классе, который состоял бы из различных индивидуальностей [2. С. 27]. Вопрос, какая форма индивидуализации учебной работы целесообразнее – гомогенизация или гетерогенизация класса, вызывает дискуссии во всём мире.

В доказательство преимуществ гомогенных классов выставляются следующие аргументы: учителю легче работать, ему удобнее приспособиться к различному типу усвоения различными учащимися учебного материала, поскольку здесь различия менее значительны, а необходимость во внутриклассной индивидуализации учебной работы меньше. У слабых учащихся не возникает отрицательных эмоций.

Против гомогенных классов выдвигаются следующие аргументы: осознание учащимся того, к какому классу он принадлежит, влечёт за собой снобизм у сильных учащихся и чувство неполноценности у слабых; средние и слабые учащиеся остаются без развивающего влияния сильных учеников. Отрицательной стороной считается также то, что гомогенные классы создаются на основе лишь общих умственных способностей, в результате чего не учитываются различные стороны интеллекта школьников и другие свойства из личности, а также факторы развития [2. С. 48].

В контексте индивидуализации обучения понятие «дифференциация» исходит из особенностей, личностных качеств индивида. Это частный случай дифференциации, так называемая «внутренняя дифференциация». Необходимость в ней тем настоятельнее, чем более гетерогенный класс служит объектом такой дифференциации.

Немалые возможности для внутренней дифференциации представляет групповая работа. При групповой работе класс делится для выполнения того или иного задания на группы по 3–8 человек, чаще всего по 4 человека. Задание даётся группе, а не отдельному ученику. В малой группе учащийся находится в более благоприятных условиях, чем при фронтальной работе всем классом; подразумевается возможность действовать в соответствии со своей индивидуальностью. В беседе внутри малой группы он может высказать своё мнение, активнее участвовать в решении учебных задач в соответствии со своими интересами и способностями. Особенно благоприятные возможности для индивидуализации представляют группы, которые структурированы определённым образом. Сюда относятся группы, которые сформированы учителем на основании уровня развития учащегося (обычно уровня знаний и умственных способностей). В таких случаях более сильной группе предоставляются и более сложные (трудные) задания, а более слабой - задания легче. Группа может быть сформирована и на основе пожелания самих учащихся. В таком случае совместно работают ученики со сходными интересами, стилем работы и связанные дружескими отношениями. Работа в такой группе создаёт особо благоприятные условия для проявления личностных качеств. Есть и возмож-

ность предложить группам задания по выбору. Однако в групповой работе таится известная опасность для активности учащихся: более сильные и старательные начинают заглушать инициативу более пассивных, слабых и ленивых учащихся, сами решают за них задания.

В нашей школьной практике групповая работа применяется весьма редко. Для обучения большинству предметов также не разработана методика групповой работы по данному предмету. Вероятно, именно поэтому крайне редко рассматривается дифференциация обучения посредствам групповой работы.

Наиболее широкие возможности для индивидуализации обучения, для внутренней дифференциации представляет дифференцированная самостоятельная работа, которая проходит в одиночестве и индивидуальном темпе. Индивидуализация здесь осуществляется таким способом, что учащимся даются не одинаковые задания, а задания, которые варьируются в зависимости от их индивидуальных особенностей, а также путём группировки учащихся внутри класса по различным признакам [4. С. 63].

Педагогика дифференцированного подхода имеет в виду не приспособление целей и содержания обучения и воспитания к отдельным школьникам, так как цели и содержание воспитания и обучения определяются требованием общества, государственной программой – они являются общими для всех, а приспособление методов и форм работы к этим индивидуальным особенностям, чтобы развивать личность. Следовательно, дифференцированный подход к школьникам – это важнейший принцип воспитания и обучения. Его реализация предполагает частное, временное изменение ближайших задач и отдельных сторон содержания учебно-воспитательной работы, постоянное варьирование её методов и организационных форм с учётом общего и особенного в личности каждого ученика. Дифференцированный подход в учебном процессе означает действенное внимание к каждому ученику, его творческой индивидуальности в условиях классно-урочной системы обучения по обязательным учебным программам, предполагает разумное сочетание фронтальных, групповых и индивидуальных занятий для повышения качества обучения и развития каждого ученика. Можно сказать, что индивидуализа-

ция обучения предполагает дифференциацию учебного материала, разработку систем заданий различного уровня трудности и объёма, разработку системы мероприятий по организации процесса обучения в конкретных учебных группах, а также учет индивидуальных особенностей каждого учащегося; следовательно, понятия «внутренней дифференциации» и «индивидуализации» по существу тождественны.

Новое понимание идей дифференциации и индивидуализации открывает широкое поле деятельности как для учителя, так и для учащихся: создаются возможности для развития творческой, целенаправленной личности, осознающей конечную цель и конкретные задачи обучения; повышается мотивация учения, формируется новое прогрессивное педагогическое мышление; учитель освобождается от шаблона в оценках и мнениях относительно способностей учащихся, учится видеть в «бесспорных достижениях» и теневые стороны, мешающие максимальному развитию успеха, а также в явных недостатках замечать то положительное, что может при его активной помощи привести к оптимальному раскрытию потенциальных возможностей школьника.

Библиографический список

1. Абасова, З.В. Дифференциация обучения: сущность и формы [Текст]/З.В.Абасова // Директор школы. -1999.- № 8.
2. Ануфреенко, Н.А. Уровневая дифференциация в обучении младших школьников [Текст] / Н.А. Ануфреенко // Начальная школа. - 1997. - № 5.
3. Грот, Г. Дифференциация в образовании [Текст] / Г. Грот // Директор школы.-1994. - № 5.
4. Кирсанова, А.А. Индивидуализация учебной деятельности как педагогическая проблема [Текст] / А.А Кирсанова. – Казань, 1982.
5. Унт, И.Э. Индивидуализация и дифференциация обучения [Текст] / И.Э. Унт. – М., 1990.

©С.А.Бадоева (ЯГПУ)

Психологические основы педагогической практики

Современное общество ставит перед школой важнейшую цель: воспитание конкурентоспособной личности, готовой проявить социальную активность, целеустремленность, самостоятельность, творческий подход к деятельности. Достижение этой цели возможно в том случае, если педагогические вузы обеспечат подготовку профессионалов, владеющих современными педагогическими технологиями, способных к творчеству, имеющих индивидуальный стиль работы.

Педагогическая практика считается одной из ведущих форм подготовки студента к профессиональной деятельности, требующей осознания сущности процессов обучения и воспитания, их связи с психическим развитием ребенка, высокого уровня психолого-педагогической культуры, знаний специальных дисциплин, конкретных методических технологий и методики познания личности ученика и школьного коллектива. Педпрактика развивает творческие и педагогические способности студентов и занимает важное место в учебном процессе. Она создает предпосылки успешного формирования у студентов профессионально-педагогических умений и навыков, позитивной мотивации к профессиональной деятельности.

Задачи педагогической практики, подходы к ее организации определены с учетом современных требований, предъявляемых к профессиональной подготовке студентов. Решающим условием организации практической подготовки является разносторонняя ориентация будущего педагога на все сферы педагогической деятельности: предметную, учебную деятельность учащихся, методическую, воспитательную деятельность и ее организацию, социально-педагогическую, диагностическую и развивающую.

В организации педпрактики предусматривается усиление самостоятельности и активности студентов. Решаются и прикладные задачи: создать условия для овладения студентами практическими навыками и умениями организации учебной и воспитательной работы, расширить, углубить и приобрести новые педагогические, психологические, предметные и методиче-

ские знания. Задачей практики является и развитие индивидуальных способностей студента, формирование его педагогической компетенции.

Исходное положение при определении содержания педагогической практики - единство теоретической и практической подготовки учителей начальных классов. Овладение психолого-педагогическими знаниями осуществляется на протяжении всего периода обучения студентов. Их профессиональная активность проявляется в заинтересованной позиции в практике как модели профессиональной педагогической деятельности, в готовности, интересе и удовлетворенности педагогической деятельностью [3].

Анализ природы педагогической практики дает возможность выделить следующие ее функции: адаптационную, обучающую, воспитывающую, развивающую и диагностическую.

Адаптационная функция практики проявляется в том, что студенты в школе привыкают к ритму педагогического процесса, начинают ориентироваться в системе внутришкольных отношений и связей, вступают во взаимодействие с коллективом школы и родителями учеников. **Обучающая** функция практики определяется связью теоретической подготовки и практической деятельности студентов, реализацией процесса выработки основных психолого-педагогических умений и навыков, формированием педагогического самосознания.

Воспитывающая функция практики заключается в том, что именно на практике студент учится принимать детей такими, какие они есть, вырабатывает у себя терпение, выдержку, ответственность и чувство долга в работе с детьми, занимается самообразованием и самовоспитанием. Развивающая функция практики выражается в том, что студенты в ходе практики учатся думать и поступать, как педагоги, развиваются и в личностном, и в профессиональном плане. Важнейшая функция - диагностическая. В процессе педагогической практики выявляются слабые и сильные стороны студента, его эмоциональные состояния при общении с детьми, учителями, администрацией школы и родителями учеников, развиваются способности к анализу и оценке собственной педагогической деятельности.

Студенты педагогического факультета, выполняя в ходе педагогической практики функции первого учителя, в полном

объеме решают реальные проблемы и трудности современной школы. Наиболее острой из них является проблема сохранения и укрепления психического здоровья детей. Как показывают статистика и практика, около 80% выпускников российских школ имеют нервно-психические отклонения. Поэтому обязанностью учителя должна стать ориентация на сбережение здоровья учащихся. В реализации этого принципа немаловажное значение имеет психологическое обеспечение педагогической практики, повышение уровня психолого-педагогической культуры будущего учителя, формирование социально значимых качеств его личности.

К социально значимым качествам личности следует отнести такие: аттракция – социальная установка на самоценность человека, уважение его; эмпатия – умение сочувствовать, сопереживать, вживаться в переживания другого человека; сензитивность к потребностям учащихся – раскрытость и восприимчивость к ним; рефлексия – способность к объективной отстраненной самооценке; экстравертность – раскрытость на общение с людьми; эмоциональная уравновешенность – уверенность в себе, оптимизм, жизнерадостность; способность к диалогической интерпретации процессов обучения и воспитания; развитое профессионально-педагогическое мышление, позволяющее проникать в причинно-следственные связи педагогического процесса, анализировать свою деятельность, предвидеть результаты работы, давать теоретическое обоснование своим действиям.

Совершенствование педагогической практики предполагает специальную работу по формированию базовых компетенций: коммуникативных, аналитических, организаторских, конструктивных, исследовательских. Будущий педагог должен быть не только хорошим учителем-предметником, но и педагогом-воспитателем, организатором детской среды, управляющим. Успешность педагогической практики во многом, на наш взгляд, определяет связь с предметами психолого-педагогического цикла. Психология – не только теоретическая, но и прикладная дисциплина, позволяющая совершенствовать работу с людьми и профессионально помогать им. К сожалению, нередко в стенах учебного заведения обучение ориентировано как в сознании преподавателей, так и в сознании студентов на усиленную предметную подготовку, а предметы психолого-педагогического цикла считаются

второстепенными. Целесообразно на всех этапах профессионально-педагогической практики постепенное погружение студентов в психолого-педагогические проблемы личности учащегося и школьного коллектива. В этом случае у студентов формируется умение работать с учетом индивидуально-психологических особенностей учащихся с разным уровнем обучаемости.

По мнению Л.В.Корневой [2], кафедра психологии играет на факультетах решающую роль в процессе профессионального становления учителя, решая следующие задачи: помочь студентам соотнести собственное «Я» с требованиями к профессии учителя; понять «Я» ученика, познать закономерности и специфику развития личности на разных этапах ее становления; осознать психологию как учебную дисциплину и науку, которая помогает выработать индивидуальный стиль профессиональной деятельности; овладеть профессиональными знаниями, умениями и навыками педагогической деятельности.

Кафедра педагогики и психологии начального обучения закрепляет и расширяет знания студентов по педагогике и психологии, вырабатывает у них педагогические умения и навыки организации учебно-воспитательной работы со школьниками, создает условия для закрепления, актуализации знаний, полученных в курсах психолого-педагогического цикла («Введение в педагогическую профессию», «Педагогические теории, системы и технологии», «Педагогическая психология», «Психология развития» и т.д.).

Основные задачи психолого-педагогической практики: углубление и закрепление теоретических знаний студентов; формирование и закрепление основных профессионально-педагогических умений, навыков, опыта в соответствии с требованиями стандартов высшего педагогического образования и квалификационной характеристики специалиста; развитие у студентов педагогического сознания и профессионально значимых качеств личности; развитие профессиональной культуры; формирование творческого мышления, индивидуального стиля профессиональной деятельности, исследовательского подхода к ней; профориентация и профвоспитание, развитие и закрепление интереса к педагогической деятельности и работе с детьми; выработка умений осуществлять дифференцированный и инди-

видуальный подход к детям; овладение студентами методикой изучения детей и детского коллектива; развитие потребности в педагогическом самообразовании и постоянном самоусовершенствовании; изучение современного состояния учебно-воспитательной работы в различных типах школ.

Формирование педагогических умений осуществляется путем постепенной выработки простейших педагогических приемов и действий, которые впоследствии объединяются в более сложные педагогические умения. На кафедре педагогики и психологии начального обучения нами разработана система заданий, включенных в программы педпрактики студентов-бакалавров направления «Педагогика» и студентов специальности «Педагогика и методика начального образования» [1]. Задания отражают содержание теоретической подготовки студентов и направлены на формирование и совершенствование конкретного комплекса педагогических умений: наблюдать и анализировать поведение и деятельность младших школьников, учитывать в процессе обучения и воспитания возрастные и индивидуальные особенности младших школьников, умения планировать и осуществлять учебно-воспитательную работу.

Раскрывая психолого-педагогические аспекты педагогической практики, отметим, что профессиональное обучение и воспитание будущего учителя возможно лишь при соблюдении принципа единства направленности и деятельности всех кафедр факультета.

Библиографический список

1. Бадоева, С.А. Содержание и организация педагогической практики студентов в школе. [Текст].– Ярославль, 2007.
2. Корнева, Л.В. Психологические основы педагогической практики [Текст]. – М., 2006.
3. Педагогическая практика в начальной школе [Текст] / под ред. Г.М.Коджаспировой, Л.В. Бориковой – М., 2000.
4. Чепиков, В.Т. Педагогическая практика [Текст]. – Минск, 2004.

МЕЖДУНАРОДНЫЙ НАУЧНО-МЕТОДИЧЕСКИЙ СЕМИНАР «ФИЛОЛОГИЧЕСКИЕ КОМПЕТЕНЦИИ УЧИТЕЛЯ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ»

(посвящается двадцатилетию кафедры методики преподавания филологических дисциплин в начальной школе)

©С.Г. Макеева (ЯГПУ), Е.В.Кувакина (ИРО, г. Ярославль)

Компьютерная поддержка начального обучения русскому языку

На сегодняшний день использование разнообразных технических средств обучения, значение которых в образовании никогда не отрицалось педагогической наукой, а в методике обучения русскому языку как частной дидактике составило отдельное исследовательское направление, все больше опирается на достижения компьютерных технологий.

Несмотря на то, что в последние годы школы оснащаются компьютерным оборудованием, учителя активно проходят обучение по информационно-коммуникационным технологиям, растет число домашних компьютеров, эффективность применения компьютерных средств обучения (КСО) на учебных занятиях остается низкой. Почему так происходит? Причина нам видится в том, что расширение практики использования КСО не подкрепляется ее достаточным теоретико-методическим осмыслением на уровне предметных методик обучения, в том числе - методики обучения русскому языку. Хотя компьютер расценивается исследователями как «помощник», а компьютерная техника как «перспективная», ими признается, что «ее методические возможности требуют специального изучения» [4. С. 51]. Это в полной мере относится и к методике начального обучения русскому языку.

В результате анализа научно-методической литературы по применению компьютерных средств обучения (КСО) и статей учителей по описанию такого опыта выявляется противоречие между *потребностью* школьной практики в использовании современных компьютерных средств и *недостаточной разрабо-*

танностью теоретико-методических основ их использования в начальном обучении русскому языку.

Выявленное противоречие ставит проблему: какова специфика использования КСО в начальном курсе русского языка с учетом особенностей этого учебного предмета и младшего школьного возраста. Решение этой проблемы, говоря словами ученого-методиста М.Р. Львова, «подсказывает необходимость разработки компьютерной методики обучения, по крайней мере в области теории» [5. С. 220], хотя само выражение «компьютерная методика обучения» не дает однозначного понимания соотношения методики обучения русскому языку и соответствующих компьютерных средств обучения.

Мы полагаем, что эффективность использования КСО в начальном обучении русскому языку повысится, если с учетом специфики учебного предмета это использование примет *характер* компьютерной поддержки. Подвергнутое научной проработке понятие компьютерной поддержки встречается еще в 80-е годы XX столетия в работах А.П. Ершова и затем без четкого содержательного определения активно входит в речевой оборот. Исходя из значения слова «поддержка» (помощь, содействие, опора), мы используем понятие *компьютерной поддержки* как отражающее в своих содержательных смыслах двусторонний характер содействия компьютерных средств процессу обучения во взаимодействии учителя и ученика и вместе с тем вспомогательную роль компьютерных средств в качестве служебной инструментальной связи в этом взаимодействии. В этом отношении термин «компьютерное сопровождение» является менее удачным, так как смысл слова «сопровождение» несет в себе значение отстраненности по отношению к процессу, сопутствования ему, приложения, дополнения и больше применим к взрослой аудитории, а не к младшим школьникам.

В самом слове «поддержка» кроется отличительный смысл применения компьютерных средств именно при изучении родного языка. В качестве посылки используем следующую: обучение родному языку происходит в процессе общения, которое по своему смыслу шире и глубже, чем коммуникация. Диалог с компьютером не сможет заменить реального общения, и потому полноценное овладение языком на основе коммуника-

тивных возможностей самого современного компьютера все-таки невозможно. Необходимо встраивать компьютерные средства в процесс обучения русскому языку, «которое по существу представляет процесс общения между учителем и учащимися, а также обучающихся друг с другом» [6.С.36]. Поэтому мы говорим только лишь о компьютерной поддержке - тем более, что она более применима к обучению в младшем школьном возрасте, поскольку даже самый совершенный компьютер не сможет заменить в этом возрасте учителя.

Принципиальное положение в обосновании нами понятия «компьютерной поддержки» определяется и лингводидактическим аспектом исследуемой проблемы. Это положение состоит в том, что основное содержание учебного предмета «русский язык» составляет формирование основных видов речевой деятельности: слушания, говорения, чтения и письма. Письмо как вид речевой деятельности не может быть заменено компьютерным набором. Основу письма составляет графический навык, формирующийся на основе соотнесения каждой фонемы (звукотипа) или их комплексов с графемой (буквой) или их сочетаний. Усвоение графических начертаний букв происходит посредством воспроизведения с помощью движений руки их зрительных образов, а артикуляционно-акустические и графомоторные ощущения существуют при письме в единстве. Таким образом, рукописное письмо и клавиатурное письмо – вещи разные. Наряду с графической стороной письма выделяется орфографическая (т.е. правописная) сторона. Орфографический навык как сложный двигательный навык с задействованием моторной памяти («памяти» руки), речевых кинестезий (проговаривания) и орфографической зоркости (умение замечать на письме орфограмму) не может быть сведен к вставке пропущенных букв, так как в этом случае «ошибкоопасные» места уже выделены.

Не углубляясь в методические особенности формирования других видов речевой деятельности (слушания, говорения, чтения), подчеркнем то, что их полноценное развитие невозможно только посредством КСО. Поэтому мы и предпочитаем расценивать *роль КСО* в начальном обучении русскому языку как *поддерживающую*. Разработка теоретико-методических основ использования КСО в начальном обучении русскому языку

потребовала обращения к базовому понятию «компьютерные средства обучения». Уточнение содержания этого понятия не обошлось, по выражению методологов образования, без «понятийного тумана» [8.С.194].

На современном этапе развития компьютерной техники целесообразно говорить о КСО как о компьютерном аппаратно-программном комплексе, куда входят «технические и программные средства, позволяющие автоматизировать выполнение комплекса задач и обеспечивающие функционирование электронных информационных ресурсов и информационных систем» [11]. Рамки содержания понятия «компьютерные средства обучения» применительно к программному обеспечению могут быть подвижны, начиная от электронного информационно-образовательного ресурса и заканчивая программно-методической системой, отличающихся между собой по объему и характеру подачи учебного материала, по степени методического обеспечения, по техническим характеристикам.

Однако самое совершенное программное обеспечение не окажется эффективным без учета логики его встраивания в процесс обучения в зависимости от его условий, возрастных и индивидуальных особенностей обучающихся и связанных с ними особенностей усвоения учебного материала. Иначе говоря, необходима разработка педагогической технологии по использованию КСО. Педагогическая технология состоит «из предписаний *способов деятельности* (дидактических процессов), *условий*, в которых эта деятельность должна воплощаться (организационных форм обучения) и *средств* осуществления этой деятельности (целенаправленная подготовка учителя и наличие ТСО)» [9], включая КСО. В соотнесении с теорией и методикой учебного предмета технология «есть некоторая *проекция* теории и методики предмета на практику обучения и воспитания» [3.С.3].

Следует различать обучение с использованием КСО как педагогическую технологию и компьютерную технологию обучения как технологию создания обучающих программ, поскольку в области последней происходит сужение педагогических категорий «дидактика» и «методика» (как частная дидактика) до «компьютерной дидактики» и «компьютерной методики».

Функциональные особенности компьютерной поддержки определяются *специфическими чертами*, которые отличают компьютерные средства обучения от традиционных средств обучения: одновременным использованием нескольких форматов предъявления учебной информации (графика, анимация, аудио- и видеоряд, текст, различные динамические иллюстрации), воспроизведением устной и письменной речи посредством ее визуализации и озвучивания, адаптивностью учебного языкового материала и погружением в него через «виртуальную реальность», интерактивностью, разнообразием моделирования языковых явлений, мониторингом решения учебной задачи. Дополнительные возможности компьютерной поддержки связаны с эффективными способами компьютерного варианта традиционных заданий: дидактической игры, реконструкции текста, орфографической работы.

В качестве основного средства компьютерной поддержки начального обучения русскому языку выступает дидактико-методический комплекс. Вводимое понятие дидактико-методического комплекса (ДМК) соотносится с учебно-предметным содержанием обучающих программ, обеспеченных методическим сопровождением. Соответственно под ДМК компьютерной поддержки начального обучения русскому языку понимается заключенная в предметном содержании обучающей программы совокупность языковых материалов как дидактических с методическим аппаратом по их использованию.

Введение понятия дидактико-методического комплекса вызвано тем, что КСО не могут интегрироваться в процесс обучения автоматически, а требуют как соотнесения с его содержательно-процессуальными особенностями, так и с другими компонентами компьютерной поддержки начального обучения русскому языку (принципами, методами, формами, условиями).

Начальное обучение русскому языку с компьютерной поддержкой подчиняется той же системе дидактических и собственно методических принципов, что и традиционное обучение, но при условии их переосмысления. Существует *специфическая интерпретация* дидактических принципов индивидуализации, наглядности, активности, связи теории с практикой, занимательности. Собственно *методические принципы* (внимания

к материи языка, неразрывной связи устной и письменной речи, понимания языковых значений, оценки выразительности речи, развития чувства языка, занимательности, коммуникативный и функционально-прагматический принципы и др.) наполняются особым содержанием применительно к использованию средств компьютерной поддержки обучения русскому языку в начальной школе. Возникает необходимость дополнить вышеперечисленные принципы следующими принципиальными положениями, отражающими специфику языкового образования, с одной стороны, а с другой стороны – фактор использования компьютерных средств обучения. Среди них особо выделим следующие принципы: спирально-концентрический принцип сочетаемости курса раннего обучения информатике и начального курса русского языка, следование жанровому подходу в создании информативно-творческого продукта, принцип сохранения в дидактической компьютерной среде образцовой литературной речи, принцип функциональной целесообразности использования КСО и др. Раскроем содержание указанных принципов.

На сегодняшний день необходимость раннего изучения информатики и компьютерных технологий не вызывает сомнений. Однако для того, чтобы сделать информатическое образование [7] не только средством изучения, но и последующим средством обучения другим учебным предметам – в частности, русскому языку - необходимо решить проблему межпредметной интеграции через стыковку содержания учебных программ, построение занятий (не исключая факультативных). Решение этой проблемы видится нам в реализации такого принципа компьютерной поддержки начального обучения русскому языку, как *спирально-концентрический принцип сочетаемости* раннего обучения информатике и начального курса русского языка, что означает наложение «дидактической спирали» курса раннего изучения информатики на концентрическое построение начального классического курса русского языка. Это касается прежде всего редактирования текста как базовой информационной технологии, поскольку навыки редактирования текста формируются в ходе изучения темы «Текст» как сквозной темы по русскому языку с 1 по 4 класс и связаны с орфографической работой, конструктивными и творческими заданиями по тексту. В реализа-

ции спирально-концентрического принципа возможны варианты сочетаемости информатического курса с языковым: *от предваряющего* бессистемного освоения дошкольниками отдельных технических операций на компьютере *к сопутствующему* их усвоению (например, линеек-прокруток при знакомстве со специальными символами в современных азбуках, раскрывающих язык как знаковую систему) [2] и *к последующему* их совершенствованию (составление электронного письма после знакомства с правилами эпистолярного жанра на уроках русского языка).

В свою очередь, составление электронного письма как информативно-творческого продукта должно опираться на *жанровый принцип в обучении языку*, согласно которому процесс создания текста представляет собой выбор не только языковых средств, но и обязательной для этого текста формы построения, соответствующей задачам общения и специфике ситуации общения. Технологические инструменты компьютерных технологий, которые служат для коммуникации (электронная почта), изменяют привычные правила оформления адреса и саму фактуру сообщения (вложение графического, аудио- или видеофайлов).

Выдвижение *принципа сохранения в дидактической компьютерной среде образцовой литературной речи* продиктовано задачей формирования культуры речи учащихся. Становясь участниками компьютерного общения и демонстрируя свое желание придать речи «взрослость», младшие школьники нередко перенимают употребление сленговых выражений (в том числе профессиональных) и жаргонизмов из области компьютерной лексики. Предупреждение подобных явлений требует от учителя владения компьютерной терминологией и побуждения учащихся к ее правильному использованию.

Принцип функциональной целесообразности КСО предусматривает использование таких форм предъявления языкового материала, тренировки и контроля умений и навыков, практического их применения, которые сложно или невозможно представить без использования компьютера. Например, реализация адаптивного подхода к учащимся обеспечивается через представление лингвистического материала в компьютерной программе в виде таблиц, алгоритмов, блок-схем и различных уров-

ней трудности в подаче материала, использование компьютерных фонодиктантов с возможностью работы в разном темпе и с наличием повторов, помощи и др. Данный принцип, несмотря на его общедидактическую формулировку, наполняется частнодидактическим содержанием.

Если использование компьютерной поддержки начального обучения русскому рассматривать относительно *методов обучения*, то она может выступать средством реализации любых методов и приемов: метод рассказа учителя воплощается в методических презентациях, игровой метод - в дидактической компьютерной игре, метод диалога – в «интерактивных» уроках, конструктивный метод – в методе проектов. Вместе с тем, компьютерная поддержка может выражаться *в сочетании различных методов* или их элементов, а также приемов как частных проявлений методов.

Отдельного разговора требует *метод проектов* в начальном обучении русскому языку, который рассматривается нами как желательный элемент компьютерной поддержки. Этот метод предполагает использование компьютерной техники не только на этапе поиска необходимой информации, но и при оформлении результатов исследований участников проекта с использованием различного прикладного программного обеспечения и инструментальных сред (Word, Publisher, PowerPoint, Wiki и др.). Все это требует от обучающихся соответствующих знаний и умений в области компьютерных технологий, что частично обеспечивается начальным курсом информатики и технологии. Так, называемые нами *«компьютерные информативно-творческие материалы»* представляют собой продукты творческой деятельности учащихся, созданные ими самостоятельно или совместно со взрослыми, функционирующие и презентируемые на базе компьютерных технологий. Компьютерные информативно-творческие материалы соотносятся с вторичными текстами (хотя при этом не всегда являются текстами в лингвистическом понимании), а с другой стороны - с компьютерными учебными материалами. Поэтому к *характерным признакам* информативно-творческих материалов относятся: 1) учебно-предметная направленность; 2) определенная форма информатического продукта (электронная презентация, веб-сайт, буклет,

информационный бюллетень, брошюра, газета и др.); 3) креолизованность текстов, то есть неоднородность их фактуры, означающая сочетание вербальности и невербальности (принадлежности «к другим знаковым системам, нежели естественный язык» [10. С. 180-181], означающей использование графики, анимации, аудио- и видеоряда); 4) гипертекстовость (наличие текста и графики с системой взаимосвязанных ссылок); 5) дистантность использования (материалы могут быть переданы, сохранены, обновлены с помощью современных средств коммуникации на расстоянии); 6) отчуждаемость и тиражируемость.

Что касается *форм* организации учебных занятий с компьютерной поддержкой (по подгруппам во временных рамках одного или двух уроков) и формы самой компьютерной поддержки (групповая, индивидуальная, коллективная), то выбор форм определяется типологией уроков русского языка (по этапам изучения нового материала и его содержания, видов работы). Так, при объяснении нового материала предпочтительнее коллективная форма компьютерной поддержки с демонстрацией на экране компьютера учебной информации, что позволяет управлять восприятием детей всего класса, удерживать их внимание и т.п. Полноценное контролирующее занятие (тестирование по русскому языку) требует индивидуальной формы компьютерной поддержки.

Развитие понятийного аппарата компьютерной поддержки выразилось в использовании нами понятия «конструирование урока». *Конструирование урока*, в свою очередь, предполагает замену привычного понятия «методическая разработка» на понятие «технологическая карта». Первое слово «технологическая» соотносится с понятием педагогической технологии и указывает на присутствие в ней компьютерных средств обучения, второе слово «карта» обозначает маршрут, по которому будет происходить взаимодействие всех участников образовательного процесса. Понятие «конструирование урока» русского языка с компьютерной поддержкой включает в себя описание в технологической карте различных этапов урока с использованием КСО применительно к деятельности учителя и деятельности учеников. Технологическая карта относится к методической со-

ставляющей дидактико-методического комплекса компьютерной поддержки.

Не сводя роль КСО в качестве поддержки начального обучения русскому языку лишь к «пассивной» [1.С.3] роли, следует выделять *три уровня* осуществления компьютерной поддержки по степени интегрированности КСО в содержание процесса обучения: *вспомогательный, проникающий, основной.* Названные уровни компьютерной поддержки отличаются следующими характеристиками использования КСО: активность /пассивность режима работы с КСО, фрагментарность /целостность охвата процесса усвоения учебного материала, эпизодичность/регулярность применения. В начальном обучении русскому языку компьютерная поддержка может осуществляться на I и II уровнях и порой сочетаться между собой в зависимости от ряда условий, в том числе и этапов изучения учебного материала (начиная от восприятия учебного материала и заканчивая творческим применением освоенных способов действий в нестандартных учебных ситуациях). III уровень компьютерной поддержки начального обучения русскому языку, связываемый нами с ее дистанционными формами, ограничивается обучением детей с особыми образовательными потребностями.

Библиографический список

1. Башмаков, А.И., Башмаков, И.А. Разработка компьютерных учебников и обучающих систем [Текст]. - М., 2003.
2. Климанова, Л.Ф., Макеева, С.Г. Азбука. 1, 2 часть [Текст]. - М.: Просвещение, 2008.
3. Краткий справочник по педагогической технологии [Текст] / под ред. Н.Е. Щурковой. - М.: Новая школа, 1997.
4. Ладыженская, Т.А., Зельманова, Л.М. Практическая методика русского языка: 5 кл.: кн.для учителя [Текст] / Т.А. Ладыженская. - М.: Флинта: Наука, 1999.
5. Львов, М.Р., Горецкий, В.Г., Сосновская, О.В. Методика преподавания русского языка в начальных классах [Текст]: учебное пособие для студентов педагогических учебных заведениях, обучающихся по специальности «Педагогика и методика начального образования». - М.: ACADEMIA, 2007.

6. Макеева, С.Г. Духовно-нравственное воспитание младших школьников средствами русского языка как учебного предмета [Текст].- Ярославль: Изд-во ЯГПУ им. К.Д. Ушинского, 2002.
7. Первин, Ю.А. Методика раннего обучения информатике: метод. пособие: для преподавателя [Текст]/ - М.: БИНОМ. Лаб. знаний, 2008.
8. Розов,Н.С. Философия гуманитарного образования (Ценностные основания базового гуманитарного образования в высшей школе) [Текст].- М., 1993.
9. Российская Педагогическая Энциклопедия// Т. 2. М.: Изд-во «Большая российская энциклопедия», 1999.
10. Сорокин, Ю.А., Тарасов, Е.Ф. Креолизованные тексты и их коммуникативная функция [Текст]// Оптимизация речевого воздействия. -М., 1990.
11. http://ru.wikipedia.org/wiki/Компьютерная_техника - Википедия.

©Н.Н. Иванов, Э.С. Балан (ЯГПУ)

Изучение художественной системы мифопоэтических текстов

Концепт «мифологический текст» был в свое время введен нами в сфере филологии и трансформирован в плоскость методики; теперь же разнообразим его применение для литературного образования школьников. Обыграть мифопоэтическую и генетическую общность ряда художественных текстов можно, включив мифопоэтический ракурс их прочтения, восприятия и понимания, актуализировав в них мифологические архетипы, мотивы, символику, образность. Восприятие мифопоэтических текстов уходит в тонкие духовные сферы, подсознательный и сверхсознательный опыт личности, граничит с ментальными процессами. Такая работа активизирует уже полученные знания и апеллирует к интуиции, формирует перцептивные образы и психологические архетипы - внутреннюю силу, направляющую мысли и психические процессы, бессознательные умозаключения.

Каждая апелляция к мифу - новая актуализация его смысла. Наблюдения за фактами (мифическими историями), их

сравнение, классификация, обобщение формируют представление о мифологии - стройной картине мирового устройства и порядка. Для первоначального знакомства используем тексты весьма архаичных египетских мифов, затем - мифов греческих. Так, сравнив сотворение мира и богов, дети приходят к любопытным выводам: в Древней Греции развивалась идея самозарождения жизни, а в Египте - идея творца Демиурга, но общее состоит в том, что все появлялось из «ничего»: «не было еще ни неба, ни земли», «вначале существовал лишь вечный безграничный, темный хаос».

Тема «Космос в виде персонажей и событий». (Скандинавские мифы, мифы Древнего Египта и Древней Греции).

1. Воспроизвести в словесном описании, иллюстрациях, картах-схемах устройство мира по горизонтали и вертикали: ярусы небесного свода и подземного мира, части горизонтального пространства. Включить Мировое дерево.

2. Запомнить и воспроизвести сюжеты о сотворении земли, неба, небесных светил, растений, животных и человека.

3. Выявить и запомнить устойчивые и повторяющиеся действия, события: запрет и его нарушение, испытание, поединок с чудовищем, превращение, посещение царства мертвых и возвращение к жизни.

4. Ознакомиться с мифологическими представлениями о равновесии мировых сил, о конце мира и его возрождении в новом облике. Первоначальные представления о круговом (циклическом) течении времени в мифах.

5. Осмыслить жизненный путь героя как исполнителя воли богов. Привести сюжеты о подвигах героев, сравнить подвиги (очищение земли от чудовищ и злых великанов, спасение обреченных на смерть, добывание чудесных предметов и животных и др.).

6. Воспроизвести в словесном описании и рисунках обстоятельства и ход поединков, внешний облик и названия чудовищ. Представить подвиг героя как преодоление сил хаоса и защиту миропорядка.

7. Узнавание сюжетов, связанных с посещением царства мертвых (спуск в царство смерти, граница и перевозчик, стражи и слуги подземного царя).

8. Сопоставить события внутри одной мифологии и разных мифологий. Указать повторяющиеся действия, события, персонажей.

9. Выявить своеобразие ветхозаветных представлений о мире и человеке в сюжетах о Каине и Авеле, о детях Ноя, о всемирном потопе, о Содоме и Гоморре.

После темы «Мифы. Священные книги» ввели проблематику библейского мифа в целях преемственности обучения, одни знания легче усваиваются на фоне других. Библия - одна из самых читаемых Священных книг на земле, но в начальной школе в рамках библейского мифа, мифологического текста она, по существу, не рассматривается. Известен опыт, методики изучения так называемого христианского мифа (И.Г. Минералова). Библию читают в целях духовного просвещения младших школьников (О.В. Кубасова). Проводится работа по освоению Библии в системе духовно-нравственного воспитания (С.Г.Макеева). Но общепринятых методик ее изучения в школе не выработано. Рассматривая Библию только в аспекте художественно-мифологическом, полагаем, что от этого выиграют и духовное просвещение школьников, и нравственное воспитание, но прежде всего - художественное.

Вот содержательные параметры работы с библейским мифом. Понятие библейского, христианского мифа. Библия как одна из сакральных (священных) книг. Знакомство с различными сторонами сакрального знания. Нравственность и миф. Освоение нравственных истин на основе их переживания.

Дети читали дома парафраз - переложения библейских повествований на доступный их пониманию язык, предпочтительнее православные издания (под ред. А.Кураева, другие). Методисты, используя в начальной школе парафраз, рекомендуют включать в него дословные выдержки из Библии, что существенно упрощает работу с ней.

Чтобы сделать восприятие Священного текста более продуктивным и значимым для ребенка, в заданиях по проблематике библейского мифа выделим сильную мифологическую проблематику, художественную сторону Библии, актуализируя исторические связи мифа и религии через архетипы, мотивы. Следующие вопросы и небольшие творческие задания служат

названным целям, углубляют постижение текстов, а через них - природных стихий, человека, мироздания. Иллюстрируем также принцип антропоморфизма, обыгрываем сюжеты, закрепляем знание типовых связей в различных мифологических системах. Знакомим читателей с характерными только для Ветхого Завета мотивами: идея Слова - творящей силы; понимание человека как образа и подобия Бога; происхождение женщины из «ребра Адама»; дерево познания Добра и Зла как источник смертности человеческого рода.

1. Космогония и космология в Библии. Миф о творении.

Когда Бог сотворил небо и землю? На какой день творения Бог отделил воду от земли? Как объясняет Библия положение земли в пространстве? На чем держится земля?

2. Эсхатология в Библии.

Из-за чего случился описанный в Библии потоп? Сколько дней и ночей лил дождь, вызвавший потоп? Сколько дней поднималась вода потопа? На какой месяц после потопа показались вершины гор? В каких мифологиях есть истории о всемирном потопе? Как называется гора, к вершине которой пристал ковчег легендарного Ноя? На территории какого государства находится эта библейская святыня сегодня? После потопа Бог дал знак людям, символизирующий связь между Ним и людьми. Что это за знак?

Каких птиц Ной выпускал из ковчега, чтобы узнать, кончился ли потоп?

3. Модель мира. Мировая гора.

Назови гору в окрестностях Иерусалима, на которой находится Гефсиманский сад, с ней связаны воспоминания о земной жизни Христа. Вспомни гору, на которой был распят Христос, с каким библейским преданием связано ее название? С каким элементом ландшафта сравнивает Библия трудности в человеческой жизни? Почему?

4. Мировое дерево.

Какое дерево Бог приказал Ною взять для строительства ковчега? Какая связь между мировым древом и распятием на кресте? Какие деревья Священное Писание называет особенно часто? Какое дерево наказал Христос? За что? На каком дереве повесился Иуда? В Псалтыри благочестивый человек уподоблен

дереву, «лист которого не вянет». В чем суть таких сопоставлений?

5. Слово – свет.

В какой библейской книге Слово – источник жизни и света для людей? Что символизирует полумесяц на крестах православных храмов? Если в православной церкви провести линию от входа к алтарю, куда она будет указывать? В какое время суток воскрес Христос? Почему святых рисуют с золотыми дисками над головой? Что символизируют они? Какой сон видел Иоанн Богослов на острове Патмос? В какой библейской книге можно прочитать об этом? Когда к человеку приходят ангелы? Почему?

6. Вода.

В какой реке и кем был крещен Христос? В какую реку нельзя входить раздетым? Назови имя христианского святого, который помогает путникам и мореплавателям. Вспомни имя христианской святой, покровительницы водной стихии. Согласно христианским преданиям, вода получает чудодейственную силу во время некоторых праздников. Каких? Что символизирует белая лошадь в сказках, Библии? Есть ли метафорическая связь молнии и меча? Какая?

Как называется апокрифический текст, известный еще и как самый могущественный заговор?

Закрепление знания типовых связей в мифологиях осуществляется на основе прочитанного материала на уроках внеклассного чтения, или дома по заранее подготовленным текстам, или на каникулах. В каждой мифологии отбираются тексты с повторяющимися сюжетами: сотворение мира, устройство мира, борьба с чудовищами, сотворение человека, странствия и деяния богов и героев, их взаимоотношение с людьми, гибель мира и т. д., что позволяет организовать самостоятельную работу школьников. Знакомство с терминами состоит не в заучивании слов, а в понимании образности, значения и этимологии на доступном ребёнку уровне, на основе ассоциаций с русским языком (геометрия, география, хронический, хаотический и др.).

Двигаясь от одного задания к другому, учащиеся анализировали названия текстов, имена, поступки персонажей, знакомились с символизмом природы, имени, числа. Произошло на-

копление нового жизненного опыта, что было проверено экспериментально.

© *Н.В. Жданович, О.В. Азарко (БГПУ им. М.Танка)*

Культурологический аспект языкового образования учителя начальных классов

Инновации в современном образовании, развитие духовно-нравственного мира учащихся, повышение их ценностно-ориентационной культуры обусловливают переход от знание-центрической к культуросообразной школе и определяют ориентацию современного педагогического процесса на образование с позиций личностно-ориентированного и культурологического подходов [5.С.3]. Утверждение новой образовательной парадигмы неизбежно ставит вопросы обновления содержания образования, в частности включение культуры как системы накопленных знаний, достижений и социального опыта в процесс развития личности. Какие средства должны быть в арсенале учителя, чтобы добиться решения поставленной задачи?

Возможность расширения культурного пространства и кругозора учащихся видится в ресурсах языка, а одним из векторов работы учителя в этом направлении – углубление лингвистических знаний школьников, ведь, как говорил К.Д. Ушинский, в языке отражается жизнь народа и именно язык является основой национальной памяти и ключом к пониманию духовного мира человека.

Изучению специфики языка способствует его сопоставление с другим языком, исследование их общих и отличительных черт, в том числе ментально-культурных особенностей. Не случайно на вопросы взаимосвязи языка и культуры обращали и обращают пристальное внимание многие исследователи (работы Е.М. Верещагина, Ю.Н. Караулова, В.Г. Костомарова, Ю.М. Лотмана, И.В. Арнольд, В.А. Кухаренко, В.Н. Телии, В.А. Масловой и др.).

Культурологический подход давно стал приоритетным в практике преподавания иностранных языков, а курсы лингвострановедения (лингвокультурологии) всегда рассматривались как необходимая составляющая учебного процесса (обучение ино-

странному языку – обучение иноязычной культуре), поскольку представленная в них информация не только удовлетворяет познавательные потребности учащихся, но и обеспечивает устойчивый интерес к языку. Однако при изучении близкородственных русского и белорусского языков культурологический подход практически отсутствует. Поиск ответа на вопрос, как строить процесс обучения в вузе так, чтобы культура являлась не только результатом образования студента, но и средством, – одна из главных задач лингводидактики, поскольку существует противоречие между осознанием необходимости внедрения культуроведческого аспекта в языковое образование и недостаточной разработанностью концептуальных подходов, дидактических средств и технологий его реализации.

Необходимость обучения языку в неразрывной связи с культурой его носителей в ситуации русско-белорусского двуязычия, закрепленного на законодательном уровне, порой даже не рассматривается как серьезная проблема ввиду того, что существует стереотип о схожести менталитета русских и белорусов. Как правило, в основе подобных утверждений лежат наивные представления о тождестве языковых картин мира этих славянских народов. Размывание же границ национального самосознания влечет за собой искажение восприятия нашими современниками понятий духовности, этики, морали. Соизмерить свое миропонимание с эталонами предков можно посредством языка – нужно только увидеть его образовательные и воспитательные возможности.

К сожалению, многие расценивают язык только как средство общения, не рассматривая его как культурный код нации. А ведь еще В. фон Гумбольдт утверждал: «Границы языка моей нации означают границы моего мировоззрения» [цит.: 4.С.3]. О взаимосвязи языка и культуры замечательно сказала В.Н. Телия: «Культура – это своеобразная историческая память народа. И язык, благодаря его кумулятивной функции, хранит ее, обеспечивая диалог поколений не только из прошлого в настоящее, но и из настоящего в будущее» [6].

Недостаточно усвоить семантику слова или выражения на предметно-понятийном уровне, необходимо узнать их значение и место в культурном контексте. Соответственно задача учи-

теля – помочь ученику увидеть тот «культурный фон, который стоит за единицей языка и который позволяет соотносить поверхностные структуры языка с их глубинной сущностью» [4.С.4]. Чтобы решить такую лингвометодическую задачу, будущий учитель должен сам уметь анализировать языковой материал не только с точки зрения лексики или грамматики, но и с точки зрения культуры.

Русский и белорусский языки характеризуются наличием значительного числа специфических культурных знаков, отражающих опыт и верования наших предков, их мировосприятие. В загадках, пословицах, поговорках, в народных приметах, поверьях, метафорах, сравнениях и фразеологии мы находим тот материал, который современному носителю языка без фоновых знаний просто недоступен. Особая роль в реализации кумулятивной функции языка принадлежит фразеологизмам.

В последние десятилетия контрастивный анализ русской и белорусской фразеологических систем привлекает к себе все более пристальное внимание исследователей. Фразеология – «душа» всякого национального языка, поскольку именно фразеологизмы сохраняют «память» наших предков, отражают их видение мира, передают сведения о быте, этикете, традициях, обычаях и истории. Интерес лингвистов к русско-белорусским фразеологическим соотношениям обусловлен, прежде всего, познавательными причинами (как собственно лингвистическими (семантика, структура и т. п.), так и культурологическими). Интерес методистов – и познавательными, и собственно методическими: выявление специфики фразеологических систем русского и белорусского языков необходимо для повышения речевой культуры учащихся-билингвов, которые в результате интерференции допускают ошибки в лексико-грамматической организации и стилистической дифференциации фразеологических единиц. Понятно априори, что рассмотрение фразеологии в культурологическом аспекте обеспечит положительную мотивацию изучения языков и работы над ошибками.

Анализ русско-белорусских фразеологизмов показывает, что, несмотря на близкое родство языков и так называемую «контактность» культур, существует ареал фразеологических единиц с национально-культурной спецификой. Степень их

общности может не совпадать как в плане содержания, так и в плане выражения (прежде всего по компонентному составу фразеологических единиц), поэтому все такого рода фразеологизмы русского и белорусского языков можно условно разделить на две группы.

Первая представляет собой набор фразеологических единиц, которые объединяются одной ассоциативной связью, но имеют в русском и белорусском языках разную мотивационную основу: рус. *за тридевять земель* – бел. *за глыбокімі вадамі; за вялікімі барамі;* рус. *как кот с собакой* – бел. *як гусь з парасём;* рус. *куда ворон костей не носил* – бел. *дзе зязюлі не кукуюць; дзе нашы вароны не лятаюць; дзе камар козы пасе.*

Как правило, в подобных примерах очевидным является противопоставление образов, смысл же самих фразеологизмов можно понять по лексическому значению ключевых слов-компонентов: рус. *с гулькин нос* – бел. *з вераб'ёў нос; з камарыны нос; з жабіны прыгаршчы;* рус. *у черта на куличках* – бел. *у вірах на юрах; у чортавых зубах;* рус. *за копейку удавится* – бел. *за рубель жабу ў Вільню пагоніць;* рус. *сравнил божий дар с яичницей* – бел. *прыраўняў казулю да зязюлі* (буквально: приравнял косулю к кукушке); *прыраўняў свінню к каню; прыраўняў бот да лапця.* Образная мотивированность, присущая и русским, и белорусским идиомам, отражает национально-культурную специфику этих языков.

Можно заметить, что даже при логико-семантическом соответствии русские фразеологические обороты отличаются большей устойчивостью, тогда как белорусские – большей вариативностью, расширением тем и образов сравнения. Варьирование фразеологизмов связано прежде всего с тем, что фонд имеющихся эквивалентных единиц белорусского языка постоянно пополняется за счет калькирования, в том числе и с русского языка.

Среди фразеологических единиц, отражающих национально-специфические явления культуры русского и белорусского народов, обращают на себя внимание так называемые безэквивалентные фразеологизмы, смысловая интерпретация которых невозможна без привлечения вертикального контекста. Современные носители языка не могут мотивировать многих

фразеологических сращений, вместе с тем этимология их становится понятной, если привлечь исторический комментарий. Эта группа значительно уже первой, однако именно она представляет наибольший интерес для дешифровки культурных языковых кодов.

Носители русского языка употребляют фразеологизм *затрапезный вид* применительно к внешности человека, при этом мало кто из них догадывается о его первоначальном смысле, наивно связывая происхождение этой идиомы со словом *трапеза*: *затрапезный* – 'непринужденный, как за трапезой, повседневный, ненарядный'. Однако история устойчивого оборота не имеет никакого отношения к приему пищи, а прилагательное *затрапезный* является производным от старого, вышедшего сейчас из употребления слова *затрапез*, называвшего дешевую плотную ткань вроде тика, которая в старину широко употреблялась для пошива грубой верхней одежды. Происхождение слова *затрапез* связано с фамилией купца Затрапезнова – владельца текстильной фабрики, которая занималась производством дешевой полосатой ткани, пригодной для обивки мебели и пошива простой одежды: домашних халатов, женских платков и т. п. Соответственно прилагательное *затрапезный* вначале означало 'сшитый из затрапеза' и было нейтральным словом. «Но если для зажиточных людей затрапезный халат был домашней одеждой, то, конечно же, затрапезный костюм бедняка, надетый на выход, вызывал у них ироническую усмешку. «Затрапезный вид» свидетельствовал о низком происхождении человека. Затрапезные сюртуки и халаты носили ученики семинарий, мелкие служащие-канцеляристы, а купцы, помещики, крупные городские чиновники снисходили к затрапезу лишь дома, в быту» [3.С.120]. Со временем затрапезной стала называться вообще бедная, непарадная одежда безотносительно к тому, из какой материи она сшита, однако яркая экспрессивно-оценочная характеристика прилагательного в переносном значении сохранилась и по сей день в устойчивом выражении *затрапезный вид*. В белорусском языке фразеологизм не имеет соответствий.

Происхождение целого ряда русских и белорусских фразеологических единиц с национально-культурной спецификой

связано с именами собственными, историческими событиями, фольклором.

Не случайно известный русский фразеологизм *во всю ивановскую* отсутствует в белорусском языке (по значению соотносится с распространенным выражением *ва ўсю моц*), поскольку имеет отношение только к русской культуре. Устойчивый оборот восходит к выражению *звонить во всю ивановскую*, то есть во все колокола колокольни Ивана Великого в московском Кремле, и выражению *кричать во всю ивановскую*, мотивированному названием Ивановской площади в Кремле, где в старину оглашались царские указы. Безэквивалентный белорусский фразеологизм *за дедом шведом* 'очень давно' также имеет исторические корни: в 1655 и 1706-1708 гг. во время войн Речи Посполитой с соседями на белорусские земли приходили шведские войска [2. С. 50].

«Предметная» история раскрывает подлинные значения многих слов и выражений, которые часто для современных носителей языка остаются «загадкой». Например, что такое *турусы на колесах* и зачем их *разводить*, догадается не каждый русский человек. В современном языке выражение означает 'нести вздор, говорить непонятно', однако его буквальный смысл связан с русской историей: *турусы* – особые деревянные сооружения, которые ставились на бревна и подкатывались к стенам, – использовались русскими воинами, которые шли на приступ городов и крепостей. Впоследствии у выражения появились переносные значения 'непонятные действия, хитросплетения', 'предварительные путаные разговоры', 'бессмысленные разговоры по пустякам' [3. С.116-117], которые и соотносятся с современной семантикой фразеологизма.

Общая для белорусского и украинского языков идиома *куку ў руку* также имеет давнюю историю. Согласно верованиям наших предков, чтобы счастье сопутствовало человеку весь год, необходимо было, услышав ранней весной первое «ку-ку», зазвенеть монетами в кармане или руке. С этим поверьем этнограф П.М. Шпилевский связывал возникновение пословицы *Схавай тры грошы ў руку на куку.* Выражение *на куку* первоначально обозначало 'деньги, оставленные на счастье', потом стало ассоциироваться со взяткой (в «Словаре белорусского наречия» Ива-

на Носовича: *Сунь яму куку ў руку, і дзела пойдзе добра*). В свою очередь, возникновение устойчивого оборота *зарабіць, як Заблоцкі на мыле* (употребляется со значением 'проиграть дело, прогадать, понести убыток') связывают с историческим анекдотом. Купец Заблоцкий, чтобы не платить пошлину, решил провезти контрабандой мыло и спрятал его на дне судна, где оно и размокло [2. С. 52]. Этот фразеологизм известен не только белорусам, но и полякам, однако не имеет аналога в русском языке.

Лингвисты обращают внимание на то, что в составе народных пословиц собственные имена часто ассоциируются с теми или иными человеческими качествами и содержат скрытую оценку: бел. *У людзях Ілля, а дома свіння; Хомка сядзіць ціхенька, а думае ліханька;* рус. *Борода Минина, а совесть глиняна; На бедного Макара все шишки* валятся[1.С.26]. Такое свойство имен собственных способствует закреплению их как компонентов устойчивых оборотов с ярко выраженной национально-культурной спецификой. Достаточно вспомнить известный русский фразеологизм *валять Ваньку* 'паясничать, потешать глупыми выходками', который в белорусском языке имеет соответствие *валяць дурня*. Замена имени в белорусской идиоме свидетельствует об отсутствии в данной культуре прецедентных текстов, где это имя собственное выступало бы как символ определенных качеств (в отличие от русской культуры, где Иванушка, Ванька широко представлены в фольклорных произведениях и часто сопровождаются определением *дурак*).

Однако происхождение устойчивых выражений не всегда можно трактовать однозначно. Так, предметом дискуссии лингвистов является белорусский фразеологизм *выскачыў як Піліп з канапель* 'сделал, сказал что-нибудь резко, не к месту'. Одни исследователи считают источником происхождения этого устойчивого выражения профессиональную речь охотников, поскольку в отдельных белорусских говорах *пилипом* называли зайца [2]. Другие же связывают возникновение фразеологизма с историческим фактом: шляхтич Пилип из деревни Конопли был высмеян после неудачного выступления на польском сейме. Известный белорусский лингвист В.И. Коваль обратил внимание на дополнительные коннотации имени Пилип, основываясь на следующих языковых фактах. Во-первых, белорусское имя Пи-

лип соответствует русскому имени Филипп, которое маркирует в определенных контекстах пейоративные характеристики: Филипп, Филя, Филька – ограниченный, недалёкий человек (*У Фили пили, да Филю и побили*). Во-вторых, известен чешский вариант фразеологизма, в котором имя собственное *Пилип* заменяется именем *Хонза*, символизирующим глупость, ограниченность человека. В-третьих, в белорусском языке это устойчивое выражение имеет синонимы, в которых варьируется компонент сравнения (имя собственное – нарицательное существительное с ярко выраженной оценкой): *выскачыў як Піліп з канапель – выскачыў як Раман з канапель, выскачыў як шляхціч з канапель, выскачыў як дурань з канапель.* Кроме того, не случаен и второй компонент идиомы: такое растение, как конопля, имеет тяжелый, дурманящий аромат и оказывает соответствующее воздействие на человека [1.С.27-28]. Привлечение фоновых знаний позволяет понять подлинный смысл фразеологической единицы: под воздействием дурманящего аромата человек, а тем более недалекий, чудаковатый Пилип может вести себя неразумно и говорить глупости.

Конечно, разные типы фразеологических единиц обладают различными культурными коннотациями, но именно фразеологический состав языка является тем «зеркалом», в котором «лингвокультурная общность идентифицирует свое национальное самосознание» [6.С.91]. Сравнительно-сопоставительное изучение русских и белорусских устойчивых выражений не только выявляет национально-культурное своеобразие языков, знакомит нас с особенностями жизни двух восточнославянских народов, но и обеспечивает неподдельный интерес к процессу обучения.

Библиографический список

1. Коваль, У.І. Чым адгукаецца слова: Фразеалогія ў павер'ях, абрадах і звычаях[Текст].- Мінск, 1994.
2. Лепешаў, І.Я. Этымалагічны слоўнік фразеалагізмаў[Текст]. – Мінск, 1981.
3. Люстрова, З.Н., Скворцов Л.И. Мир родной речи (Беседы о русском языке и культуре речи) [Текст]. – М., 1972.
4. Маслова, В.А. Лингвокультурология[Текст]. – М., 2001.

5. Стремок, И.М. Обновление содержания общего начального образования [Текст]// Пачатковае навучанне: сям'я, дзіцячы сад, школа. – 2007. – № 3. – С. 3.
6. Телия,В.Н.Русская фразеология. Семантический, прагматический и культурологический аспекты [Текст]. – М., 1996.

© И.В.Борисенко (ЯГПУ)

Теоретические основы и технологии начального языкового образования как методическая дисциплина в системе бакалавриата

Главным условием профессионализма учителя является полноценное владение языком, высокий уровень его речевой культуры. Особое значение лингвистический компонент приобретает в подготовке учителей начальной школы, где родной язык является не только предметом изучения, но и средством обучения, оказывая воздействие на качество процесса формирования школьника как субъекта учения. В системе бакалавриата количество часов, отводимых на изучение русского языка, сведено до минимума. В этих условиях большую нагрузку берет на себя интегративный курс «Теоретические основы и технологии начального языкового образования». Интеграция предметов «русский язык» и «методика преподавания русского языка в начальной школе» осуществляется на уровне целей и задач, а также содержания и технологии.

Изучение лингвистических основ нам представляется не столько в расширении знаний об изучаемых понятиях, явлениях, фактах языка, сколько в углублении понимания студентами сущности базовых языковых понятий, их взаимосвязи. С этой целью мы пытаемся открыть со студентами внутрисистемные отношения между языковыми фактами. Например, при изучении темы «Части речи» выстраиваются две схемы - системы частей речи; основанием для первой схемы является деление частей речи на структурно-семантические классы слов, для второй – теория синкретичности, выделение первичных и вторичных частей речи. Построение таких моделей дает возможность проследить, с одной стороны, взаимосвязь частей речи, с другой сторо-

ны – их дифференциацию по семантическому, морфологическому, синтаксическому, словообразовательному аспектам.

Понятно, что теория языка изучается или уточняется в данном курсе не сама по себе, а в непосредственной взаимосвязи с технологией ее преподавания. Так, при изучении темы «Морфемика» рассматривается понятие родственных слов как слов, имеющих общую мотивацию. Затем в процессе раскрытия технологии освоения этой темы в начальной школе студентам становится понятно, почему определение, данное в школьных учебниках («родственные слова – это слова, имеющие общую часть и близкие по смыслу»), приводит детей к ошибочным рассуждениям типа: слова *лесник* и *дворник* – родственные, так как имеют общую часть (*ник*) и близки по смыслу (обозначают профессию).

Проникновение в сущность изучаемых в начальной школе лингвистических понятий помогает студентам осознать важный принцип методики изучения русского языка – принцип понимания языковых значений, то есть прослеживание связи изучаемых понятий с реалиями и интерпретацию этой связи в аудитории младших школьников. Студенты задумываются над тем, например, что выражает категория числа, рода, падежа в русских словах и как это объяснить ученикам.

В рамках дисциплины «Теоретические основы и технологии начального языкового образования» мы не можем изучать методику преподавания русского языка в ее классическом варианте: делая в полном объеме психолого-педагогическое обоснование изучаемого вопроса, рассматривая разные точки зрения на ту или иную проблему, подробно анализируя разные образовательные системы. Хотя всех этих вопросов мы, безусловно, в некоторой степени касаемся, но полноценное их рассмотрение – это задача специалитета. В данном же курсе студенты осваивают технологии обучения русскому языку как некую систему операционных умений, необходимых для проектирования учебного процесса.

Очевидно, что работа в таком ключе не дает возможности полностью раскрыть творческий потенциал будущих учителей, если понимать его как способность реагировать на изменение среды, способность менять себя и отказываться от стереоти-

пов и шаблонов в принятии решений. Но если понимать творческий потенциал как верное отношение к профессии, способность преодолевать профессиональные трудности, то уже на уровне бакалавриата следует как можно больше знакомить студентов с педагогическими «фактами». Например, в виде методических задач, которые могут быть сформулированы следующим образом:

- Какие проблемы могут возникнуть на уроке в процессе синтаксического разбора предложения *Буря свалила дуб*? Покажите, как можно снять эти проблемы. Составьте фрагмент урока.

- Как вы объясните детям, почему правописание безударных окончаний имен прилагательных можно проверить с помощью вопроса, а правописание безударных окончаний глаголов – нельзя?

- После изучения правила употребления заглавной буквы ученики стали допускать ошибку такого рода: *Над полем кружит Ястреб*. С чем связано такое нарушение? Приведите примеры упражнений по его профилактике.

- Прокомментируйте фрагменты студенческих уроков. Оцените их лингвистическую и методическую грамотность. И т.п.

В преподавании данного курса мы совершенно не можем игнорировать и психолого-педагогический компонент. Так, в процессе знакомства с технологиями изучения языковых понятий студентам сообщается, что в современной педагогике происходит преодоление отношения к знаниям, умениям и навыкам как целям образования. Знания, умения навыки рассматриваются сейчас как средство достижения полноценного развития личности. Поэтому меняется и сама технология формирования навыков интеллектуальной деятельности. При объяснении языковой теории чаще используется индуктивный способ, когда учащиеся в процессе наблюдений над языком сами делают выводы, сами приходят к непростой для них форме лингвистических знаний – определению или правилу, имеющему объясняющий характер.

Таким образом, интегративный курс «Теоретические основы и технологии начального языкового образования» способен формировать достаточную степень профессиональной мотивации студентов. Он помогает им освоить основное содержание

курса русского языка как целостной системы во взаимосвязи его (языка) фактов и явлений и понять, как это содержание лингвистически корректно и методически грамотно суметь передать детям.

© Е.Н. Мартынова,
Е.Н. Кочикова, Ю. В.Смирнова (ЯГПУ)

Преемственность в использовании звукового аналитико-синтетического метода обучения грамоте детей дошкольного и младшего школьного возраста

В процессе исторического развития и становления системы народного образования возникло немало различных подходов и способов обучения грамоте, однако господствующее положение занял основанный К.Д. Ушинским звуковой аналитико-синтетический метод обучения. В соответствии с этим методом исходная позиция в обучении принадлежит звуку, а на первом месте всегда стоят «звуковые упражнения, приготовляющие к чтению» (К.Д. Ушинский). В современных системах обучения грамоте такие упражнения принято называть звуковым анализом. По мнению современных ученых (В.Г.Горецкий), звуковой аналитико-синтетический метод позволяет «более полно учитывать специфику овладения ребенком письменными видами речевой деятельности, тесно связывать обучение первоначальному чтению и письму с интеллектуальным развитием и нравственным воспитанием школьника» [2.С.38]. Звуковой анализ способствует развитию умений первоклассников различать и выделять отдельные звуки в слове и слоге, устанавливать последовательность звуков в слове и характер их взаимосвязей. Именно поэтому обучение звуковому анализу рассматривается как предпосылка формирования языковой грамотности. Сам Ушинский по этому поводу писал: «Я не потому предпочитаю звуковую методу, что дети по ней выучиваются скорее читать и писать, но потому, что, достигая успешно своей самостоятельной цели, метода эта в то же время дает самостоятельность ребенку, беспрестанно упражняет внимание, память и рассудок дитяти, и, когда перед ним потом раскрывается книга, оно уже значительно под-

готовлено к пониманию того, что читает, и, главное, в нем не подавлен, а возбужден интерес к учению» [1.С.110].

В «Типовом положении об образовательном учреждении для детей дошкольного и младшего школьного возраста» от 19 сентября 1997 г. указывается, что «основные цели учреждения – осуществление образовательного процесса путем обеспечения преемственности между дошкольным и начальным общим образованием». Преемственность в обучении русскому языку – один из дидактических принципов, состоящий в последовательности, систематичности расположения материала, в опоре на изученное и на достигнутый учащимися уровень языкового развития, в перспективности изучения материала, в согласованности ступней и этапов учебно–воспитательной работы [3]. В соответствии с данным принципом авторы современных программ для дошкольных образовательных учреждений общеразвивающего типа вводят в практику обучения в детском саду звуковой аналитико-синтетический метод. Это предполагает, прежде всего, формирование у дошкольников умений составлять предложения, членить простые предложения на слова, делить слова на слоги и производить звуковой анализ слов, составлять слова из слогов (устно). Однако нередко в реальности перспективность обучения понимается педагогами извращенно и оборачивается для детей 5-7-летнего возраста форсированным освоением программы начальной школы. В результате совершенно необоснованная теоретизированность обучения превращается для дошкольника в мучительный и трудоемкий процесс, надолго отвращающий малыша не только от чтения, но и от учения вообще. Даже использование игровых «терминов» («слыш» и «буковка», «гласики» и «согласики») не только не облегчает этот процесс, но, возможно, и затрудняет усвоение научной терминологии в начальной школе.

Положение усугубляют некоторые методические «неточности», допускаемые авторами учебно-методических пособий и рабочих тетрадей, предназначенных для обучения детей дошкольного возраста. Например: «После какого согласного звука стоит буква А в слове роза?.. Какие одинаковые гласные звуки в словах роза и мясо? («о»). В приведенном примере из пособия Л.Е. Журовой и др. явно смешиваются понятия звука и

буквы. Непрофессиональные формулировки не только не помогут подготовить ребенка к школе, но и спровоцируют появление серьезных проблем у будущих первоклассников. К примеру, в тетрадь по обучению грамоте для подготовительной группы специальных (коррекционных) дошкольных образовательных учреждений О.А. Козыревой, Н.Б. Дубешко [М.,2005] включены такие темы, которые шокируют любого учителя начальных классов: Звук и буква Е; Звук и буква Я; Звук и буква Ъ (занятие 33)! Однако методические погрешности можно встретить и в тетрадях, которые рекомендованы авторами конкретных программ. Так, серия дидактических пособий к «Программе воспитания и обучения в детском саду» включает рабочие тетради «Уроки грамоты для дошкольников» (Д. Денисова, Ю. Дорожин). В данных тетрадях помещены задания, направленные на формирование звуко-слогового анализа, соотнесение выделяемых звуков и слогов с буквами. При работе с ними возникают вопросы, ответы на которые авторами не предусмотрены. Не понятно, например, как должны произнести слова ТЕЛЕВИЗОР и ТЕЛЕФОН дети трехлетнего возраста, чтобы услышать в них слог ТЕ и соотнести затем с буквенным его обозначением; неизвестно, какой звук должны услышать дети 5-6 лет в слове МОРЖ на конце, а в слове ЕНОТ – в начале, чтобы соединить затем картинки с изображением этих животных соответственно с буквами Ж и Е.

Нельзя обойти и вопрос о построении слого-звуковых моделей. Не до конца понимая назначение и роль подобных моделей, педагоги часто подменяют анализ звучащей речи анализом уже готовых схем, более того, об уровне развитости фонематического слуха у ребенка судят по умению или неумению составлять их. Вот и получается, что дошкольник, никогда не обучавшийся составлению схем, но с вполне развитым фонематическим слухом, попадает в «черный список» психологов, проводящих плановые обследования детей. Не вполне позитивно оцениваем мы и тот факт, что дети, усиленно тренируемые педагогом в составлении звуковых схем, на вопрос «какой первый звук в слове солнышко?» отвечают – «синий»! Конечно, нельзя утверждать, что описанные эпизоды носят массовый характер, но причиной их, возможно, является низкий уровень языковой

подготовки воспитателей, смешение понятий «перспективное обучение» и «опережающее обучение». В чем же мы видим пути создания преемственных связей при обучении дошкольников и младших школьников на основе звукового аналитико-синтетического метода?

1) Прежде чем загружать дошкольников избыточными теоретическими сведениями и приступать к составлению звуковых схем (пусть это останется прерогативой школы), необходимо помочь детям в овладении практическими действиями. Так, в методике Л.Е. Журовой, ориентированной на обучение детей дошкольного возраста, акцент делается не на «знакомстве» с каким-то определенным звуком, а на усвоении единого способа для выделения любого звука в слове. Вначале ребенок начинает слышать звук, который интонационно выделяет в слове взрослый, однако не называет его изолированно, а может только вслед за педагогом повторить все слово, интонационно выделив нужный звук. На следующей ступени ребенок уже может, услышав, как взрослый интонационно выделяет звук в слове, назвать этот звук изолированно. И только после этого дети начинают сами произносить слово с интонационным выделением нужного звука и называть затем этот звук отдельно, определять его место в слове, самостоятельно называть слово с этим звуком! Очень полезны как для дошкольников, так и для младших школьников звуковые и ритмические зарядки, описанные в пособии Т.В. Александровой «Живые звуки» (2005).

2) Для дошкольного и младшего школьного возраста характерно обострение языкового чутья. Нужно использовать этот период для наблюдения над изобразительным, эстетическим потенциалом звуковой стороны русского языка [4]. Хорошим материалом для этой цели послужат русские народные скороговорки, в основе которых такое явление, как звукопись. Являясь превосходным упражнением в произнесении звуков и их сочетаний, они в то же время будут «развивать в детях чутье к звуковым красотам родного языка» [1], подготавливать тем самым к полноценному восприятию детских художественных произведений. В силу особенностей мышления дошкольников и младших школьников необходимо установление связи анализируемого звука с конкретным чувственным образом при помощи вопроса

«Что напоминает звук?». Этот подход, характерный для детского сада, сохранив преемственность в обучении, нужно использовать и в школе. Но если в детском саду к ознакомлению со звуками речи дети идут от звуков окружающей действительности, то в школе путь становится обратным: от изучаемого языкового звука к его возможностям в передаче звуков окружающего мира [4]. Интерес в этом отношении представляют предложенные Е.Н. Журовой игровые приемы («песенка жуков», «песенка ветра», «надуем мяч большим – маленьким насосом» и т.д.), игры-звукоподражания, представленные в пособии Е.А. Бугрименко и Г.А. Цукерман. Игры могут сопровождаться и элементами драматизации, что поможет детям лучше почувствовать образ [4, 5]. Заслуживают внимания и рекомендации по работе со звучащим словом Г.А. Тумаковой: игры «доскажи словечко», подбор сходных по звучанию слов (лиса – краса, лисица – мастерица, лисичка – сестричка) и т.д.

3) Учебные задания должны предъявляться по принципу постепенного, последовательного усложнения. Вот, например, обведение картинок, содержащих в названии первый гласный звук, без предварительного произнесения соответствующих слов-названий старшими дошкольниками явно этому принципу противоречит, поскольку предполагает выполнение звукового анализа без опоры на звучащее слово в умственном плане. Обучение грамоте в первом классе предполагает владение детьми не только звуковым анализом, но и звуковым синтезом. Несформированность последнего умения затрудняет становление механизма письма и обусловлена недостаточным количеством соответствующих упражнений при обучении как дошкольников, так и младших школьников. Хорошим упражнением в звуковом синтезе для обеих возрастных ступеней являются задания на образование новых слов путем замены, перестановки, добавления или убавления звуков в словах исходных. Полезны и аналитико-синтетические виды заданий, например, «чтение» слов по первым звукам с помощью предметных картинок. Оправдывает себя и возросший интерес педагогов дошкольного и начального образования к письму-чтению или печатанию слов по следам звукового анализа с последующим их прочтением. Являясь отличным звуко-буквенным упражнением, письмо-чтение способствует

формированию звукового анализа и синтеза, формированию звукобуквенных соответствий, дает возможность ребенку еще до того, как он полностью научится читать и писать, почувствовать практическую пользу от приобретаемых навыков, стимулирует процесс овладения письменной речью.

Библиографический список

1. Ушинский, К.Д. Избранные педагогические сочинения [Текст]. - М.: Просвещение, 1968.
2. Горецкий, В.Г. О возможных вариантах обучения грамоте [Текст] // Начальная школа. – 2000. - № 7.
3. Львов, М.Р. Словарь-справочник по методике русского языка [Текст]. - М., 1988.
4. Макеева, С.Г. Использование звукового анализа для эстетического восприятия языка младшими школьниками [Текст]. – Ярославль, 1989.

© Е.А.Воробьева (ЯГПУ)

Лингвокраеведческий аспект филологического образования учителей начальных классов

Как отмечал К.Д.Ушинский, «преподавание отечественного языка в первоначальном обучении составляет предмет главный, центральный, входящий во все другие предметы и собирающий в себе их результаты». В Конвенции о правах ребенка записано, что современное образование должно быть направлено на «воспитание уважения к культурной самобытности, языку и национальным ценностям страны, в которой ребенок проживает».

Современная методика преподавания русского языка не забывает о традициях российской методики прошлых столетий, рассматривающей язык как «память и душу народа». Хотя в целом местная лексика не изучается в школьном курсе русского языка, но уже в начальном звене учителя обращаются к диалектному материалу родного края. Этот пласт языка хранит в себе огромные богатства, которые могут использоваться для нравственного и патриотического воспитания, развития языковой и лингвистической компетенции учащихся. По мнению академика

В.В. Виноградова, к изучению родного языка необходимо подходить комплексно, учитывая историко-культурные, историко-литературные, историко-поэтические и историко-лингвистические факты, так как широкое привлечение исторических материалов дает возможность приблизиться к достоверному анализу динамики русского языка. Изучение языка, его структуры происходит в русле изучения человека как носителя русского языка, осознания его как языковой личности, несущей в себе особенности национального мышления, сформированного образом жизни нации. Подобный подход к освоению языка определен лингвистами и методистами как лингвокультурологический или культурологический.

Курс «Лингвистическое краеведение» входит в региональный компонент филологического образования учителей начальных классов. Эта дисциплина изучается на 5 курсе специальности «Педагогика» (после бакалавриата) в течение 2-х семестров в объеме 50 аудиторных часов на дневном отделении. Теоретически с понятием территориально-ограниченной лексики студенты знакомятся уже на 2 курсе бакалавриата дисциплины «Основа теории языка», где рассматриваются такие термины, как *диалект*, *диалектизм*; раскрываются основные типы диалектизмов (собственно-лексические, семантические, морфологические, фонетические). Кроме того, территориально ограниченная лексика сопоставляется с литературным языком и противопоставляется социально-ограниченной лексике. Цель курса «Лингвистическое краеведение» - определить место русских говоров в системе русского национального языка, подчеркнуть их историческое и этнокультурное значение и ценность на современном этапе развития языка.

Задачи курса: сформировать у студентов представление о русских говорах, выработать умение описания особенностей какого-либо говора; определить отношение между современным русским литературным языком и местными говорами; разграничить территориальные и социальные диалекты; выявить особенности русских говоров на фонетическом, лексическом и грамматическом языковом уровне; и основная задача – охарактеризовать особенности говоров Ярославской области, ознакомившись с трудами по диалектологии, касающимися проблем изучения

местных говоров, и материалами ярославского областного словаря (ЯОС).

Основными разделами курса «Лингвокраеведение» являются «Лингвокраеведение как наука», «Лингвогеография», «Этнография», «Топонимика», «Лингвокраеведение и история языка», «Историческая и описательная диалектология», «Территориальные и социальные диалекты», «Диалектное членение русского языка», «Принципы классификации русских говоров», «Территория распространения, происхождение и языковые черты среднерусских говоров», «Территория распространения и языковые черты северорусских говоров», «Территория распространения и основные черты южнорусских говоров», «Диалектная транскрипция, ее сходства и отличия от транскрипции современного русского литературного языка», «Диалектные особенности произношения гласных под ударением и без ударения, ассимиляция гласных», «Диалектные особенности произношения согласных, ассимиляция и диссимиляция согласных в местных говорах, упрощение групп согласных, стяжение согласных», «Диалектные особенности склонения, категории рода и числа имен существительных», «Прилагательные и местоимения в русских говорах», «Глагол и глагольные формы в местных говорах», «Наречие в местных говорах», «Диалектные особенности построения словосочетаний», «Специфика употребления предлогов в местных говорах», «Союзы и частицы в диалектах», «Особенности построения простого предложения в русских говорах», «Особенности сложных предложений в местных говорах», «Лексика и фразеология в местных говорах», «Структурные виды лексических диалектных различий», «Ярославский областной словарь, его значение для лингвокраеведения».

Главным объектом изучения в курсе «Лингвокраеведение» являются региональные словари (КЯОС, ЯОС). Работа по собиранию материалов для этих словарей ведется с 1939 года по настоящее время. ЯОС издавался в 10 выпусках с 1981г. по 1991 г. под редакцией профессора. Г.Г. Мельниченко и содержит более 32 тысяч словарных статей.

Во время обучения студенты посещают областной региональный центр имени профессора Мельниченко, знакомятся с картотекой дополнений к ЯОС, периодически работают со

специальной литературой в библиографическом отделе фундаментальной библиотеки им. Н.А.Некрасова, готовят индивидуальные сообщения и рефераты. В течение ряда лет функционирует проблемная группа по диалектологии. В процессе изучения дисциплины «Лингвокраеведение» у студентов вырабатываются следующие умение и навыки:

- умение выделять местную лексику в тексте (в том числе в художественных произведениях);
- сопоставлять местную и литературную лексику (умение подбирать литературные эквиваленты);
- ориентироваться в словарях и справочниках (в том числе региональных);
- умение «видеть» особенности диалектизмов: фонетические, семантические, грамматические. В итоге развивается языковая лингвистическая компетенция студентов.

Таким образом, обращение к родному языку с точки зрения местных его особенностей носит не только познавательный характер, но и способствует воспитанию бережного, внимательного отношения к языку в целом и к говорам как части национального языка.

Библиографический список

1.Пожарицкая, С.К Русская диалектология [Текст]: учебник для студентов высших учебных заведений.- М., 2005.
2. Аванесов, Р.И. Очерки русской диалектологии. [Текст]. - М.,1949.
3.Штекер, Н.Ю. Современный русский язык [Текст]: историческое комментирование.- М.,2005.
4.Ярославский областной словарь [Текст]/ под ред. Г.Г. Мельниченко. - Ярославль, 1990.

© Ю.Ю. Андреева (ЯГПУ)

Допрофессиональная педагогическая подготовка старшеклассников

Важность допрофессиональной подготовки будущих учителей в формировании общей готовности к педагогической деятельности давно доказана рядом исследователей, рассматри-

вающих и теоретические аспекты довузовской педагогической подготовки (О.А.Абдулина, Р.М.Асадуллин, Е.П. Белозерцев, С.Г. Вершловский, Ф.Н. Гоноболин, А.Е. Голомшток, К.М. Дурай-Новакова, Н.В.Кулюткин, А.В.Мудрик, В.А. Сластенин, Л.Ф. Спирин, М.И. Саров, Е.Н. Шиянов, А.И. Щербаков и др.).

С понятием «допрофессиональная педагогическая подготовка старшеклассников» сопряжено понятие допрофессиональной готовности к педагогической деятельности, являющейся целью и результатом данной подготовки. Профессиональная готовность личности к педагогической деятельности многими исследователями понимается как особенная психологическая готовность к труду и трактуется как иерархизированная система качеств и состояний личности, в структуре которой выделяются мотивационный, когнитивный, эмоциональный, волевой и операционный компоненты (К.М.Дурай-Новакова, М.И. Дьяченко, Л.А. Кандыбович, А.И. Кочетов, Я.Л. Коломинский, Н.Д. Левитов, С.А. Николаенко, Т.Ф. Садчикова, В.А. Сластенин, Р.Г. Шакирова). При этом системообразующим фактором, оказывающим значительное влияние на формирование профессиональной готовности к педагогической деятельности, является направленность личности на педагогическую деятельность. Основной тенденцией изучения готовности к педагогической деятельности в последнее время является рассмотрение этого качества как сложного многоуровневого личностного образования, совокупности свойств и стояний, позволяющих субъекту успешно осуществлять эту деятельность (А.С. Манукова, В.Г.Моисеева, Л.В.Левашова, Г.А. Самодова, Е.С. Кузьмин, В.А. Ядов, Т.А. Ратт, В.В. Сериков, С.М. Корниенко, С.И.Филимонова, А.В. Исайко, М.И. Кряхтунова, Л.К.Веретенникова, Н.Е. Мажар и др.).

Ряд ученых (Л.Н.Мазаева, Е.Л.Намчук, А.М.Федоров, В.Б.Успенский и др.) рассматривает успешность допрофессиональной педагогической подготовки школьников как образовательную систему, содержательная и процессуальная стороны которой направлены на формирование педагогической культуры учащихся, ориентацию их на профессию сферы образования и развития педагогически значимых качеств личности. Ответственным звеном этой системы выступает допрофессиональная

педагогическая подготовка, которая представлена различными формами: факультетом «Юный педагог», профессиональными педагогическими классами, подготовительными курсами, факультетами довузовской подготовки, профориентационными и психологическими службами.

Допрофессиональная педагогическая подготовка осуществляется межшкольными учебными комбинатами, работающими по типовому положению о межшкольных учебных комбинатах (утв. Постановлением Правительства РФ от 30 декабря 1999 г. №1437). В положении указывается, что межшкольный учебный комбинат обеспечивает адаптацию обучающейся молодежи к жизни в обществе на основе осознанного выбора профессии в ходе трудовой и профессиональной подготовки, реализует общеобразовательные программы основного общего, среднего (полного) общего образования в части изучения дисциплины «технология», а также дополнительных.

Так, в течение десяти лет на педагогическом факультете ЯГПУ им. К.Д. Ушинского ведется профессиональная подготовка учеников 10-11 классов Кировского района. Накоплен положительный опыт этой работы. Из 13 выпускников курса 1-2 человека поступают в педагогический вуз. Однако в последнее время падает престиж педагогической профессии: по данным социологических опросов, каждый пятый учитель намерен сменить профессию. Неудовлетворенность работой испытывают и начинающие учителя, и те, кто, имея достаточную теоретическую и методическую подготовку, проработал длительный период в школе. Многие студенты педагогических вузов не связывают будущую трудовую деятельность с профессией учителя.

На сегодняшний день решение задач допрофессиональной подготовки через межшкольный учебный комбинат только на практическом, опытном уровне явно недостаточно. Требуется научное осмысление этой работы с выдвижением рекомендаций. Этим и определяется постановка проблемы допрофессиональной подготовки в условиях межшкольного учебного комбината в качестве возможной темы исследования.

Изменение образовательных условий, в том числе введение ЕГЭ, меняет представление о задачах и содержании допрофессиональной подготовки. Поэтому вряд ли можно согласиться

с критическими замечаниями ряда исследователей этой проблемы о содержании допрофессиональной подготовки. Р.Н. Проскурина указывает, что такая подготовка остается нацеленной лишь на ближайшую перспективу выпускников школ как абитуриентов и слабо связывается с формированием их педагогической направленности. Учитывая отсутствие единой программы допрофессиональной педагогической подготовки и опираясь на исследования Е.Л. Болотовой, В.П. Намчука, В.Б. Успенского, В.А. Караковского, Б.З. Вульфова, Р.И. Степанова, мы разрабатываем концепцию содержания допрофессиональной педагогической подготовки на базе межшкольного учебного комбината Кировского района г.Ярославля. Считаем, что допрофессиональная педагогическая подготовка должна не разводить (разъединять) общепредметную и педагогическую деятельность, но объединять их. Общепредметная подготовка, включая филологическую, должна вместе с тем носить профильный характер, то есть быть нацеленной на специфику педагогической деятельности. Это означает, что подача материала (по русскому языку, литературе, развитию речи) должна осуществляться со стороны тех ошибок, затруднений, которые испытывают младшие школьники.

При этом сохраняет актуальность идея, выдвинутая еще в 1960 годы В.Б. Успенским о том, что любой вариант допрофессиональной педагогической подготовки предусматривает своеобразную «пробу сил», состоящую в деятельности с элементами педагогического труда. Такая «проба» предусмотрена в содержании занятий межшкольного учебного комбината через проведение внеклассных занятий в школах, детских садах, семейном центре.

© А.А. Муравьева (ЯГПУ)

Интеллектуальное развитие младших школьников на уроках русского языка

В настоящее время уделяется большое внимание подготовке молодого поколения к творческой деятельности во всех сферах жизни общества. В связи с этим повышается роль школы в воспитании активных, инициативных, творчески мыслящих и

духовно богатых граждан страны. Психологи установили, что свойства психики человека, основы интеллекта и всей духовной сферы формируются главным образом в дошкольном и младшем школьном возрасте, хотя результаты развития обычно обнаруживаются позже (А.Богданов, Л.С. Выготский, Л.В. Занков, Д.Б. Эльконин).

Л.С.Выготский отмечал интенсивное развитие интеллекта в младшем школьном возрасте. Развитие мышления приводит, в свою очередь, к качественной перестройке восприятия и памяти. Ребенок 7-8 лет обычно мыслит конкретными категориями. Затем переходит к стадии формальных операций, которая связана с определенным уровнем развития способности к обобщению и абстрагированию. К 5 классу школьники должны научиться самостоятельно рассуждать, делать выводы, сопоставлять, анализировать, находить частное и общее, устанавливать закономерности [5].

Однако результаты проведенной нами диагностики уровня интеллектуального развития этого не подтверждают. Исследование проводилось на базе школы №67 г. Ярославля во 2 «А», 2 «Б», 4 «А» и в 4 «Б» классах. Выборка составила 88 человек. Использовалась методика «Школьный тест умственного развития». Результаты исследования показали, что дети затрудняются обобщать, сравнивать, анализировать, делать выводы. Им трудно устанавливать закономерности. В связи с этим у детей пропадает интерес к предмету и к учению в целом. А пассивное восприятие и усвоение нового не могут быть опорой прочных знаний. Поэтому задача педагога – интеллектуальное развитие учащихся, вовлечение их в активную деятельность. Общественные деятели, лингвисты, методисты XIX века (В.Г.Белинский, Ф.И.Буслаев, Л.И.Поливанов, Д.И. Тихомиров) и современности (Г.А.Бакулина, А.И. Власенков, и др.) писали об огромном развивающем значении родного языка как школьного учебного предмета. Анализ психолого-педагогической литературы показал, что содержание понятий «интеллект», «интеллектуальное развитие» раскрываются по-разному.

Существует ряд принципиально различных трактовок интеллекта. В толковом словаре русского языка (С. Ожегов, Н. Шведова) дано следующее определение: «Интеллект (от лат.

intellectus – понимание, познание) - способность к осуществлению процесса познания и к эффективному решению проблем, в частности, при овладении новым кругом жизненных задач». В структурно–генетическом подходе Ж.Пиаже интеллект трактуется как высший способ уравновешивания субъекта со средой, характеризующийся универсальностью. При когнитивистском подходе интеллект рассматривается как набор когнитивных операций. В факторно–аналитическом подходе на основании множества тестовых показателей устанавливаются устойчивые факторы (Ч.Спирмен, Л.Терстоун, Х.Айзенк, С.Барт, Д. Векслер, Ф.Вернон). Остановимся на определении понятия «интеллект», которое предложил Х.Айзенк. Интеллект – это совокупность качеств индивида, которая обеспечивает мыслительную деятельность человека. В свою очередь, он характеризуется эрудицией (суммой знаний из области науки и искусства); способностью к мыслительным операциям: анализу, синтезу, их производным: творчеству и абстрагированию; способностью к логическому мышлению, умением устанавливать причинно-следственные связи в окружающем мире; вниманием, памятью, наблюдательностью, сообразительностью, различными видами мышления: наглядно-действенным, наглядно-образным, словесно-логическим, речью [1].

Проанализировав дидактическую и методическую литературу, мы попробовали сформулировать требования к упражнениям, которые можно использовать на уроках русского языка в системе интеллектуального развития:

1. Требование разностороннего развивающего действия на интеллект ребенка. Учитель подбирает и составляет упражнения, в процессе выполнения которых у учащихся формируются лингвистические знания, умения и навыки, вырабатывается и совершенствуется ряд интеллектуальных качеств: мышление, внимание, память, речь.

2. Требование деятельностного подхода к обучению заключается в поиске детьми собственных неординарных путей решения проблем, в максимальной степени активизируется мыслительная деятельность.

3. Требование обоснованного ответа. Формируются задания таким образом, что школьники оказываются поставленными

перед необходимостью обосновывать свою точку зрения, свой вариант решения проблемы.

4. Требование сотрудничества, делового партнерства учителя и учащихся заключается в оказании посильной помощи тем ученикам, которые самостоятельно с заданием справиться не могут. Интеллектуальному развитию младших школьников на уроках русского языка может способствовать введение дополнительных приемов в словарно-орфографическую работу, которые удовлетворяли бы выше изложенным требованиям.

Один из таких приемов - это использование шифров и кодов. Систематическая работа с шифрами, кодами позволяет формировать абстрактное мышление.

На доске дана запись: **12 1 26 1 (каша)**

16 3 7 19 (?)

Учащимся необходимо определить способ кодирования слова *каша*. Затем с его помощью найти новое слово. Далее подбирается родовое понятие к слову *овёс*, даётся определение, применение, зачитываются пословицы.

Иногда могут отсутствовать координирующие установки учителя. Это заставляет детей более напряжённо и сосредоточенно мыслить, мобилизовать волю, сообразительность, наблюдательность, развивает их речь.

Например, необходимо определить два слова, с которыми будет происходить работа на уроке, найти их сходство и различие:

. . . . . .

О З А Б В Т Е Р А Д К

. . . .

Данные задания удовлетворяют первому требованию, поскольку у учащихся формируются лингвистические знания, умения и навыки, вырабатываются и совершенствуются мыслительные операции: анализ, синтез, сравнение и др. Эти задания удовлетворяют и второму требованию, поскольку предполагают выработку детьми самостоятельного, неординарного пути решения проблемы. Школьники оказываются поставленными перед необходимостью обосновывать свою точку зрения, свой вариант решения, что соответствует требованию обоснованного ответа.

В случае затруднения ребенок может обратиться за помощью к одноклассникам или учителю.

Таким образом, задания несут в себе заряд занимательности, воспитывают у детей интерес к русскому языку. Уроки русского языка осуществляют интеллектуальное развитие младших школьников. Возрастает роль самих учащихся в организации учебной деятельности. Использование таких приемов возбуждает внимание, активизирует интеллектуальные процессы и выводит учащихся на новый уровень мышления.

Библиографический список

1. Айзенк, Х. Как проверить способности ваших детей [Текст].- М.: Школа, 1998.
2. Бакулина, Г.А. Комплексное интеллектуальное развитие младших школьников на уроках русского языка. Ч. 1,2 [Текст]. - Киров: ВГПУ, 1998.
3. Боброва, С.В. Система обучения лексическим понятиям в начальной школе. Ч. 1. [Текст]. - Тверь, 1993.
4. Выготский, Л.С. Проблема обучения и умственного развития в школьном возрасте[Текст]/Избр.психологические исследования.-М. 1983.
5. Занков, Л.В. Обучение и развитие [Текст]. - М., 1975.
6.Пиаже, Ж. Психология интеллекта [Текст] // Избр. психол. труды. – М., 1969.
7. Чуприкова, Н.И. Умственное развитие и обучение. Психологические основы развивающего обучения [Текст]. - М., 1995.
8. Эльконин, Д.Б. Психология обучения младшего школьника [Текст].- М., 1974.

© Л.Е. Агапова (ЯГПУ)

Методы обучения младших школьников восприятию художественного текста

Одним из классических методов обучения младших школьников восприятию произведений литературы является беседа. Она эффективна при изучении конкретных текстов, и в этом плане ее технологический потенциал далеко не исчерпан. Беседа незаменима в живой работе на уроке, в импровизации,

когда требуется актуализировать психологические аспекты взаимодействия читателя и книги. На основании анализа образовательных комплектов для младших школьников и работы в одной из школ Ярославля попытаемся создать универсальный «портрет» беседы.

Основным диалогическим методом обучения, соответствующим коммуникативной природе художественного текста, становится беседа. Беседу расцениваем как звено образовательной модели сближения читателя и художественного текста, его автора. Под руководством учителя ребенок в кругу других читателей-собеседников проясняет собственное понимание каждого произведения. Изучение художественного текста строится на коммуникативной основе, на принципах учебного диалога [2]. Учитель путем постановки вопросов подводит учеников к пониманию нового материала или проверяет усвоение уже изученного [3]. Актуализируем в беседе творческую и проблемную стороны. Беседа с детьми о прочитанном произведении помогает выяснить особенности их восприятия, углубить его. Уясняя восприятие книги ребенком, плодотворно использовать и понимание книги взрослым, чтобы восполнить «недостающие звенья». Не разрушая целостного эстетического воздействия книги на читателя, пережив вместе прочитанное, учитель в беседе помогает ему глубже понять и почувствовать идейно-художественное содержание произведения.

«Провоцируя» школьников на диалог об авторе и его замысле, учитель решает главную задачу обучения на уроке, формирует культуру восприятия и понимания литературного текста. Беседа о прочитанном – это и система приемов. Так, учитель может сам прочитать небольшой отрывок, фразу, подчеркнув интонацией значительность или поэтичность отрывка. Иной раз читатель пересказывает по просьбе педагога эпизод из книги. Усиливает восприятие текста и совместное рассматривание иллюстраций. Но успех беседы зависит от умения учителя формулировать вопросы. Они продумываются так, чтобы активизировать все сферы восприятия художественного текста: читательских эмоций; воображения; осмысления художественной формы на уровнях стилистической детали, композиции; сферу осмысления содержания: вопросы по сюжету, то есть конкретной си-

туации, эпизоду, событию; вопросы, связанные с образом главного героя и другими персонажами литературного произведения; сферу осмысления художественной идеи.

Деление вопросов по данным направления условно, один вопрос может активизировать сразу несколько сфер читательского восприятия. Каждый удачно поставленный вопрос, из какой бы группы он ни был взят, относится не к искусственно отделенной части произведения, а к произведению в целом. Последовательность и количество вопросов в беседе не определяются строго, но логика ее такова: от эмоций к концепции. Задача беседы не только выявить особенности восприятия, но и помочь ребенку открыть смысл произведения, т.е. каждый вопрос в беседе – шаг вперед, ступенька к смыслу, к идее текста.

Выстраивая беседу о произведении в начальной школе, учитель опирается на вопросы и задания, предлагаемые авторами учебников. Следует задуматься: способствуют ли задания учебника целостному восприятию текста? Ведут ли они читателя к пониманию художественной идеи, авторского замысла? Может ли педагог ограничиться готовыми вопросами учебника либо их необходимо дополнять, конкретизировать (или даже заменять)? Для ответа на эти вопросы мы провели анализ учебников литературного чтения для вторых классов трех учебно-методических комплектов: «Школа России», «Планета знаний», «Школа 2100». Результаты представлены в табл. 1.

Таблица 1

	М.В. Голованова, В.Г. Горецкий, Л.Ф. Климанова. Родная речь (УМК «Школа России»)	Э.Э. Кац. Литературное чтение (УМК «Планета знаний»)	Р.Н. Бунеев, Е.В. Бунеева. Маленькая дверь в большой мир
Сфера читательских эмоций	13 %	7 %	9 %
Сфера воображения	14 %	7 %	12 %
Сфера осмысления художественной формы на уровне стилистической детали	20 %	19 %	4 %
Сфера осмысления художественной формы на уровне композиции	15 %	4 %	18 %

Сфера осмысления содержания (сюжет)	11 %	22 %	7 %
Сфера осмысления содержания (образ героя)	14 %	30 %	27 %
Сфера осмысления художественной идеи	13 %	11 %	23 %

В равной степени все выделенные сферы восприятия художественного текста охватывают вопросы к произведениям в учебнике «Родная речь». Незначительно преобладает количество вопросов, активизирующих сферу осмысления художественной формы.

В учебнике Э.Э. Кац «Литературное чтение» подавляющее большинство вопросов направлено на осмысление содержания (сюжета и образа героя). В достаточном объеме представлены вопросы, активизирующие сферу осмысления на уровне стилистической детали. Однако с композицией текста работа не ведется.

В учебнике Бунеевых «Маленькая дверь в большой мир» главенствующая роль отводится осмыслению образа героя и художественной идеи. В этом случае нарушается логика последовательности вопросов от эмоций к концепции. Практически отсутствуют вопросы, обращающие внимание детей на стилистические детали текста.

Приведем примеры вопросов, активизирующих различные сферы читательского восприятия, к сказке Д.Н. Мамина-Сибиряка «Серая Шейка».

1. *Сфера читательских эмоций.* Какой эпизод сказки заставил тебя больше всего переживать? Почему? Кто из персонажей сказки вызывал у тебя сочувствие, почему?

2. *Сфера воображения.* Какую иллюстрацию ты бы нарисовал к эпизоду, рассказывающему о подготовке уток к отлету? Опиши ее как можно подробнее. Представь, что ты вошел в лес, описанный в III главе. Расскажи, что ты видишь, слышишь, ощущаешь, оказавшись в этом лесу.

3. *Сфера осмысления художественной формы.* С какой целью автор называет охотника не стариком, а старичком? Зачем автор включает в сказку несколько пейзажей?

4. *Сфера осмысления содержания и идеи произведения.* Считает ли автор сказки Зайца хорошим другом Серой Шейки? Обоснуй свое мнение. Какие качества Серой Шейки помогли ей выдержать все испытания? Какие жизненные позиции сталкиваются в сказке, какую из них разделяет автор?

Применяя данный алгоритм построения беседы о прочитанном произведении, педагог помогает ученикам понять содержание (вопросы: о чем произведение?), вникнуть в смыслы (вопросы: какую мысль высказал автор?), найти языковые средства, приемы, способы создания образа (вопросы: как создан образ?).

Библиографический список

1. Беленькая, Л.И. Ребенок и книга. О читателе восьми-девяти лет [Текст]. – М., 2005.
2. Матвеева, Е.И. Учим младшего школьника понимать текст [Текст]. – М., 2007.
3. Педагогика в конспектах [Текст] / под ред. В.Б.Успенского. – Ярославль, 2002.
4. Рыжкова, Т.В. Литературное развитие младших школьников [Текст]: учебн. пособие. - СПб., 2006.

© Л.А. Голицина (ЯГПУ)

Проблема диагностики подготовленности к школе

Совершенствование современной методики обучения грамоте направлено на оптимизацию учебного процесса, который связан с учетом индивидуальных особенностей учащихся. Успешность учения ребёнка во многом обусловлена его дошкольной подготовкой. Проблема обучения грамоте с учетом дошкольной подготовки учащихся до сих пор сохраняет свою значимость. Решить эту проблему можно на основе правильной организации дифференцированного подхода к учащимся в процессе обучения с учетом результатов диагностики уровня дошкольной подготовки.

На сегодняшний день психологами общепризнано, что готовность к школьному обучению - многокомпонентное образование (Л.И.Божович, Л.А.Венгер, Л.С.Выготский, Д.Б. Эльконин, Н.В. Нижегородцева), которое требует комплексных исследований. Современные исследования психологов, методистов, дефектологов показывают, что 30 – 40 % детей приходят в первый класс массовой школы не готовыми к обучению.

Для исследования проблемы мы обратились к анализу психолого-педагогической и методической литературы. Оказалось, что на сегодняшний день единых, универсальных критериев диагностики школьной готовности нет. В современных исследованиях и педагогической практике для определения готовности детей к школе применяются разнообразные диагностические средства: это различные шкалы интеллекта, тесты оценки способностей, шкалы оценок поведения ребенка в форме вопросников для родителей и учителей, тесты, показывающие развитие ребенка в области мышления, памяти, восприятия и других психических процессов. Тестирование начинается с момента поступления ребенка в школу. Тесты представляют собой серию различных заданий, которые ребенок должен выполнить за определенный промежуток времени. Задания тестов, как правило, таковы, что для их успешного выполнения детьми требуется хороший словарный запас, развитая речь, знакомство с окружающей средой и ее явлениями. Иначе говоря, требуется хорошее общее развитие ребенка. Современным тестам готовности к школе, по мнению Н.В. Нижегородцевой, присущи два существенных недостатка: 1) ни один из них не отражает целостную индивидуальность ребенка как субъекта учебной деятельности и, следовательно, не дает возможности в полном объеме прогнозировать возможные трудности в обучении; 2) практически все тесты готовности к школе базируются на частных закономерностях онтогенеза. По своей сути они представляют симптоматическую диагностику (Л.С.Выготский), ограничиваются констатацией уровня развития того или иного учебно-важного качества.

Существует нормативно-методический документ «Обеспечение готовности детей к школьному обеспечению» [9], в котором даны показатели развития ребенка к началу школьного

обучения. В эти показатели входят социальное развитие, речь и речевое общение, познавательное развитие, эстетическое и физическое, но методики для определения готовности, к сожалению, не даны.

В психолого-педагогической литературе встречается большое разнообразие подходов к рассмотрению сущности, структуры, содержания, условий формирования готовности к обучению в школе. Разные авторы по-разному выделяют составляющие школьной готовности. По мнению Л.И. Божович, школьная готовность - это психологическая готовность, и она должна рассматриваться в двух аспектах: личностное - развитие мотивационной и произвольной сфер ребенка (внутренней позиции школьника) и интеллектуальная готовность. Обсуждая проблему готовности к школе, Д.Б. Эльконин на первое место ставит сформированность необходимых предпосылок учебной деятельности. К наиболее важным предпосылкам он относит умение ребенка ориентироваться на систему правил в работе, умение слушать и выполнять инструкции взрослого по образцу и некоторые другие. Н.В. Нижегородцева представляет психологическую готовность к обучению в школе как структуру, состоящую из учебно-важных качеств (УВК), в которую входят мотивы учения, познавательные и психомоторные способности, обучаемость, произвольная регуляция деятельности, принятие задачи. Структура УВК, имеющаяся у будущего школьника к началу обучения, называется «стартовая готовность». В процессе обучения под воздействием учебной деятельности в стартовой готовности происходят значительные изменения, которые приводят к появлению вторичной готовности к обучению в школе, от которой, в свою очередь, начинает зависеть дальнейшая успеваемость ребенка. Нижегородцева также отмечает следующие аспекты готовности к обучению: *физиологическую* ГОШ – готовность организма ребенка к новому режиму жизнедеятельности, более высоким умственным и физическим нагрузкам, качественно иным способам познавательной деятельности; *социальную* ГОШ – готовность к новой для ребенка социальной роли школьника и новым формам общения, обусловленным ситуацией школьного обучения; *психологическую (субъектно- деятельностную)* ГОШ – готовность к усвоению знаний и умений в

форме учебной деятельности. Как интегральное свойство целостной индивидуальности, готовность к обучению в школе формируется в соответствии с общими законами развития и проявляется в учебной деятельности. К сожалению, в автореферате Нижегородцевой не указываются методики обследования и замеров указанных аспектов готовности к школе.

Проанализировав литературу, мы увидели, что содержание понятия «школьная готовность» у разных авторов наполняется различным содержанием. В это содержание входит социальная, умственная, эмоциональная готовность (А. Керн, Я. Йиерасек); мотивационная (личностная), интеллектуальная, эмоционально-волевая готовность (Л.А. Венгер, С.Д. Цукерман); нравственная и произвольная готовность (Л.С. Выготский, Д.Б. Эльконин); культурная, интеллектуальная, природная составляющая (Н.Н.Мельникова, Д.М. Полевой).

Соотнеся составляющие понятия «школьная готовность», мы выделяем следующие компоненты школьной готовности ребёнка:

1. Социально-психологическая готовность к школе: учебная мотивация (хочет идти в школу; понимает важность и необходимость учения, наличие «внутренней позиции школьника»); эмоциональное отношение к учебной деятельности; умение общаться со сверстниками и взрослыми.

Умение общаться следует рассматривать не только как компонент социально – психологической готовности, но нужно расценивать эту готовность как социально – коммуникативную. В свою очередь, социально – коммуникативная готовность подразумевает речевую готовность.

2. Интеллектуально - психологическая готовность: общий уровень знаний об окружающем мире; развитие умственных операций, действий и навыков; развитие школьно-значимых психофизиологических функций (координация в системе «глаз-рука»).

3.Эмоционально-волевая готовность в основном понимается как эмоциональная устойчивость, уменьшение или отсутствие импульсивных реакций у ребенка и возможность длительное время выполнять не очень привлекательное задание.

Большинство диагностик различных авторов очень близки между собой как по выбору замеряемых показателей, так и по конкретным методикам [2, 3, 5, 6, 8, 10]. Кроме указанных составляющих готовности к школе, мы выделяем речевую готовность. Подчеркнем, что речь у детей дошкольного и младшего школьного возрастов развивается параллельно с совершенствованием мышления, поэтому, когда проводится психодиагностика развития мышления, она частично затрагивает речь, и наоборот: когда изучается речь ребенка, то в получаемых показателях не может не отразиться уровень развития мышления. Таким образом, выявление психологической готовности к школе обязательно подразумевает исследование уровня речевого развития, и показателем этого уровня является владение речью как средством общения, умение пользоваться речью для произвольного управления поведением и познавательными процессами. В связи с этим проводится диагностика фонематического слуха, активного словарного запаса, развития грамматического строя речи [2, 4, 8, 10]. Заметим что, несмотря на изрядный «возраст» диагностик Т.Г. Егорова, они до сих пор не утратили актуальности.

Таким образом, высокие требования к организации воспитания и обучения младших школьников требуют поиски новых, более эффективных психолого-педагогических подходов, нацеленных на приведение методов обучения в соответствие с индивидуальными особенностями ребенка. Поэтому проблема психологической готовности детей к обучению в школе получает особое значение, так как от ее решения зависит успешность последующего обучения детей в школе.

Методисты по начальному обучению русскому языку, занимающиеся проблемами индивидуально–дифференцированного подхода к обучению грамоте, учитывают выше названные аспекты готовности к школе. Они интерпретируют психологические диагностики для решения методических задач (Л.К. Назарова), коррекционной методики обучения Н.В. Новоторцевой.

Л.К.Назарова пишет, что индивидуальные различия в овладении грамотой (письмом и чтением) находятся в тесной связи с индивидуальными различиями речевого развития первоклассников. Та или иная степень недоразвития речи закономерно

сказывается на затруднениях в овладении звуковым анализом и синтезом, правильном слоговым чтением. Она рекомендует проводить обследование первоклассников до поступления в школу или в первые дни учебы. В обследование в частности включаются задания на восприятие направлений линий в фигурах. Оказывается, те дети, которые срисовывают эти фигуры неточно (например, перевертывают их слева направо или сверху вниз), могут таким же образом перевертывать буквы. Как нам представляется, Л.К.Назарова вычленяет те элементы готовности к обучению грамоте, которые отражают сущность этого процесса как перевода звукового кода в буквенный. Наряду с готовностью к обучению грамоте Назарова рекомендует замерять и сформированный до школы уровень овладения навыком чтения. В другом тесте дети пишут под диктовку буквы, слова, составляют слова из данного набора букв, тем самым организовывается ориентировочная проверка чтения. Как считает Н.В. Нижегородцева, проверка готовности к овладению грамоте может осуществляться на уровне стартовой готовности и вторичной, как результат дошкольного обучения. Пользуясь терминологией Д.Б. Эльконина, можно констатировать, что тем самым замеряются предпосылки к овладению чтением как способом учебной деятельности.

Таким образом, мы видим, что оформляется набор методик, которые чаще других используются психологами и педагогами как наиболее информативные и удобные для работы с детьми 6-7 лет. Практика же требует экспресс - методик для проведения массовых обследований детей 6-7 лет перед поступлением в школу. В связи с этим необходим некий диагностический комплекс, позволяющий определить готовность ребенка к школьному обучению. К сожалению, в нашей стране до сих пор не разработана система психоло - педагогической диагностико - развивающей работы, охватывающая весь период дошкольного детства и переходный этап к школе, хотя существуют отдельные диагностические и коррекционные программы, ориентированные на тот или иной возраст [12]. Современная методика обучения грамоте должна не только использовать апробированные временем диагностики, составленные авторитетными методи-

стами, но и дополнять их новым инструментарием, предлагаемым в исследованиях последних лет.

Мы считаем, что, определяя уровень школьной готовности и развития ребенка, учитель должен оценивать развитие речи и мышления, развитие эмоционально-волевой готовности, развитие предпосылок к учебной деятельности.

Готовность к обучению чтению - это не линейное явление, а сложное, разветвленное образование, которое включается в речевую, эмоционально – волевую, мотивационную готовность, а также выступает одной из важных составляющих предпосылок учебной деятельности, так как должно отрабатываться в качестве общеучебного навыка.

Библиографический список

1. Божович, Л.И. Личность и ее формирование в детском возрасте [Текст].- М., 1968.
2. Герасимова, А.С. Тесты для подготовки к школе: развитие речи, математика, мышление [Текст]. - М., 2008.
3. Ильина, М.Н. Подготовка к школе: развивающие тесты и упражнения [Текст]. – СПб., 2007.
4. Егоров, Т.Г. Очерки психологии обучения детей чтению [Текст]. - М., 1991.
5. Кумарина, Г.Ф. Методика отбора детей в коррекционные классы [Текст]. - М., 1990.
6. Назарова, Л.К. Обучение грамоте на основе учета индивидуальных особенностей учащихся [Текст]. - М., 1965.
7. Нижегородцева, Н.В. Психологическая готовность детей к обучению чтению [Текст]. – Ярославль, 2001.
8. Новоторцева, Н.В. Учимся читать: обучение грамоте в детском саду и дома.- Ярославль,1998.
9. Обеспечение готовности детей к школьному обучению. Нормативно-методические документы [Текст] / Вып. 1.- М., 1998.
10. Эльконин, Д.Б. Некоторые вопросы диагностики психического развития. Диагностика учебной деятельности и интеллектуального развития детей [Текст]. - М., 1981.
11. Ясюкова, Л. А. Методика определения готовности к школе: Прогноз и профилактика проблем обучения в начальной школе [Текст]. - СПб.: ИМАТОН, 2006.

© А.В. Воронина (Филиал ЯГПУ им. К.Д. Ушинского в г. Угличе)

Использование толкового словарика иноязычных слов на уроке русского языка в начальной школе

Необходим ли словарь в начальной школе? На этот вопрос многие методисты отвечают положительно. А.А. Бондаренко отмечает, что словари должны соответствовать возрасту учащихся и с ними должна быть организована специальная работа [1]. Главное заключается в том, чтобы выработать у учащихся потребность в необходимых случаях обращаться к справочной литературе, научиться самостоятельно добывать новые знания.

Опишем работу с толковым словариком иноязычных слов на уроках русского языка в начальной школе.

Составленный нами словарик предназначен прежде всего для введения ребёнка в мир лексических значений иноязычных слов в системе современного русского языка. Но сначала необходимо самого ребёнка познакомить с новой учебной книгой – словарём иностранных слов. Это можно сделать следующим образом.

Фрагмент урока на тему «Знакомство со словарём иноязычных слов»

– Ребята, скажите, какие признаки иноязычных слов вы узнали на прошлом уроке?

– А всегда ли можно опираться только на выделенные признаки иноязычных слов? А если я знаю, что один человек светловолосый и другой светловолосый, значит ли это, что они мальчики? Также и со словами. Опираясь только на эти признаки, не всегда можно точно определить, что слово иноязычное. Что же делать?

– Правильно, нужно посмотреть в словарь. Для таких слов создан специальный словарь, который называется словарь иностранных слов (показ словаря).

– Какие словари вы уже знаете? Для каких целей предназначен каждый из этих словарей? А как вы думаете, зачем нужен словарь иностранных слов? Давайте проверим себя.

– Посмотрите на обложку словаря («Толковый словарик иноязычных слов»). Что мы можем узнать о назначении словаря?

– Давайте полистаем словарик. Что мы видим далее? (Обращение авторов к школьникам.) Прочитайте это обращение. О чём в нём говорится? (Авторы рассказывают о назначении словаря, о расположении слов в словаре, о том, как им пользоваться).

– Что такое условные сокращения? (Это сокращения слов, постоянно используемых в словаре).

– Как расположены слова в словаре? Прочитайте первую словарную статью в словаре. Что это за слово? Что есть в словарной статье? (В ней есть толкование слова, его ударение; рисунок, иллюстрирующий предмет, который обозначает слово; этимологическая справка, сочетаемость слов, синонимы, антонимы; предложения и тексты).

– Давайте проверим себя. Найдем в словаре слово *мюсли* (или любое другое слово из упражнения). Прочитайте значение слова. Из какого языка оно было заимствовано?

– Что же мы можем узнать из такого словаря? (Можем узнать толкование слова и откуда оно пришло в русский язык.)

– Итак, что нового об иноязычных словах вы узнали на сегодняшнем уроке?

Кроме знакомства, работа со словарём предполагает выполнение школьниками ряда упражнений. При составлении упражнений мы будем опираться на общедидактические и общеметодические требования, которые сформулировала Т.В. Хачатурова:

- соответствие содержания упражнений объёму теоретических сведений по лексике, предусмотренных программой начальной школы;

- нацеленность на развитие у младших школьников логического мышления;

- формирование с помощью упражнений лексических умений и навыков;

- соответствие дидактического материала упражнений учебным целям и воспитательным задачам [3].

Как нам представляется, основная работа со словарём на уроке может проводиться в двух направлениях, названных ещё автором «Орфографического словаря» П.А. Грушниковым. Первое – использование словаря как специального справочника. Второе – использование словаря в качестве учебника русского языка.

Приведём примеры упражнений по данным направлениям, составленных нами по толковому словарику иноязычных слов. Словарик иноязычных слов является справочным пособием относительно произношения, семантики, склонения, написания слов иноязычного происхождения. Ребёнок должен научиться задавать вопросы не только взрослому, учителю, но и словарику. Вот некоторые из упражнений, которые помогут ребёнку получить конкретные ответы на конкретные вопросы.

• *«Кто?»*

Ответьте на вопросы одним словом. При затруднении обратитесь к словарику.

- Кто пишет статьи в журналах и газетах? (журналист)

- Кто крутит пластинки на дискотеках? (ди-джей)

- Кто является участником кросса? (кроссмен)

• *«Лесенка»*

Вспомните иноязычные слова, которые бы начинались с буквы ***Ж****.*

Ж *_ _ _ (жюри);* ***Ж*** *_ _ _ _ (жокей);* ***Ж*** *_ _ _ _ _ (журнал);*

«Ве́рно или неверно?»

Йогурт или Йогу́рт?

До́суг или Досу́г?

Свитер [тэ] или Свитер [те]?

• *Что такое шорты? Ответ на этот вопрос знают все, а вот почему шорты так названы? Из какого языка заимствовано это слово? Давайте узнаем об этом, обратившись к этимологической справке в словаре.*

Практически все программные разделы курса русского языка в начальных классах могут осваиваться на материале «Толкового словарика иноязычных слов». Особенно подходит материал этого словарика для изучения тем «Несклоняемые имена существительные», «Род имён существительных».

• *Какого рода слово шампунь? Найдите и запишите в тетрадь ещё 4 иноязычных слова мужского рода.*

• *Запишите названия спортивных игр, которые заимствованы русским языком из английского. Проверьте, правильно ли вы это сделали, посмотрев в словарик. Образуйте от одного из этих слов новое существительное с суффиксом –ист.*

• *Выпишите из словарика несклоняемые существительные: 1 вариант – на букву К, 2 вариант – на букву М. Составьте предложения с этими словами.*

• *Выпишите из словарика 5 слов с безударной гласной о. Подчеркните безударную гласную в словах. Можно ли её проверить?*

• *Можно ли образовать единственное число от слова чипсы? Выпишите ещё 3 слова, которые употребляются только во множественном числе.*

При постоянной и последовательной работе с лингвистическими словарями у младших школьников формируется сложное умение пользоваться словарями.

Группы таких умений перечислила Н.М. Лаврова в статье «Развитие умения пользоваться лингвистическими словарями» [2]:

I. Элементарные базовые умения пользоваться словарями:

1. Пользоваться вспомогательными словарями учебников.
2. Внимательно вчитываться в текст вступительной статьи.
3. Определять единицу описания по названию словаря.
4. Работать с алфавитным словоуказателем.
5. Составлять и запоминать план структуры словаря.
6. Составлять и запоминать план структуры словарной статьи.
7. Работать с условными знаками, символами, условными сокращениями.
8. Использовать при работе со словарями чтение-просмотр и чтение-поиск.

II. Более сложные базовые умения пользоваться словарями:

1. Использовать при работе со словарями разные виды избирательного чтения.

2. Знать структурные элементы словаря.

3. Знать различные типы словарей.

4. Уметь сравнивать словари одного типа, находить сходство и отличия.

5. Пользоваться планами обобщённого характера в работе с разными словарями, в соответствии с ними готовить рассказ о словаре.

6. Овладеть умением работать с орфографическим словарём при организации самоконтроля и взаимопроверки творческой работы по развитию речи (изложения, сочинения).

7. Уметь работать с несколькими словарями в связи с редактированием текстов творческих работ по развитию речи (изложений, сочинений).

III. Умения, обладающие свойствами широкого переноса.

1. Самостоятельно составить представление о структуре словаря.

2. Самостоятельно составить представление о каждом структурном элементе словаря.

3. Самостоятельно составить представление о структуре словарной статьи.

4. Самостоятельно составить представление об особенностях нового словаря.

5. Самостоятельно составить план обощённого характера (алгоритмическое предписание) для использования вновь вводимых в учебный процесс лингвистических словарей.

6. Переносить умения пользоваться словарями русского языка на самостоятельную работу с энциклопедическими словарями по другим предметам.

7. Применять умение пользоваться словарями в работе по самообразованию.

Над первыми двумя группами умений рекомендуется работать в начальной школе, а третья группа – перспективная, этими умениями дети овладевают в средней школе. В системе

обучения необходимо предусмотреть овладение содержательной и процессуальной сторонами каждого из действий, осознание их места и значения в системе действий по умению пользоваться словарями. В основном данные умения формируются через предложенные нами упражнения.

Библиографический список

1.Бондаренко, А.А. Словари на уроке [Текст] // Начальная школа.- 2000. - №1.- С. 27-33.
2.Лаврова, Н.М. Развитие умения пользоваться лингвистическими словарями [Текст] // Начальная школа плюс: до и после. – 2005. - №5.- С. 35-39.
3.Хачатурова, Т.В. Обогащение лексического запаса младших школьников на основе использования лингвистических словарей [Текст]: дис. …канд. пед. наук.– Майкоп, 2007.

© Е.В. Дворникова (ЯГПУ)

Учебная задача как методическое средство личностно-языкового развития младших школьников

Познавательное развитие личности предполагает активное творческое функционирование мыслительных процессов в решении задач (проблем). Соответствующий подход применяется нами к решению учебных задач как единиц учебной деятельности с учетом их различного уровня сложности:

а) типовых, в том числе проблемных, но в рамках алгоритма (заданный способ действия), требующих активного участия мыслительных операций (сравнения, группировки, классификации и пр.), применения дедуктивного способа решения с постепенным убыванием самостоятельности, сменой характера операций, усложнения дидактического материала и содержания задачи через состав условий, число шагов в процессе решений, усложненность речевой формулировки;

б) нетиповых (нестандартных), включающих и так называемые «нерешаемые» задачи по причине недостатка данных и некорректности формулировок; требующих поиска дополнительной информации, выхода в решении за пределы заданной ситуации, преобразования алгоритма действия или поиска соб-

ственного способа решения, переноса знаний и умений в новые условия, самостоятельного обобщения; выражающихся в непривычности формулировки, неоднозначности и неопределенности содержания.

Система учебных задач, направленных на личностно-языковое развитие, разрабатывалась нами с учетом трудностей младших школьников при решении типовых задач. Эти трудности классифицировались по следующим основаниям:

1) инструментальные трудности когнитивного характера: неспособность распределения внимания при вычленении морфем, его неустойчивость, несформированность мыслительных операций, несогласованность задействования способов мышления (образного, логического, интуитивного) при анализе слова в художественном тексте;

2) трудности когнитивно-языкового, логико-речевого характера: конкретность детского мышления, не позволяющая подниматься на уровень обобщенного способа действия морфемного анализа; сверхгенерализация как недостаток когнитивно-языкового развития; ограниченность речевой памяти, препятствующая активному словообразованию; неразвитость дискурсивного мышления, затрудняющая словесно-логическое истолкование значения аффиксов, воспринимаемых чувством языка;

3) трудности языкового (речевого) характера: расширение плана синхронического анализа до диахронического как проявление повышенного порога языковой чувствительности; неумение соотносить внешнюю и внутреннюю форму слова, план выражения и план содержания морфемы как языкового знака; трудности морфонологические; неумение соотносить лексическое значение слова в целом со значением составляющих его морфем; внеконтекстуальные трудности чувствования, установления оттенков значения морфем в составе слова; трудности, обусловленные низким уровнем языковой компетенции;

4) трудности, вызванные рассогласованием избирательно формируемого субъективного (жизненного, речевого) опыта с организованным «школьным» опытом: едиными требованиями; позицией ученика, действующего в рамках языковой нормы по заданному образцу без «индивидуальной» формулы ориентировки в языковом материале и при игнорировании личностно-

окрашенной предпочтительности выбора языковых средств для решения речевых задач;

5) трудности, вызванные несформированностью учебной деятельности: неумение понять цель, принять грамматическую и языковую задачу как средство решения коммуникативно-познавательной задачи; сориентироваться в границах своего знания – незнания и актуализировать релевантный опыт «решателя» вследствие неотрефлексированности речевого опыта; применить известный алгоритм из-за формального усвоения способа учебного действия (разбора слова по составу, его конструирования) или найти собственный способ в связи с ограниченностью языковой компетенции, привычкой действовать по аналогии.

Интерпретация выделенных трудностей в качестве субъективных проблемностей учащихся была учтена при разработке учебных задач (типовых, типовых повышенной сложности, нестандартных), направленных на личностно-языковое развитие младших школьников. С учетом выделенных трудностей были сконструированы взаимосвязанные блоки учебных задач: учебно-субъектный, когнитивный, языковой. При этом условием успешного разрешения проблемностей является постепенный переход от типовых задач к задачам повышенной сложности и к нестандартным.

Так, при решении задач учебно-субъектного блока учащийся занимает субъектную позицию: ставит и осознает ее цель, определяет, в какой мере она будет решаема, вырабатывает стратегию ее решения, осуществляет его и оценивает успешность результата.

Задачи когнитивного блока являются средством разрешения трудностей когнитивного характера. Задачи этого блока выполняют вспомогательную роль: посредством активного задействования и тем самым развития когнитивных процессов (внимания, мышления, памяти, воображения) в качестве инструментальных умений помогают справиться с решением типовых задач, способствуют переходу учащихся от решения типовых задач к задачам повышенной сложности и к нестандартным задачам, постепенно включаются в механизм познавательной

деятельности. В этом смысле решение задач обеспечивает и когнитивное научение.

Задачи языкового блока, отражающие взаимосвязь всех сторон языка, обеспечивают становление языковой компетенции через снятие трудностей по усвоению учащимися обобщенного способа действия морфемного анализа (подбор слов, имеющих общий семантический признак и одинаковый по фонемному составу отрезок), конкретизируют его применительно к способам нахождения, осознания морфем и на этой основе направляют учащихся на осмысление, пополнение опыта словопроизводства. Понимание языкового развития как проявления творческих мыслительных и языковых потенций определило два направления методической системы: языковое развитие в ориентации на языковую норму и речетворческое освоение слова.

Таким образом, система учебных задач (типовых, типовых повышенной сложности, нестандартных), построенная с учетом всего диапазона проблемностей и представленная в совокупности когнитивного, учебно-субъектного, языкового блоков выступает как основное методическое средство личностно-языкового развития младших школьников. Решение учебных задач по русскому языку способствует снятию проблемностей, ведет к преобразованию субъективного опыта, личностно-языковому развитию учащихся.

© Э.С. Балан, Н.С.Соколова (ЯГПУ)

Роль личностного опыта младшего школьника при восприятии художественного текста: проблема психологических проекций автора, персонажей и читателя

Одним из направлений восприятия и осмысления художественного текста младшим школьником является взаимодействие личностного опыта читателя и того смысла, который заложен в произведение автором. В означенной многоаспектной проблематике мы выделяем психологическое и литературоведческое, методическое направления. При этом пытаемся в личностном опыте читателя определить взаимодействие психологических и художественных характеристик процесса восприятия. В психологии восприятие понимается как сложный психический

процесс, охватывающий мыслительные и творческие способности реципиента. Результатом восприятия является понимание. Важнейшими свойствами восприятия являются предметность, целостность, константность, обобщенность. Восприятие обладает механизмом обратной связи и подчиняется особенностям отражаемого объекта – сложной художественной реальности. Целостность и осмысленность восприятия, давая целостный образ, позволяет познать эту реальность глубже. По мнению А.Р. Лурии, процесс восприятия правильнее обозначать как воспринимающую (перцептивную) деятельность субъекта. Восприятие как сложнейший процесс построения образа обязательно связано с актуализацией прошлого опыта, с памятью и мышлением. Восприятие художественного произведения предполагает способность узнать, понять изображенное, но это не только познавательный акт. Необходимым условием художественного восприятия является эмоциональная окрашенность воспринятого, выражение отношения к нему. Эти же читательские реакции, полагаем, поддаются замерам. В проблеме восприятия художественного текста мы выделяем также такие сферы, которые соотносились бы с идеями А.А.Потебни о внутренней форме слова. Поэтому и говорим о психологических проекциях автора, персонажей, читателей в контексте этих идей.

Младший школьник воспринимает идеи автора настолько, насколько их узнает, насколько они включают его образные представления. Дети этого школьного возраста оказываются способными воспринять в художественном произведении не только внешний, но и внутренний смысл. Они успешно могут прослеживать сюжет, понимают роль средств выразительности, чувствуют условность образов, что развивает художественное восприятие и ведет к более адекватному, глубокому осмыслению художественного текста.

Художественный образ становится специфической структурой такого эмоционально-интеллектуального, познавательно-оценочного преобразования действительности. Само по себе художественное восприятие шире, его функции сближаются с функциями искусства, где уровнями восприятия текста являются глубина, полнота, отчетливость, обоснованность. Поэтому в этой статье как части большой работы попытаемся обозна-

чить методические каналы, приемы, благодаря которым можно установить взаимосвязь образных представлений младшего школьника и основных концептов художественного текста.

Высокохудожественные произведения М. Пришвина, Ю. Казакова, В. Тендрякова, Г. Троепольского, принадлежащие к психологической прозе, так называемой природоведческой теме, слабо представлены в образовательных комплектах для начальной школы. Обращение к так называемой природоведческой теме в системе литературного образования младшего школьника не является случайным. При относительной научной ее изученности проблема «человек и природа» в начальной школе» имеет немало перспективных аспектов и в чисто научном отношении, и в связи с конкретными задачами литературного образования младшего школьника.

Одна из задач изучения сочинений названных писателей – установление читательских реакций на художественный текст. Сущность художественного произведения определяется вовсе не информативной стороной, не количественными характеристиками. Более того, попытки смотреть на художественный текст с позиций информации ведут к его вульгаризации. Информативно-понятийный уровень в работе с художественным текстом важен, но еще важнее для читателя другая сторона - художественная, эмоциональная, конкретно-чувственная. Здесь отдаем предпочтение глубине переживания, таланту сопереживания, способности сотворчества.

Психологи Л.Г.Жабицкая, О.И.Никифорова, Г.Н.Кудина, З.Н. Новлянская, Л.Н.Рожина, методисты Н.Д.Молдавская, В.П. Ягункова, З.И.Романовская сходятся в том, что навыки работы с текстом предшествуют развитию читательского восприятия, которое должно стать основой формирования личности ребёнка средствами искусства.

О.И.Никифорова писала, что при дефектном механизме восприятия читатели и из подлинно художественного произведения усваивают лишь его сюжетную схему и абстрактные, схематические представления о его образах, то есть примерно то же, что из малохудожественных книг. Проведенные нами замеры показали, что младшие школьники накопили опыт определенных практических действий, имеют достаточный уровень

развития восприятия, памяти, мышления. Это повышает у ребенка чувство уверенности в своих силах для восприятия и овладения глубинами художественного произведения. Предположим, что художественный текст будет усваиваться тем эффективнее, чем он образнее и созвучнее их личностному опыту. Такие художественные тексты ориентируют в мире, дают систему нравственных ценностей. Можно предположить также, что по мере расширения личностного опыта авторский мир будет восприниматься глубже. С другой стороны, в процесс восприятия включаются и знания об объекте, полученные из прошлого опыта. Особенности личности воспринимающего обязательно сказываются в восприятии в силу закона апперцепции - свойства процесса восприятия на основании прошлого опыта, в зависимости от его состояния, склада личности.

Психологическая проза, природоведческая тема рассмотрены в системе литературного образования младшего школьника. Следует обобщить психолого-педагогические, методические и филологические научные положения, которые стали основой для систематизации собственно методических технологий, форм работы с художественными произведениями на уроках литературного чтения. В качестве литературно-художественного материала мы используем отдельные жанры фольклора и некоторые наиболее яркие произведения природоведческой темы.

Разработка проблемы «человек и природа» в начальной школе» позволяет прояснить на теоретическом уровне соотнесенность собственно этапов работы с художественными текстами, дальнейшего понимания текстов и их творческих интерпретаций. Сама трактовка психологических проекций видится именно в связях с последующим синтезированием, пониманием, осмыслением текста, апелляцией к личностным ресурсам школьника, что, в свою очередь, предполагает проникновение в глубинные, отчасти мифологические архетипы детской ментальности, мироощущения и мировосприятия, активизацию творческого потенциала личности учащихся. Новизна работы состоит еще и в том, что теоретические аспекты означенной проблематики определяют эстетические, художественные и ценностно-аксиологические стороны анализа, восприятия, интерпретации художественного произведения в младшем звене.

Добавим в означенную область ценный для нас новый понятийный план. 1. Крайне ошибочно сводить осмысление произведений литературы к восприятию ее информационной или коммуникативной стороны. 2. Следует разрабатывать типологическую близость мироощущения ребенка, школьника художественным типам и даже мифологическим архетипам, что расцениваем как условие успешного анализа и восприятия им художественных ценностей, произведений искусства. Их воздействие естественно и позволяет идти от образа, текста к душе, влиять на душевные состояния. Образ, символ, архетип, проецируясь на детство, форсируют многогранное накопление нового аксиологического и эстетического опыта. Правомерность апелляции к глубинным архетипам душевного мира ребенка обоснована и данными точных наук. Различные участки коры головного мозга усиливают свою деятельность в разных возрастах (И.П. Павлов), в XX веке была открыта функциональная асимметрия человеческого мозга. На ранних ступенях развития сознания мыслить таинственно и мистично более естественно, нежели рационально и объективно. Искусство, мифология, литература как «бессознательно-художественный» способ мироощущения - результат развития фантазийного воображения. Оно стало следствием самостоятельной деятельности левого полушария, роль которого у детей младшего школьного возраста выше, чем правого, тогда как овладение способностью абстрактного мышления детьми бывает затруднено. Во многом эта физиологическая особенность объясняет близость анализа и восприятия, соединяющих понятное и непонятное.

© А.К. Карпова (ЯрИПК)

Повышение квалификации начинающего преподавателя среднего профессионального образования в рамках школы молодого педагога колледжа

На рубеже первого десятилетия XXI века для решения задачи непрерывности педагогического образования в условиях модернизации российского образования каждое учебное заведение среднего профессионального образования (СПО) может создать свою школу молодого или начинающего преподавателя. В

Ярославском индустриально-педагогическом колледже (ЯрИПК) школа начинающего педагога (ШНП) работает сегодня в рамках третьей Программы развития колледжа на 2008-2010 гг. и действует уже седьмой год.

Являясь одним из основных направлений деятельности информационно-методического центра (ИМЦ) колледжа и составной частью методической работы нашего учебного заведения, ШНП представляет комплекс практических мероприятий, направленный на всестороннее повышение компетентности начинающего преподавателя СПО; форму профессиональной адаптации как для только начинающих педагогическую деятельность преподавателей, так и имеющих высшую квалификационную категорию и опыт работы в других учебных заведениях.

Создание ШНП было обусловлено рядом объективных причин на определенном этапе становления Ярославского индустриально-педагогического колледжа. Эти причины появились через 15 лет работы педагогического колледжа. (Открылось педучилище в 1986 г.):

- во-первых, смена поколений преподавателей, что многие учебные заведения СПО определяют как внутреннюю угрозу;

- во-вторых, наиболее опытных зрелых преподавателей и членов администрации перевели с повышением в высшие учебные заведения, службы департамента образования;

- в-третьих, преподаватели-женщины решают положительно вопросы создания семьи и рождения детей, уходя из коллектива не менее чем на 3 года;

- в-четвертых, развиваясь, ЯрПК расширяет круг новых специальностей, что вызывает приток преподавателей.

Творческая группа нашего коллектива, созданная при ИМЦ, в процессе разработки действующей программы ШНП выявляла и продолжает ежегодно анализировать те проблемы в профессиональной деятельности начинающего преподавателя, которые не способствуют его педагогической адаптации, замедляя ее.

Отчет и анализ по итогам работы ШНП проходит ежегодно как в рамках круглых столов, педсоветов, так и на областных семинарах СПО, проходивших на базе колледжа (9.11.2007 г.,

19.02.2008 г.), на конференциях областного уровня (19.01.2007 г., 2.03.2008 г.), на областных курсах повышения квалификации учебных заведений СПО «Управление качеством образования» (26.02.2007 г., 25.11.2007 г., 25.03. 2009 г.). Опыт работы ШНП был оценен как система повышения квалификации в рамках одного учебного заведения.

Круг проблем, рассматриваемых на занятиях ШНП, видоизменяется в зависимости от группы новых преподавателей, с которыми в первые дни их знакомства с колледжем работают индивидуально в ИМЦ до начала общих групповых занятий.

Планируемая тематика занятий ШНП может быть перестроена после анализа анкет, проводимых педагогом-психологом, с целью выбора приоритетного направления на конкретный период адаптации преподавателей.

Форма занятий ШНП групповая – один раз в месяц. Последние 3 года по просьбам начинающих преподавателей и наставников она является двухгодичной (всего 42 часа). По итогам учебы с учетом результативности выдаются удостоверения. Результативность учебы в ШНП отслеживается через анкетирование, через анализ посещенных занятий, через рефлексию, через круглые столы, через малые педсоветы.

В работе ШНМ в зависимости от тематики занятий принимают участие работники ИМЦ, члены администрации, преподаватели-наставники, председатели предметно-цикловых комиссий, педагог-психолог. Виды занятий ШНП зависят от их тематики. Например, нормативные документы изучаются лекционно, а их применение – на практических занятиях с преподавателями.

После индивидуального посещения занятий у молодых педагогов членами администрации, наставниками или взаимопосещения у коллег проводится письменный (на разработанных в ЯрИПК бланках) и устный анализ с последующей групповой рефлексией.

Для успешности адаптации преподавателей разработаны 6 пособий, получивших гриф департамента образования Ярославской области, которые обеспечивают методическое сопровождение занятий школы: «Эффективное слушание в работе педагога», «Воспитательная работа в учебной группе», «Диагностическая контрольная работа как форма педагогического кон-

троля», «Физкультминутки для начальной школы (здоровьесберегающие образовательные технологии)», «Методические рекомендации по организации работы педагога-наставника в колледже», «Карта самооценки молодого преподавателя колледжа». Последние 2 пособия включат в себя набор инструментов (карт) для оценки и самооценки деятельности начинающего педагога, дальнейшего отслеживания его деятельности в колледже с целью мотивации и управления повышением его профессионального мастерства, что одновременно является мониторингом педагогического становления преподавателя в период адаптации в условиях работы в СПО.

В настоящее время через систему работы в рамках ШНП мы решаем следующие задачи: развитие профессионально-ценностных приоритетов путем интеграции психологической, педагогической, нормативно-правовой, частно-методической информации о процессе обучения и воспитания будущих учителей; формирование потребности в непрерывном самообразовании; предупреждение наиболее типичных ошибок, противоречий, затруднений в организации учебных занятий, поиск возможных путей их преодоления; оказание помощи в познании и творческом внедрении в учебно-воспитательный процесс достижений педагогической науки и передового опыта; стимулирования зарождения и развитие индивидуального стиля творческой деятельности.

НАУЧНО-МЕТОДИЧЕСКИЙ ЦЕНТР ФИЛОЛОГИЧЕСКИХ ИССЛЕДОВАНИЙ, СОВМЕСТНЫЕ НАУЧНЫЕ ПРОЕКТЫ ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ, АСПИРАНТОВ И СТУДЕНТОВ

©С.Г.Макеева, Ю.Ю.Андреева (ЯГПУ)

Пути повышения культурного уровня старшеклассников в курсе допрофессиональной подготовки

Основоположником пропедевтической педагогической подготовки школьников России можно считать К.Д. Ушинского, который разработал принципы, содержание и даже методику ее проведения. В различные периоды пропедевтическая педагогическая подготовка школьников сочеталась с профессиональной. В последние годы наблюдается повышение интереса к педагогической профориентации молодежи, в силу чего ею занимаются многие социальные институты: школа, учреждения дополнительного образования, вузы. Многообразие форм, различные подходы, неоднозначное понимание задач создают трудности и в теоретической разработке проблемы, и в практическом ее разрешении.

Существуют различные подходы к пониманию сущности и функций допрофессиональной педагогической подготовки. Мы опираемся на положения, выдвигаемые В.Б. Успенским. Под допрофессиональной педагогической подготовкой понимается образовательная система, содержательная и процессуальная стороны которой направлены на формирование педагогической культуры учащихся, ориентацию их на профессии сферы образования и развитие педагогически значимых качеств личности. К основным функциям допрофессиональной педагогической подготовки относятся следующие: приобщение к педагогической культуре, профориентационная, организационно-деятельностная, самовоспитательная, социальной защиты.

Нас в наибольшей степени интересует функции приобщения к педагогической культуре как особой подсистеме, особому виду общей культуры, проникающей во все сферы общест-

венной жизни, где есть элементы социального наследования. Понятия «педагогическая культура» и «профессиональная культура педагога» тесно связаны. Данное положение мы осмыслили в связи с попыткой более активного включения детской книги в содержание методического компонента в профессиональную подготовку будущих педагогов. (В течение 8 лет на педагогическом факультете Ярославского государственного педагогического университета ведется профессиональная подготовка учеников 10-11 классов Кировского района по специальности «Основы начального обучения»). Согласно теории Н.Н. Светловской, именно работа с книгой как особым объектом человеческой культуры и видом учебного материала не только обусловливает приобщение человека к литературе, его духовный рост, но и обеспечивает через формирование правильного типа читательской деятельности становление читательской самостоятельности как личностного качества.

Не менее важно, что первостепенное внимание должно быть уделено именно детской книге как возможному средству профессиональной ориентации. В работах Светловской подчеркивается, что не только знание детских книг, но и неподдельный интерес к ним, желание читать и способность понимать произведения детской литературы выступают показателями профессиональной пригодности педагога начальной школы. Это мнение подтверждается психологическими исследованиями, доказывающими, что предпочтения читателя определяются его духовной близостью личности автора – детского писателя. Развитие читательской самостоятельности через организацию работы с книгой способствует обеспечению личностного ориентирования курса допрофессиональной подготовки. Первостепенное внимание должно быть уделено именно детской книге как возможному средству профессиональной ориентации. Однако активное вовлечение детской книги в профессионально-ориентационную работу со старшеклассниками требует предварительного выявления их наличного читательского багажа. Приведенное нами анкетирование, интервьюирование старшеклассников показало, что, к сожалению, детская книга в круг их чтения не входит, так как не отвечает их читательским интересам. Низкий уровень читательской культуры опрошенных выра-

зился прежде всего в плохом знании ими детских книг. В предложенных викторинах с трудом называли фамилии авторов, писавших для детей (в среднем 2-3). Чаще всего упоминали Носова (53,9%), Пушкина (46%), Чуковского (23%), Успенского (23%), Маршака (15%), Барто (15%), Крылова (7,7%). Из зарубежных авторов назвали Братьев Гримм (7,7%), Марка Твена (7,7%), Астрид Линдгрен (7,7%). Вызвали большие затруднения и задания на соотнесение – автора и текста, автора и названия произведения, писателя и тематики чтения. Старшеклассники не проявляют должного умения по ориентировке в книгах, плохо выделяют ее основные элементы (оглавление, предисловие, послесловие), не приучены к прогнозированию содержания произведения.

Указанные нами цифры дополняются результатами других исследователей (О.В. Сосновской, Г.М. Первовой), констатирующих несформированность у выпускников средней школы правильного типа читательской деятельности в работе с детской книгой. Все это позволяет утверждать, что использование детской книги в содержании допрофессиональной подготовки по основам начального образования должно найти обязательное отражение в соответствующей программе.

© Е.Н. Мартынова, И.П. Соболева (ЯГПУ)

Литературно-творческое развитие младших школьников

Развитие личности ученика в процессе обучения и воспитания является одной из социально значимых задач современной школы. Так, в Конвенции о правах ребенка от 2 сентября 1990 г. (статья 29) указывается, что «образование должно быть направлено на развитие личности, талантов, умственных и физических способностей ребенка в их самом полном объеме». Направленность образования на развитие личности ребенка требует выявления условий развития в процессе воспитания и обучения, значимых факторов, критериев развития, содержательно-технологической составляющей.

Литературно-творческое развитие – это количественные изменения и качественные преобразования личности ребенка, проявляющиеся как в отношении к литературе как виду искусства, так и в собственном литературном творчестве школьника.

Анализ научной литературы показал, что большинство исследователей (Л.С. Выготский, В. Глоцер, М.А. Рыбникова, М.Р. Львов, Г.Н. Кудина, З.Н. Новлянская, В.А. Левин) ставят анализируемое понятие литературно-творческого развития младших школьников в один ряд с такими понятиями, как развитие личности, задатки, способности, интерес, художественное творчество, творческая деятельность, литературное творчество. К числу наиболее значимых факторов литературно-творческого развития относят наличие жизненного и читательского опыта (по В. Глоцеру), эмоционально-чувственное отношение к действительности (по М.А. Рыбниковой), наличие задатков (по И.М. Соловьеву), творческую деятельность ребенка (по Л.С. Выготскому). Детское литературно-творческое развитие может и должно стимулироваться и направляться педагогом и родителями.

В ходе исследования мы составили перечень условий литературно-творческого развития младших школьников.

1) Литературно-творческое развитие должно осуществляться посредством вовлечения младших школьников в творческую деятельность на основе межпредметной интеграции в форме творческих заданий. Творческая деятельность ребенка является обязательным компонентом литературного образования младших школьников. В контексте литературного образования она признается, во-первых, строго обязательной, во-вторых, предполагающей работу не только на основе прочитанного текста, но и собственное авторское творчество (О.В.Сосновская). В современном обучении чтению и литературе реализуется лозунг, выдвинутый известным методистом 30-40-х гг. XX века М.А. Рыбниковой: «От маленького писателя к большому читателю». В более старшем возрасте творческое проявление переключается на область восприятия и выступает преимущественно как сотворчество читателя с автором произведения (В.И. Лейбсон). Вместе с тем, анализ действующих учебников по литературному чтению («Школа 2100», «Гармония», «Школа России») показал, что собственно творческих заданий в них явно недостаточно. Например, в учебнике для 1 класса Бунеевых содержится 4 творческих задания, в учебнике для 2 класса – 3, в учебнике для 3 класса – 2 , а в учебнике для 4 класса – 3 задания. В учебниках других авторов количество подобного рода заданий мало отличается, в большинстве

своем они носят стихийный характер, а методика их выполнения авторами не уточняется.

2) Творческие задания должны подбираться с учетом рациональной последовательности их предъявления (М.Р. Львов): от репродуктивных, направленных на актуализацию имеющихся знаний, к частично поисковым (это такие традиционные работы, как выразительное чтение произведения, графическое иллюстрирование, словесное рисование, творческий пересказ, чтение по ролям, драматизация и т.д.), а затем и собственно творческим (например, личный дневник, издание газет и журналов, копилка поэтических образов, сочинение считалок, загадок, сказок и т.д.).

3) Осуществление литературного творчества младших школьников требует наличия у учащихся специальных литературоведческих знаний (например, об особенностях различных литературных жанров), а также выполнения упражнений, которые будут способствовать выработке необходимых для самостоятельного литературного творчества навыков. В нашем исследовании подборку таких упражнений составили упражнения и игры со звучащим словом, рифмой и ритмом (загадки-складки, «доскажи словечко», литературные игры буриме и т.д.); упражнения на развитие воображения, например, подбор сравнений, зарисовка слов и т.д. (Г.А.Тумакова); творческие упражнения с опорой, где опора подталкивает к выполнению задания и направляет фантазию в определенное русло (например, составить небольшой рассказ о снежинке по вопросам, сочинить сказку по данному началу и др.).

4) Одной из эффективных форм стимулирования и направления литературно-творческого развития является ведение творческих тетрадей. В ходе своего исследования мы познакомились с опытом работы учителя Лесснополянской школы-сада им. К.Д. Ушинского Г.В.Медведевой и сформулировали некоторые рекомендации по ведению младшими школьниками творческих тетрадей. В качестве творческой тетради может быть использована обычная тетрадь в клетку или альбом, где дети смогут вести записи, наклеивать картинки, фотографии, рисовать. Тетрадь может состоять из нескольких разделов: дневник читателя, дневник наблюдения, творческая копилка, «проба пера», памятки. В соответствии с названными разделами дети будут

записывать в тетради отзывы о прочитанных книгах, образные слова и выражения в связи с читаемыми произведениями, важные теоретические сведения, фиксировать свои наблюдения за природой, людьми, животными, размещать свои собственные творческие работы. Творческая тетрадь может быть использована на любом уроке, во внеклассной работе, дома, во время каникул. В изученном нами опыте учителей Леснополянской школы успешно использовалась и такая форма работы, как составление коллективных сборников творческих работ.

5) На уроках и во внеурочное время необходимо создавать такие ситуации, которые, с одной стороны, вызывали бы у ребенка потребность в творчестве, потребность выразить свои мысли, чувства, впечатления и ощущения с помощью слова, а, с другой стороны, предоставляли бы ему возможность реализовать свою потребность в самовыражении, в том числе и посредством слова. Этому будет способствовать внимание к интересам, склонностям и способностям каждого ученика.

Одной из доступных рядовому учителю форм контроля за динамикой литературно-творческого развития учеников является портфолио - это коллекция детских работ, которая показывает направление творческой деятельности, достижения ребенка, его рост. Помимо этого необходимо руководствоваться критериями оценки литературно-творческого развития, к числу которых в научно-методической литературе относят следующие: а) Уровень интереса к урокам литературного чтения, проявление радостных эмоций в процессе работы (Н.П. Алешаева, Н.В. Тупарева); б) Степень самостоятельности при выполнении творческих работ (Д.Б. Богоявленская, В.И. Коротяев, Н.Д. Левитов); в) Образность выполняемых работ (И.М. Соловьев); г) Оригинальность продуктов литературного творчества (В.И. Андреев, Я.А. Пономарев).

© Е.А. Воробьева, А.А. Ухова (ЯГПУ)

Возможности лексической работы в начальном звене

Нравственное и культурное развитие общества отражается, прежде всего, на том, как понимают родной язык, каждое слово, его значение. Чтобы понимать значение слов, их много-

значность и другие возможности лексики, человеку нужно развивать свою речь, пополнять словарный запас. Развитие речи – важная задача обучения русскому языку, поскольку речь – основа всякой умственной деятельности, средство коммуникации. Умения учеников сравнивать, классифицировать, систематизировать, обобщать формируются в процессе овладения знаниями через речь и проявляются также в речевой деятельности. Логически четкая, доказательная, образная устная речь ученика – показатель его умственного развития. В основе программы работы по развитию речи в начальной школе лежат следующие положения:1.связь работы по развитию речи с развитием мышления; 2. взаимосвязь между устной и письменной речью в работе по развитию навыков связной речи учащихся.

Работа над культурой речи начинается с первых дней обучения в школе: дети усваивают, как полагается говорить на уроке, начинают понимать, что не любое выражение мысли будет правильным, что мысль следует выражать четко, ясно, понятно для других. Уже в начальном звене дети учатся составлять предложения по картинкам, описывать их, составлять рассказы.

Очень важно, чтобы с самых первых шагов обучения в школе у детей формировался стиль учебной деятельности: не столько заучивать, сколько исследовать язык, вникать в закономерности языка и речи; овладевать механизмами речи – умением быстро выбирать точное и образное слово, строить разнообразные предложения и тексты, составлять по образцам и самостоятельно писать рассказы, стихи и т.п. А чтобы уметь быстро, правильно выбирать точное и образное слово, строить предложения, составлять рассказы, необходимо изучать и, конечно, уметь использовать в своей речи средства образности русского языка.

Характеризуя требования, предъявляемые к речи младших школьников, ученые выделяют следующие признаки: правильность речи (грамматическая, орфографическая, пунктуационная); ясность речи (доступность для понимания); чистота речи (отсутствие лишних «паразитических» слов); точность речи (умение передать свою мысль, рассказать о каком-либо случае, описать предмет или явление в соответствии с действительностью; выбрать слова для точной передачи этой действительности; выбрать из ряда синонимов наиболее подходящие для дан-

ных целей); выразительность речи (умение передать чувства, которыми сопровождается информация, содержащаяся в речи); богатство (относительное) языковых средств для выражения одной и той же мысли, отсутствие однообразия, повторения в небольшом отрезке текста одних и тех же слов и конструкций.

Лексическая работа в начальном звене может включать следующие этапы: выяснение понимания слов учащимися, а также понимания прямых и переносных значений слов; подбор слов, близких и противоположных по смыслу; выделение синонимов и антонимов в тексте; выяснение значений слов - омонимов; введение слова в другой контекст – составление предложения; использование слов-синонимов, эпитетов и сравнений в связной речи (в творческой работе).

Детям можно предложить следующие задания: составьте с данными словами словосочетания в прямом и переносном значении: тяжелый, золотой; замените устойчивыми словосочетаниями выражения с наречием «очень»; выпишите из текста сравнения.

Школьники начального звена владеют определенным запасом синонимов, в основном это пары типа *лошадь – конь, идти – шагать*, поэтому вначале им предлагается воспроизвести знакомые синонимические ряды, а затем расширить их перечень за счет новых. Впоследствии привлекается более сложный материал: отвлеченные существительные, прилагательные, глаголы и наречия. Попутно решаются доступные для начального звена стилистические задачи использования синонимов в речи.

Дети могут найти синонимы в стихотворениях, в пословицах, в поговорках, в сказках и рассказах. Например, после чтения стихотворения М. Дудина «Деревья зимою» им предлагается ответить на вопросы:

какие синонимы встретились в стихотворении? *(это: Метель – буран – пурга.)* (Делается новое наблюдение: синонимов может быть не два, а больше.)

какое слово еще можно поставить в ряд *метель – буран – пурга – вьюга*?

что сильнее: *вьюга* или *пурга*? *Метель* или *буран*?

какие синонимы можно подобрать к словам: *стужа (холод, мороз), солдат (боец, воин), встают (поднимаются), гнутся (сгибаются, склоняются)*?

Дети усваивают оттенки значения слов.

Подобные задания можно использовать при прочтении «Сказки про храброго Зайца…» Д.Н. Мамина – Сибиряка.

Учащиеся могут ответить на вопросы:

Какие синонимы вы встречали в сказках? (*в некотором царстве, в некотором государстве; знать не знаю и ведать не ведаю; тоска-кручина горькая; путь-дорога дальняя*).

Какие синонимы встречаются в пословицах и поговорках? *(Спеши не спеши, а поторапливайся; Приятелей много, а друга нет; Переливает из пустого в порожнее)*

Какими синонимами можно заменить такие слова: *приятель, противник, солдат, шагать, печаль, работа?*

При изучении синонимов целесообразно учитывать многозначность слов. Так, одно и то же слово, если оно имеет несколько значений, можно заменить разными синонимами: *самолет сел (приземлился; солнце село (зашло, закатилось); мальчик бежит (мчится, несется); река бежит (течет, струится); бабочка летает (порхает, кружится).* Детям предлагается сделать вывод, что, употребляя синонимы в своей речи, мы избегаем повторения одних и тех же слов в предложении, в рассказах и точнее выражаем свою мысль.

Подобные задания можно предложить и с антонимами. Например, найти антонимы в сказках, поговорках, загадках: (старый друг лучше новых двух; ученье – свет, а не ученье – тьма; «…Червякам я враг, а деревьям друг»; «…Толстый тонкого побьет, тонкий что-нибудь прибьет»).

Затем подобрать антонимы к словам: *день, свет, жара, болезнь, новый, высокий, узкий, добрый, говорить, поднимать, бездельничать, радоваться, приходить.*

Анализ составленных пар показывает, что антонимами могут быть и существительные, и прилагательные, и глаголы. В тетрадях записываются примеры на каждую часть речи.

Дети называют знакомые им антонимичные пары слов так, чтобы они обозначали сам предмет, его количество, признак, действие.

Кроме того, дети узнают, что не к каждому слову можно подобрать антонимы.

Можно, например, задать вопросы к стихотворению Г. Сапгира «Яблоко»:

как говорили о яблоке Конь и Мышонок, Воробей и Улитка, Теленок и Цыпленок, Котенок и Червячок? почему каждый из них сказал о яблоке по-своему? можно ли к слову *яблоко* подобрать антоним?

Затем учащиеся называют другие слова, к которым нельзя подобрать антонимы.

Так же, как и в случае с синонимами, при работе с антонимами следует учитывать многозначность слов. Учащимся предлагается ответить на вопрос, почему к данным словам можно подобрать несколько слов, противоположных по смыслу

Мелкий пруд – … пруд. (*глубокий);* мелкий дождь – … дождь. (крупный); свежий хлеб – … хлеб. (черствый); свежий огурец – … огурец. (испорченный); свободный стул – … стул. (занятый); свободная обувь – … обувь. (тесная); сладкое яблоко – … яблоко. (кислое); сладкое лекарство – … лекарство. (горькое).

Возможности лексической работы в начальном звене позволяют, помимо названных заданий, использовать различные игры, кроссворды, чайнворды и т.п.

Богатый словарный запас – это важнейшая предпосылка, не только обеспечивающая школьнику начального звена развитие речи, но и создающая условия для лучшего усвоения всех разделов науки о языке, для успешного формирования орфографических и стилистических навыков.

©Н.Н.Иванов, Н.С.Соколова (ЯГПУ)

Значение публицистики в художественном поиске М. Пришвина

М. Пришвин увлекся журналистикой, публицистикой уже после 30 лет, посвящая себя литературе, «меняя» судьбу. С 1905 года он - корреспондент газет «Русские ведомости», «Речь», «Утро России», «День», альманаха «Шиповник», журналов «Заветы», «Родник», «Русская мысль», «Современник», дру-

гих изданий. В Первую мировую был военным корреспондентом. С газетами эсеров «Дело народа», «Воля народа», «Раннее утро», «Жизнь» сотрудничал вплоть до закрытия их большевиками; позднее публиковался в журналах «Наши достижения», «Красная новь», газете «Известия», других изданиях.

Исследования публицистики Пришвина единичны [4, 5, 6, 7]. Как же откликался он на горячие вопросы современности, не занимаясь публицистикой профессионально? Публицистичны адресованные «будущему другу» очерки, лирико-философские миниатюры и особенно дневники Пришвина. Его публицистика - форма писательства как «творческого поведения», ее лейтмотивы до 1917 года и после - поиск гармоничного мира, которого интеллигенция лишена, разрешение противоречий между стихией, природой и культурой, личностью и обществом.

Пришвин вспоминал, что в начале литературного пути он устремился «в какую-то страну непуганых птиц» [10.Т.1.С.555]. Этот путь, которым он «к чему-то пришел», «был рассчитан не на обыкновенного газетного корреспондента, а на поэта, хотя бы даже такого, как я, просто поэта в душе» [10.Т.1.С.555]. Поэтическая сторона его прозы - это субъективная личностная сущность («страна непуганых птиц», Азия, «таинственная сила» и проч.), обретя которую, газетный корреспондент «вдруг нашел свое счастье в искусстве» [Дневник, 22 сентября 1923 г. - 7.№1.С.75].

Ощутив заветную правду в красивом бытии северных жителей, лесных и степных охотников, язычников, старообрядцев, Бога живого - в народных верованиях, прапамяти, Пришвин подошел к явно жизнеутверждающему ответу на катастрофически звучавшие к началу XX века «вечные проблемы» духовного преображения страны и народа. Его природа - критерий внутренних возможностей личности, аналог полноценной и полнокровной жизни, перспектив развития нации. Так он соотнес два разорванные веками пласта культуры: один, идущий от древности, мифа - гармонические «соответствия» человека и мира; другой - рожденный трагическим отчуждением людей XX столетия от животворных основ мироздания. «Прежде всего человек должен жить лично, а потом справляться, совпадает ли его личная жизнь с Богом указанной (...) А у нас все было наоборот.

Мы, вся интеллигенция (...) беспокоились о нравственной стороне нашей несуществующей личности. Выходило, что мы не жили, а мечтали» [2.С.216].

Редакционные задания, командировки подпитывали «робинзонады» Пришвина, он устремлялся туда, где еще сохранились народные традиции целостности, одухотворенности, божественности Большого Мира, будь то Кольский полуостров, Азия или «берендеево царство» - Переславские леса.

«Бродяжил», «берендеил» Пришвин десятилетиями, объехал едва ли не всю Россию с Запада на Восток и с Севера на Юг, а в душе - возвращался к «себе изначальному», избавлялся от комплекса «я - маленький», открывал свет через боль и страдание. «Путешествовать - это значит видеть впервые вещь, необходимую для писателя» [9.Т.1.С.797]. Это, во-первых, проясняло сущность современного ему бытия. Во-вторых, формировало авторский эстетический идеал в сопоставлениях природы и цивилизации, прошлого и настоящего, прекрасных уголков Русской земли и духовной природы человека. И у тех же истоков складывался особый, ассоциативный (открыто или через подтекст запечатленный) строй авторских раздумий, обусловивших единство поэтики художественных и «не художественных» произведений: путевых картин, этнографических очерков, лирико-философских миниатюр, дневников.

Скажем так, что публицистичность стала функцией этнографии и художественности Пришвина, поскольку вышла из его мечты об идеальном в повседневности, о духовном небе и заветной земле. В зеленом царстве природы, в стихиях и силах жизни, нравственных народных истоках, в тонких душевных энергиях, в творчестве и мифотворчестве он искал духовную цельность, единые корни бытия, с годами проникая в тайны Большого Мира и души человека все глубже, обретая форму выражения органичнее и ярче. «Какие чудеса там, в глубине природы, из которой я вышел» [2.С.239]; «Как вернуть свои переживания в природу. Как раскрыть их во всю стихийную ширь?» [2.С.239]; «Я жил, получая кровь от матери-земли, и тут какая-то большая радость и любовь была и правда» [2.С.252]; «Земля прекрасна! Я носил любовь к бытию с детства» [2.С.252].

Означенная тематика получила трагические ноты в советскую эпоху. Очерки «Распни!», «В телячьем вагоне», «Кровавый гусак», другие, дневники выразили авторское негативное восприятие революции, параллели между Петровской эпохой и событиями 1917 года и идеал «голубого знамени» Христа. В наступившем «мужицком рае» «все равны и все нищие». Пришвин не принимал в новой власти проповедь классовой вражды, насилие, разрушение культурных ценностей, исторических памятников, ненависть к церкви. Но главная причина расхождений с революционерами, их последователями - вмешательство в природу и природу человека, отрицание того, «что мы считали жизнью» с ее «вечными биологическими и культурными устоями» [2 января 1932 г.- 4.С.156].

Не совпадая с новой властью в корневых вопросах, Пришвин противопоставил коммунистическому мировоззрению свое «единственное неведомое богатство» [2.С.286], веру в личность - «проявление существа мирового» [16 декабря 1925 г. - 7. №1. С.70]. «Мудрец»-Пришвин, как окрестил его Горький [1.Т.29.С.477], возвращается «к утраченным идеалам живого знания (грекам)», цитируя в дневнике «Обоснование интуитивизма» Лосского [17 сентября 1930 г.-3.С.170]. «Живое знание», стихийное начало жизни, в разное время подчеркиваемые им в своем художественном мире поэзия и философия, интуитивизм, персонализм, биологизм, ему раскрытые «родными» Н.О. Лосским, Д.С. Мережковским, учителем по Елецкой гимназии В.В.Розановым – в этом Пришвин оказался сильнее и актуальнее большевиков-реформаторов. В архетипах и «личных образах символах», как он их назвал, он свято учитывал любые возможности творческой личности: разум и чувства, образное восприятие, фантазию, интуицию, подсознательные прозрения. «Революция движется линейно, события и лица проходят в это время без ритма, а время общей жизни мира (солнце всходит и заходит) идет ритмически (…) Пусть рушится быт, но ритм жизни и без быта может питать поэзию, конечно, опираясь на то же солнце (…) Но это понимание (мое) не «революционно», это биологизм, - революционное движется по линии, не по кругу» [4.С.156,157]. Творчество состоит в том, «чтобы уйти и увести с собой читателя в мир иной, совершенно свободный (…) от соци-

альной и родовой тяготы, с их первородными и производными грехами» [31 октября 1930 г. - 3.С.173].

Библиографический список

1. Горький, М. Собрание сочинений: в 30 т. (ИМЛИ) [Текст].- М.,1949-1955.
2. Пришвин и современность [Текст]. - М.,1978.
3. Пришвин, М. Дневник.1930 год [Текст]//Октябрь.-1989. - №7.
4. Пришвин, М. Дневник.1931-1932 годы [Текст] //Октябрь.-1990.- №1.
5. Пришвин, М.М.Дневник 1938 года // Октябрь. 1997. - №1. - С.107-136.
6. Пришвин, М.М. Дневник 1939 года (Публицистика и очерки) [Текст] // Октябрь. - 1998. - №2. - С.144-159 / Вступление, подготовка текста, комментарии и публикация Л. А. Рязановой.
7. Пришвин, М. Леса к «Осударевой дороге». Из дневников 1909-1952 годов [Текст] //Наше наследие. - 1990.- №№ 1,2.
8. Пришвин, М.М. Наши берега // «Искусство как образ поведения». - РГАЛИ. - Ф.2569 /Н.Н.Замошкина.- Оп.1. - Ед.хр.535. - Л.3.
9. Пришвин, М.М. Собрание сочинений: в 8т.Т.1-8 [Текст].- М., 1982.
10. Пришвин, М.М. Собрание сочинений: в 6т.Т.1-6 [Текст]. - М., 1956, 1957.

©В.Н.Иванов (ЯГПУ)

Практика художественно – интуитивного постижения мифа

На протяжении 2008/9 учебного года автор данной работы в составе научно-педагогического коллектива участвовал в апробации ряда учебных методик, нацеленных на творческое освоение темы «Миф» младшими школьниками одной из школ г. Ярославля. Излагаем отдельные стороны этого опыта.

Рационально-логическому уровню понимания предложенных учащимся текстов был предпочтен другой – художественно-интуитивный, образно-эмоциональный. Широкая тема «Миф» была разбита на частные подтемы, осваивая которые, школьники погружались в стихию мифа-слова, мифологической

образности, сотворчески моделировали некую новую художественно-мифологическую реальность в соответствии с логикой канонического мифа. Проверялись же сенсорный уровень восприятия текста детьми, их реакции и эмоциональные отклики на материал. При этом подтвердилось сделанное ранее предположение, что именно художественно - интуитивное вхождение в текст мифа обеспечивает успешность его постижения, поскольку мироощущение юного читателя в значительной степени мифологично. Более того, мифологичность детской ментальности позволяет идти не только от текста к душе читателя, но и от души к тексту. Содержание сюжетов, мотивов, персонажей, микрообразности мифа отрабатывалось в границах следующих локальных подтем, направлений.

При изучении мифов о творении, космогонических и космологических, хтонических мифов, ссылаясь на Библию, книги древних греков, старые индийские рукописи, русские волшебные сказки, мы рассказали о том, как из мрака и хаоса были созданы земля и небо. Затем рассказали, что в мифах их могут обозначать разделенные мечом или стрелой две половинки яйца. Затем привели ряд давних образных характеристик неба и земли без градации. Детям было предложено найти, проиллюстрировать эти характеристики, попытаться «отделить» небо от земли, вписать в верхнюю полусферу «Небо» (над мечом) то, что принадлежит только ей, а в нижнюю, «Земля», соответственно, ее атрибуты под мечом. Учащиеся экспериментальных групп почти безошибочно угадали или узнали эти параметры мифологической картины мира и распределили необходимые характеристики так. Небо: «дом» всего мира; недоступность, удаленность; верх; твердь; шатер; крыша мира; ключ; золотое яйцо (в древнеиндийских мифах); голубой ковер с блестками (у финикийцев); все духовное, высокое, божественное. Земля: мать всего живого; низ; всеобщий источник жизни; женское начало; замок; серебряное яйцо (в древнеиндийских мифах); все людское, временное, бренное.

Детализировать космогонические и космологические представления, знания о солярных мифах оказалось возможным, когда учащимся предложили задания в виде викторины. Такая несложная работа, воспитывая внимательное отношение к ху-

дожественному слову, позволила еще и уяснить повторяемость целого ряда основных мотивов в мифах различных народов, обусловленность социального порядка космическим. Предварительно было повторено понятие «теогония» (совокупность древнейших взглядов на происхождение богов и вселенной).

В обучении стремились добиться, чтобы юные читатели усвоили: миф связывает верховное божество и небесные светила - солнце, луну, звезды. Такое обобщение состоялось благодаря ответам на вопросы по содержанию прочитанных ранее текстов: Как называли египтяне, греки, славяне бога сна? Какой древнегреческий бог наделял людей чудесным даром ясновидения? Какой древнегреческий бог принимал обличье золотого дождя? Прозвучавшие в ответах третьеклассников имена Ра, Амона и Атона, Гелиоса и Аполлона, Феба, Хорса позволили констатировать успешность работы.

Приведем также отдельные вопросы-задания интеллектуального характера, нацеленные на отработку понимания называвшегося и близкого ему мифологического материала, но требующие новых поворотов мысли. Вот они. 1. По преданию, солнечное затмение – дурной знак. Что оно предвещает? 2. Как называются север, юг, запад и восток в соответствии с временами суток? Почему? 3. У славян был обряд – пускать с горы зажженное колесо. В какое время года это делалось и зачем? 4. Что такое «явь», «правь» и «навь» в славянской мифологии? 5. Почему представители нечистой силы появляются вечером, а не утром? 6. Кто такая Мара в славянской мифологии? 7. Почему утро вечера мудренее?

Констатировать понимание материала можно в том случае, если будут зафиксированы примерно следующие ответы. Фиксация подобных ответов состоялась. 1. Солнечное затмение, «черное солнце» - знак отвернувшегося небесного светила. В это время люди остаются одни, без Бога. Затмение предвещает горе, сиротство, утраты. 2. В соответствии с движением солнца и временем суток север - это полночь, юг - полдень, восток и запад - утро и вечер. 3. Зажженное колесо - знак солнца - запускали с горы на праздник Спиридона-солоноворота, чтобы скорее настала весна. 4. Явь - видимый, материальный мир, явный. Навь - нематериальный, потусторонний мир, царство смерти. Правь -

духовная сила языческого бога Сварога, который управляет и явью, и навью. 5. Нечистая сила днем прячется (боится солнца), вечером активизируется, ночь - ее время. 6. Смерть, мор в славянской мифологии воплощала Мара. 7. Утро вечера мудренее, потому что их разделяет сон. Он символизирует временную смерть, обогащает человека. Заснуть - как бы умереть и посетить иной мир, откуда видны все загадки и тайны мира этого. Одиссей посещал тот мир в поисках ответов на загадки мира этого.

Учащиеся обобщили разнообразный материал: позитивные начала жизни связаны с солнцем, светом и символически выражены в атрибутах этих небесных светил и жизненных сил.

В качестве одного из способов постижения художественной и эстетической сущности мифа был опробован путь движения «внутрь» текста через актуализацию архетипов мифа и проекций генерируемых смыслов на духовный мир читателя.

ЗНАНИЯ О ЧЕЛОВЕКЕ И ОКРУЖАЮЩЕМ ЕГО МИРЕ

©Л.Г.Зайцев, А.В.Старшинов (ЯГПУ)

Комплексный анализ изменений показателей дыхания, кровообращения и реологии крови и их информативность у лиц с разным уровнем физической работоспособности

Среди фундаментальных проблем современной физиологии изучение механизмов долговременной адаптации к мышечной деятельности остается актуальной научной задачей, решение которой связано с анализом механизмов приспособления разных функциональных систем организма. Увеличение резервов адаптации связано с повышением кислородтранспортного потенциала организма (Ф.З.Меерсон, М.Г.Пшенникова, 1988; В.Л.Карпман и др., 1989). Эффективность доставки кислорода в тканевые микрорайоны связана с мобилизацией и корреляцией деятельности трех основных систем: дыхания, кровообращения и системы крови (Б.Фолков, Э.Нил, 1975; С.А.Селезнев и др., 1985). Кровь благодаря своей оптимальной текучести на уровне микроциркуляции интегрирует деятельность кровообращения и дыхания для эффективной оксигенации тканей в условиях мышечной деятельности (H.Schmid-Schoenbein, 1982; J.F.Stoltz et al., 1991; J.F.Brun et al., 1999).

Основные параметры системы кровообращения: частота сердечных сокращений (ЧСС), минутный объем кровообращения (МОК), артериальное давление (АД) - тоже изменяются при мышечной деятельности пропорционально величине физической нагрузки. Здесь связи настолько высоки, что позволяют предсказывать мощность выполняемой работы по ЧСС (В.А.Карпман, Б.Г.Любина, 1982; A.Astrand, 1973) и прогнозировать величину максимального потребления кислорода (МПК) в нагрузочных тестах (А.В.Аулик, 1990). В свою очередь, параметры кардиогемодинамики достаточно тесно коррелируют с реологическими характеристиками крови (А.В.Муравьев и др., 1988; Н.Н. Еремин, 2002; J.F.Brun et al., 1998).

Основная функция крови – транспорт вещества и энергии. Реализация этой функции связана с текучестью крови (В.А.Галенок и др., 1987; J.F.Stoltz, 1991). Величина, обратная текучести крови, это динамическая вязкость, является интегральной реологической характеристикой (S.Farconi et al., 1995). При систематической мышечной тренировке на выносливость обычно наблюдают снижение вязкости крови (В.Н.Левин, А.В.Муравьев, 1985; Л.Г.Зайцев, 2000). Это сочетается с повышением транспортного потенциала крови и более высокой эффективностью доставки кислорода в ткани (А.А.Муравьев, 1999; S.Chien, 1977; J.F.Brun et al., 2001). В первую очередь это связано со снижением вязкости плазмы и более высокой деформируемостью эритроцитов (M.Hademan, 1995). При этом концентрация эритроцитов может изменяться в меньшей степени, чем вязкость цельной крови. Следовательно, показатель эффективности доставки кислорода в ткани как отношение гематокрита к вязкости крови может даже возрастать у лиц с высоким аэробным потенциалом.

Цель работы: провести комплексный анализ изменений показателей дыхания, кровообращения и реологии крови и последующую оценку их информативности у лиц с разным уровнем физической работоспособности.

Для проведения данного исследования были сформулированы несколько групп наблюдений (табл. 1). *Первую группу* составили практически здоровые мужчины-студенты в возрасте от 17 до 22 лет, со средней величиной максимального потребления кислорода (МПК) на кг массы тела 40-45 мл/кг мин. Масса тела в среднем составляла 71,92±1,09 кг.

Во *вторую группу* были включены практически здоровые мужчины-студенты факультета физической культуры ЯГПУ. Максимальное потребление кислорода у испытуемых этой группы было выше, чем в первой, и составило 46-50 мл/кг мин. Количество наблюдений в этой группе составляло 21 человек в возрасте от 17 до 22 лет. Масса тела в среднем составила 66,8±1,4 кг. Эта группа по величинам МПК/кг была отнесена к группе с повышенным максимальным потреблением кислорода на килограмм массы тела.

В *группу 3* были включены спортсмены, представители циклических видов спорта (лыжные гонки, бег на длинные дистанции, академическая гребля). Средняя величина МПК у них превышала 50 мл/ мин/ кг. В эту группу вошли мужчины, студенты факультета физической культуры ЯГПУ (67,55±1,83 кг) (табл. 1).

Испытуемые, имеющие величину аэробной работоспособности по МПК на кг массы тела менее 40 мл/мин/кг, были избраны как группа сравнения, в дальнейшем обозначенная как *контроль*.

Таблица 1

Распределение по группам наблюдений лиц
с разным уровнем аэробной работоспособности (M±m)

Группы	n	Возраст (лет)	Масса (кг)	МПК (мл/мин/кг)
Контроль МПК/кг/мин менее 40 мл	18	19,72±0,24	81,22±1,91	36,82±0,55
Группа 1 МПК/кг/мин 45 - 50 мл	24	19,42±0,54	71,92±1,09	42,76±0,31
Группа 2 МПК/кг/мин 40 - 45 мл	21	19,7±0,41	66,8±1,4	47,3±0,35
Группа 3 МПК/кг/мин более 50 мл	20	18,45±0,57	67,55±1,83	58,23±2,85

Регистрация параметров вегетативных систем организма в покое и после нагрузки проводилась на базе физиологической лаборатории факультета физической культуры ЯГПУ. Все исследуемые дали устное согласие на участие в тестировании. Измерение всех функциональных характеристик проводили утром, натощак, после ночного отдыха и не менее 18 часов после последней физической нагрузки.

Кровь для исследования ее реологических характеристик брали из локтевой вены без наложения жгута (объем пробы 10 мл, в качестве антикоагулянта использовали гепарин, 5000 I.E). Венопункция проводилась в асептических условиях клинической лаборатории, опытным медперсоналом.

Анализ показателей аэробной работоспособности показал, что она значительно различалась между группами. Так, в первой группе величина МПК/кг массы тела была больше на

16%, чем в группе контроля (лица с наименьшей аэробной работоспособностью). Во второй группе различия составили 28%, а в третьей – 58%. Известно, что для увеличения резервов аэробной работоспособности необходимо увеличить эффективность транспорта кислорода из внешней среды к митохондриям клетки (В.Л.Карпман и др., 1989; I.Astrand, 1972; R.Honig, 1987).

Известно, что показателем степени адаптированности организма человека к воздействию разных факторов среды может служить величина максимального потребления кислорода (МПК) относительно массы тела (И.В.Аулик, 1990). Результаты исследования показали, что все испытуемые имели разную величину МПК. Показателем эффективности долговременной адаптации организма человека к мышечным нагрузкам является снижение активности функций в состоянии покоя (Н.В.Зимкин, 1969; Н.В.Коробков, 1972; А.В.Муравьев, 1993). Это рассматривается как проявление принципа экономизации функций тренированного организма в покое (В.Л.Карпман, 1965; А.В. Муравьев, 1974; В.Н.Левин, А.В.Муравьев, 1985).

Показатели внешнего дыхания в покое у лиц с разным уровнем аэробной работоспособности и их информативность. Первым этапом транспорта кислорода в организме является внешнее дыхание. Исследование параметров внешнего дыхания у лиц с разным уровнем аэробной работоспособности показало, что их величины в основном снижались параллельно повышению аэробной работоспособности.

Достижение высокой физической работоспособности обычно сочетается с экономным функционированием организма в состоянии покоя. Найденное нами снижение показателей дыхания с ростом уровня физической работоспособности служит подтверждением этому. Анализ полученных данных свидетельствовал о том, что снижение вентиляционных показателей дыхания (ЧД, ГД и МОД) было более выражено, чем некоторое уменьшение минутного потребления кислорода. В результате этих изменений эффективность внешнего дыхания, оцененная по коэффициенту использования кислорода, у лиц с более высокой физической работоспособностью оказалась большей, чем у менее тренированных.

Разница в величине КИК между малотренированными лицами и спортсменами с высоким уровнем МПК достигла 22%. Следовательно, высокая физическая работоспособность сочетается с эффективным использованием кислорода из каждого литра вентилируемого воздуха.

Для оценки эффективности процесса адаптации к систематическим мышечным нагрузкам важно выбрать наиболее информативные показатели. С этой цель была проведено определение величины информации каждого показателя внешнего дыхания. Из 14 оцененных показателей внешнего дыхания было найдено, что наиболее информативными были параметры, так или иначе связанные с легочными объемами: показатели ЖЕЛ, ЖИ и МОД. В среднем информативность одного показателя дыхательной системы была равной в первой группе 1,14 бит информации, во второй – 1,30, а в третьей – 2,56 бит информации. Сравнение показало, что с ростом эффективности долговременной адаптации система становится более упорядоченной. Ее энтропия уменьшается, о чем свидетельствует большая информативность и меньшая неопределенность системы (И. Пригожин, 1985).

Обобщенным показателем эффективности работы сердечно-сосудистой системы в наших наблюдениях служила величина двойного произведения (ДП). Анализ данных показал, что у лиц с более высокой физической работоспособностью (группа 3) ДП было достоверно ниже, чем в контроле. Это было связано как с умеренным уменьшением ЧСС в покое, так и со снижением САД.

Из 12 показателей сердечно-сосудистой системы (ССС), взятых для анализа ее состояния у лиц с разным уровнем МПК, самыми информативными оказались ДП и величина среднего АД. При среднем уровне информативности показателей ССС в первой группе, равном 0,48 бит информации, величины ДП и АДср. имели значения 1,50 и 1,10 бит соответственно. Важно отметить, что, как и при анализе дыхательной системы, показатели ССС имели большую информативность у тренированных лиц. Как и при анализе параметров внешнего дыхания, обращает на себя факт прироста величины информативности показателей сердечно-сосудистой системы у лиц с более высокой степенью долговременной адаптации к мышечным нагрузкам.

В транспорте кислорода и его доставке в тканевые микрорайоны значительную роль играет система крови (В.Л. Карпман и др., 1989; K.Messmer, 1982; H.Schmid-Schoenbein, 1982; J.F.Stoltz, 1991). Благодаря своей уникальной текучести, кровь обеспечивает эффективную оксигенацию тканей как в состоянии покоя, так и при стрессе, вызванном напряженной мышечной деятельностью (А.В.Муравьев, 1993; Е.П.Сулоев, 1995). Важно иметь в виду, что реологические факторы имеют решающее значение в капиллярном кровотоке, поскольку резервы расширения сосудов этого типа практически отсутствуют и кровоток зависит от микрореологических характеристик эритроцитов и лейкоцитов (А.В.Галенок и др., 1987; T.Secomb, 1987; G.Nash, 1994).

Основной реологический показатель – вязкость цельной крови, зарегистрированная при высоких скоростях сдвига, у лиц первой группы достоверно не отличалась от данных контроля. Небольшое увеличение (2%) не было статистически достоверным и связано с некоторой гемоконцентрацией. На это указывал прирост гематокрита и концентрации гемоглобина. Последний с 142,2±4,06 г/л повышался до 143,9±4,73 г/л у лиц первой группы.

Такое сочетание величины концентрации носителя кислорода – *эритроцитов* и *вязкости крови* привело к тому, что реологическая эффективность доставки кислорода (отношение Hct / η) в ткани практически не отличалась от той, что была зарегистрирована в контроле. Важно заметить, что величина гематокрита не была оптимальной для транспорта кислорода и составила 45,8%, тогда как для мужчин было найдено, что оптимальной величиной гематокрита является его показатель, равный 42,0% (И.А.Баканова, 1996; А.В.Муравьев и др., 2001; Н.Н. Еремин, 2002; J.F.Brun et al., 1998).

Микрореологические характеристики эритроцитов у лиц первой группы тоже достоверно не отличались от данных группы контроля. Вместе с тем выявлена тенденция к уменьшению ригидности эритроцитов с параллельным снижением вязкости плазмы. Известно, что для эффективного пассажа эритроцитов через пути микроциркуляции и оптимальной оксигенации тканей необходим баланс факторов, определяющих способность клеток к деформации и деформирующих клетку сил (давление

крови, напряжение сдвига, вязкость плазмы и гематокрит) (А.В.Муравьев, 1993; А.В.Замышляев, 2002; J.Dormandy, 1980). У испытуемых первой группы снижение движущего артериального давления (АДср.) должно быть компенсировано повышением способности эритроцитов к деформации.

Анализ степени информативности гемореологических параметров показал, что из всего их комплекса (12 показателей) наиболее информативными в этой группе были микрореологические характеристики. Индекс ригидности эритроцитов и текучесть их суспензии содержали 8,0 и 2,9 бит информации соответственно. Реологические показатели имели в среднем самую высокую степень информативности в данной группе. Она составила 1,38 бит информации, тогда как для системы дыхания и кровообращения эти величины были меньше.

Анализ всего комплекса характеристик функционального состояния у испытуемых с относительно невысоким уровнем аэробной работоспособности показал, что для его диагностики наиболее информативными были показатели дыхательных объемов, величина двойного произведения, показатель деформируемости эритроцитов. Важно заметить, что самыми информативными оказались величины PWC_{170}/кг и МПК/кг – 16,7 и 25,2 бит информации соответственно.

Для второй группы испытуемых было характерно более значимое снижение вязкости цельной крови при всех скоростях сдвига по сравнению с контролем и с данными лиц первой группы. Повышение текучести крови связано как со снижением гематокрита, так и, особенно, с вязкостью плазмы. На важную роль плазмы в определении текучести цельной крови указывало наличие корреляции между ними ($r = 0,730$; $P = 0,034$). Позитивный сдвиг в текучести крови при высокой скорости сдвига мог быть обусловлен и более высокой деформируемостью эритроцитов у лиц данной группы. Такой характер изменений реологической картины крови у физически активных лиц наблюдали и другие авторы (E.Ernst, A.Matrai, 1985; J.F.Brun et al., 1995). Выраженное (на 10%) снижение вязкости крови способствовало заметному приросту реологической эффективности транспорта кислорода.

Во второй группе, как и в первой, самыми информативными из параметров гемореологического профиля оказались также микрореологические характеристики эритроцитов – индекс их ригидности и величина средней концентрации гемоглобина в эритроците: 4,4 и 3,3 бит информации соответственно. То, что показатели клеточного уровня интеграции организма более информативны, чем параметры внешнего дыхания или кардиогемодинамики, сообщали и другие авторы (П.Д. Горизонтов, 1982). Известно то, что чем уровень функционирования системы ближе к клеточному и молекулярному, тем менее выраженное колебание гомеостатических характеристик можно наблюдать (Д.С.Саркисов, 1977). Даже на примере гемореологического профиля мы можем проследить эту закономерность. Сравнение информативности макро- и микрореологических показателей свидетельствовало, что первые имели среднюю информативность 0,62 бит информации на параметр, тогда как вторые – 3,77 бит. Это еще раз подчеркивает диагностическую и прогностическую ценность регистрации микрореологических характеристик эритроцитов в физиологических и патологических условиях. Более высокая информативность показателей деформируемости эритроцитов была выявлена не только для первой группы, но и для второй и третьей.

Сравнительный анализ полученных данных показал, что наиболее рациональное сочетание изменений дыхания, кровообращения и реологии крови было у испытуемых с самым высоким уровнем аэробной выносливости. Кроме ранее обсужденных данных внешнего дыхания и работы сердца, установлено, что в значительной мере повысилась текучесть цельной крови как при относительно высоких скоростях сдвига, так и при низких их величинах. Повышение текучести в этих условиях вполне объяснимо, поскольку позитивно изменялись два ее основных детерминанта: гематокрит и вязкость плазмы (В.А.Левтов и др., 1982; L.Dintenfass, 1981; R.Mueller, 1982; R.Ajmani, 1997; M. London, 1997). В этих реологических условиях отношение Hct / η достигло максимальной величины и было на 19% выше, чем в контроле. Необходимо заметить, что величина гематокрита была оптимальной для транспорта кислорода (42,08%). Именно на такую величину концентрации как оптимальную для доставки

кислорода кровью в ткани указывают и другие авторы (А.В.Муравьев и др., 2001; S.Chien, 1987; J.F.Stoltz, 1990).

Средняя информативность реологических характеристик в группе 3 была равной 4,04 бит информации на каждый параметр. В этой группе не было выявлено большой разницы в информативности между показателями дыхания, сердечно-сосудистой системы и реологии крови, как в других двух группах. В среднем по всем трем системам информативность была наиболее высокой у лиц этой группы и составила 10,98±0,23 бит на показатель (в группе 1 – 3,44±0,24 бит; в группе 2 – 4,80±0,32).

Полученные данные свидетельствуют о том, что организм тренированного к мышечным нагрузкам человека в состоянии покоя представляет собой очень упорядоченную систему с высокой информативностью и сниженной энтропией (М.В. Волькенштейн, 1988).

Таким образом, расчет степени информативности показателей дыхания, кровообращения и реологии крови показал, что при сопоставлении данных опытных групп (первой, второй и третьей групп) с контролем имеется возможность оценить степень информативности параметров, используемых для сравнительной оценки. Это необходимо либо для точного диагноза текущего состояния адаптированности, либо для составления прогноза (Е.В.Гублер и др., 1978). Кроме того, определение степени информативности показателей функций дает представление о степени упорядочении системы при ее адаптивной перестройке. В частности получено, что при сравнении всей совокупности зарегистрированных характеристик кровообращения, дыхания и реологии крови во всех группах наблюдения с контролем наибольшая суммарная информативность показателей была в третьей группе и составила 261,9±0,70 бит информации. В первой и второй группах – 80,0±0,52 и 105,0±0,94 бит информации соответственно. Естественно, что между этими величина суммарной информативности имелись достоверные различия ($P<0,01$).

Показатели дыхания были менее информативны у лиц с более высокой аэробной работоспособностью, чем в контроле, при их оценке во время тестирующих мышечных нагрузок. С

другой стороны, в этих группах информативность параметров кровообращения достоверно возрастала и особенно в группе 3 ($P<0,01$); по сравнению с группой контроля). Несмотря на то, что показатели дыхания при действии однократной мышечной нагрузки были менее информативны у более адаптированных лиц, суммарная информативность всех показателей систем дыхания и кровообращения у них была выше.

Достоверность различий изменения показателей кровообращения при действии тестирующей нагрузки была выявлена не только между контролем и каждой из групп наблюдения, но и между этими группами, прежде всего между данными первой и третьей групп и второй и третьей. Разница составила в первом случае 25% ($P<0,01$), а во втором – 33% ($P<0,01$).

Детальный анализ информативности параметров дыхания и кровообращения при исследовании влияния тестирующей нагрузки на организм лиц с разной работоспособностью установил, что в комплексе показателей дыхания (5 показателей) во всех четырех группах наблюдения величина $ПО_2$ во время нагрузки оказалась самой информативной характеристикой. Величина информативности по Кульбаку (1978) составила по разным группам от 4,0 до 17,3 бит информации, при этом средняя информативность одного параметра дыхания равнялась 2,14 – 6,80 бит.

В системе кровообращения самой информативной была величина двойного произведения (20,3–26,7 бит информации), при средней величине 8,5–14,5 бит информации на каждый из 12 параметров этой функциональной системы.

Таким образом, проведенное исследование показало, что более высокий уровень аэробной работоспособности сочетается с экономным функционированием систем организма в состоянии покоя. Показатели дыхания, кровообращения и системы крови в состоянии покоя у лиц с более высокой адаптированностью к мышечным нагрузкам имели большую информативность, чем у менее тренированных испытуемых. Тренированность к мышечной работе сочеталась также и с более высокой информативностью параметров дыхания и кровообращения при тестирующей нагрузке.

При исследовании в состоянии покоя установлено, что реологические характеристики, особенно показатели деформи-

руемости эритроцитов, являются наиболее информативными и могут служить для диагностики и прогноза.

Как в состоянии покоя, так особенно при тестирующих нагрузках высокой информативностью обладает индекс двойного произведения (ЧСС · САД / 100). Следовательно, этот показатель надежен для диагностики и прогноза степени адаптированности и функциональной подготовки при систематическом применении мышечных нагрузок.

© А.В. Пизов, Н.Н. Киселёва (ЯГПУ)

Учебное оборудование кабинета биологии и возможность его использования в курсе «Окружающий мир» в начальной школе

Кабинет биологии имеет огромный потенциал для развития природоведческих знаний у учащихся младших классов общеобразовательной школы, в частности, для реализации ряда тем программы «Окружающий мир», например, «Организм человека и его здоровье», «Тела и вещества», «Развитие животных и растений». Кабинет биологии располагает необходимым учебным оборудованием для эффективного усвоения курса «Окружающий мир». Организация кабинета биологии предусматривает его оснащение полным комплектом учебного оборудования в соответствии с действующими "Перечнями учебного оборудования по биологии для общеобразовательных учреждений России", утвержденными приказом Министерства образования Российской Федерации В перечень включены средства обучения для формирования естественно - научной картины мира, мировоззрения учащихся. При составлении проекта перечней учебного оборудования были учтены следующие требования: обеспечение демонстрационным оборудованием всех тем и разделов программы, особенно теоретических разделов; введение оборудования для различного вида самостоятельных работ учащихся и возможности увеличения их числа; включение средств обучения для экологического образования учащихся; достижение требований вариативных программ на базе необходимого и достаточного минимума пособий.

В рекомендуемые перечни входят следующие виды пособий: натуральные объекты, модели и муляжи, приборы и лабораторное оборудование, экранно-звуковые пособия, в том числе компьютерные программы и видеофильмы. Специфическим видом оборудования для биологии являются натуральные объекты: гербарии, коллекции, влажные препараты, микропрепараты, скелеты и их части, таксидермические материалы. Они могут быть использованы только для индивидуальной работы учащихся, так как размер перечисленных объектов не позволяет рассмотреть их строение при демонстрации. Поэтому в рекомендуемых перечнях натуральные объекты даны в количестве 15 штук. Ознакомление учащихся с микроскопическим строением живых организмов - одна из главнейших задач науки, позволяющих подвести школьников к пониманию единства органического мира. Для проведения лабораторных работ с микроскопом включены наборы микропрепаратов по всем разделам курса биологии, что можно и необходимо использовать и в курсе «Окружающий мир» в начальной школе. В школах значительные трудности вызывает разведение комнатных растений, а в «Окружающем мире» это одна из важнейших тем. Для облегчения работы учителя запланированы: комплект стеллажей для уголка живой природы, комплект посуды и принадлежностей для ухода за комнатными растениями. Для вегетативного размножения комнатных растений, выгонки луковичных, выращивания небольшого количества рассады в перечни включена теплица школьная комнатная, которую размещают в кабинете биологии. Экологические проблемы нашли отражение в базовом курсе всех разделов. Учебное оборудование по экологическим вопросам также предусматривается перечнем, например, диафильмы "Охрана животных", "Глобальные экологические проблемы", диапозитивы "Животные Красной книги (беспозвоночные и позвоночные)", запланирована новая серия таблиц "Основы экологии".

Кроме того, все натуральные пособия, включенные в перечень, изготовляются из тех организмов, массовый сбор которых не нанесет вреда природе. Такими объектами могут быть сорные, пустырные растения, животные - вредители или животные, размножающиеся в неволе (крысы, кролики и т.д.). Поскольку в настоящее время распространена видеотехника, кото-

рая еще имеется в школе, то вместо учебных кинофильмов в перечни включены видеофильмы. В каждом разделе курса названа примерная тематика необходимых видеоматериалов. Учебное оборудование в кабинете биологии делится на группы: натуральные объекты (живые растения и животные, коллекции, влажные и остеологические препараты, гербарии и пр.); приборы, посуда, принадлежности для проведения демонстраций и лабораторных работ; муляжи, модели, рельефные таблицы; пособия на печатной основе (таблицы, карты, учебники, дидактический материал и т.д.); экранно-звуковые средства обучения (ЭЗСО): видеофильмы (кинофильмы), диафильмы, диапозитивы-слайды, транспаранты), проекционная аппаратура для предъявления информации, заложенной в ЭЗСО; средства новых информационных технологий (СНИТ): персональные электронно-вычислительные машины (ПЭВМ), пакеты прикладных программ; демонстрационное оборудование - комплект датчиков и устройств, обеспечивающих получение информации о регулируемом физическом параметре или процессе: литература для учителя и обучающихся (учебники, справочники, методическая литература и пр.).

Интерьер кабинета должен оказывать положительное эмоциональное воздействие на учителя и обучающихся и должен быть функционально значимым: для оформления используют те материалы, которые постоянно или наиболее часто используются на уроках биологии. Предметы постоянной экспозиции кабинета должны способствовать развитию основных биологических понятий (таких, как уровни организации живого, развитие органического мира, охрана окружающей среды). При размещении предметов постоянной и временной экспозиции следует учитывать, что весь этот материал предназначен для использования на уроках, а значит текст, рисунки должны быть видны обучающимся с любого рабочего места. Для иллюстрации понятия развития органического мира целесообразно использовать печатную таблицу. Другим элементом постоянной экспозиции является стенд "Фенологические наблюдения", используемый при изучении всех разделов курса биологии. Для оформления боковой стены используют материалы серии "Уровни организации живой природы", портреты ученых-биологов. При под-

боре растений в кабинете биологии прежде всего следует исходить из того, несколько эти объекты могут быть использованы на уроках и во внеклассной работе. Кроме того, необходимо учитывать роль растений в оформлении интерьера кабинета и их неприхотливость к условиям содержания. Растения целесообразно размещать на стойках, которые крепятся в простенках у края окон или на подставках. Все растения снабжают этикетками, где пишут видовое название, семейство, происхождение растения. Этикетки крепят к цветочному вазону. «Окружающий мир» — предмет особый, многогранный. Его содержание включает сведения из разных областей знаний и является пропедевтикой изучения географии и истории, обществознания и биологии, анатомии и валеологии. В содержании курса «Окружающий мир» интегрируются естественно-научные, гуманитарные и утилитарные знания о природе, человеке и обществе. Природоведческие знания — это элементарные знания об объектах и явлениях живой и неживой природы (характеристика внешнего вида, условий жизни и развития, приспособленности к среде обитания). Сюда же входят элементарные сведения о Земле как планете Солнечной системы (астрономические представления не выделяются в отдельную группу в начальной школе, хотя пропедевтика — подготовка к изучению астрономии закладывается уже в первом звене школы). Кабинет биологии располагает необходимым учебным оборудованием для эффективного усвоения курса «Окружающий мир» в начальной школе: натуральные объекты, муляжи, биологические, рельефные и демонстрационные модели.

© А.А. Подрезова, А. В. Пизов (ЯГПУ)

Эстетическое воспитание на уроках естествознания по вариативным программам «Окружающий мир» (Н.Ф. Виноградова и Е.В. Чудинова, Е.Н. Букварева)

Эстетическое воспитание - одна из составляющих современного воспитательного процесса любого образовательного учреждения. Важным средством эстетического воспитания является окружающая природа. Мир природы богат разнообразием форм, красок, звуков, запахов и т.п. Вечным источником добрых

чувств детей назвал природу В.А. Сухомлинский. Природу как средство эстетического воспитания высоко ценил К.Д. Ушинский: «...я вынес из впечатлений моей жизни глубокое убеждение, что прекрасный ландшафт имеет такое огромное воспитательное влияние на развитие молодой души, с которым трудно соперничать влиянию педагога». Красоту природы человек способен воспринимать с самого раннего возраста, так как эта красота проста и доступна. Не случайно в образовательном процесе дошкольных учреждений и начальной школы общению ребенка с природой отводится видное место.

Психологи также отмечают большую роль природы в развитии эмоциональной сферы у детей. Они указывают на такие их психические особенности, как эмоциональная поглощенность непосредственным окружением. Она возникает при условии тесной связи наблюдений с самой жизнью природы, ее динамичностью. Все, что яркое, что движется, действует, изменяется, звучит, особенно привлекает внимание детей, вызывает эмоции, оказывает благотворное влияние на развитие восприятия, воображения и стимулирует активную деятельность.

Для эффективной реализации принципов эстетического воспитания необходимо их отражение в содержании вариативных программ по естествознанию. Любая программа по естествознанию содержит материал, который будет способствовать реализации эстетического воспитания, но степень реализации в каждой программе различна.

В своей профессиональной деятельности мы занимаемся возможностью реализации эстетического воспитания на уроках естествознания по вариативным программам «Окружающий мир» в системе «Начальная школа XXI века» (автор Н.Ф. Виноградова), «Окружающий мир» в системе «Д.Б. Эльконина -В.В. Давыдова» (авторы курса Е.В. Чудинова, Е.Н. Букварева).

Рассматривая уроки, реализующие принципы эстетического воспитания с 1- 4 класс обучения по программе «Окружающий мир» в системе «Начальная школа XXI века» (автор Н.Ф. Виноградова), мы пришли к выводу о том, что уровень реализации эстетического воспитания очень высокий, так как методы (использование наглядного материала, художественной литературы и научно – познавательной книги, дидактической игры,

речевой разминки, логических задач, творческих заданий) очень способствуют решению данного вопроса. Изучая вторую вариативную программу «Окружающий мир» в системе Д.Б. Эльконина - В.В. Давыдова, мы выявили, что количество уроков, реализующих эстетическое воспитание, значительно меньше по сравнению с предыдущей программой. На практические методы обучения количество часов меньше, чем в программе «Окружающий мир» в системе «Начальная школа XXI века» (автор Н.Ф. Виноградова). Так как возможности, цели и задачи различны, уровень реализации эстетического воспитания более низкий по программе «Окружающий мир» в системе Д.Б. Эльконина-В.В. Давыдова.

Сейчас, когда так много говорится о недостаточном эстетическом воспитании детей, надо использовать каждый удобный момент и знакомить детей с песнями, стихами, музыкой не только на уроках музыки, но и на других уроках. На уроке естествознания таких моментов много. Предмет естествознания позволяет применять различные формы организации обучения, например – экскурсия, где дети чувствуют себя раскованно, свободно. Перед ними всегда на экскурсии поставлена конкретная цель - рассмотреть, объяснить, потрогать руками, спросить, наконец. Здесь идет изучение материала с опорой на чувственный опыт. Из психологии известно, что такие знания самые прочные. Экскурсии позволяют не только учить детей приобретать знания в природе, но и воспитывать их эстетическое восприятие.

Дети учатся слышать, чувствовать, видеть, созерцать, ощущать, понимать красоту родной природы, богатство и величие своего края. Всему этому способствует эмоциональная отзывчивость, ведь мальчик не научится любить природу, пока не пожалеет замерзшего в снегу воробья, девочка не оценит красоту окружающего мира, пока не увидит какой-нибудь тихий закат на реке, а с таких вот крошечных открытий и начинается духовный рост человека. К сожалению, мы редко задумываемся об этом.

Развитие познавательных способностей, обогащение знаний и представлений школьников об основных закономерностях развития материального мира наиболее активно проходит в детстве и отрочестве, и каждый учитель обязан помнить об этом.

Подлинное эстетическое развитие личности - результат длительной и глубокой творческой работы по освоению прекрасного в искусстве и действительности. Эстетическое воспитание, однако, не ограничивается сферой прекрасного. Оно формирует в человеке творческое отношение к труду, окружающему миру, веру в прогрессивные общественные идеалы, ответственность перед обществом и перед его будущим. Чтобы повысить эффективность эстетического воспитания, учитель должен научить детей анализировать свою деятельность. При этом педагог должен акцентировать внимание детей на элементах эстетических объектов природы. После этого можно ожидать плодотворного результата.

Изучая возможности реализации эстетического воспитания на уроках естествознания по программам «Окружающий мир» в системе «Начальная школа XXI века» (автор Н.Ф. Виноградова) и «Окружающий мир» в системе Д.Б. Эльконина - В.В. Давыдова (авторы курса Е.В. Чудинова, Е.Н. Букварева), отмечаем, что первая программа наиболее эффективна для реализации эстетического воспитания, так как используемые в ней методы более способствуют эстетическому воспитанию. В программе «Окружающий мир» в системе Д.Б. Эльконина - В.В. Давыдова основной целью является формирование основ научного мышления ребенка в области природы и социума. Если сравнить методы данной программы с точки зрения реализации эстетического воспитания, то обнаруживается, что акцент делается на анализ, эксперимент, научные наблюдения, при этом теряется эмоциональная окраска. В данной программе природа выступает как объект для научных наблюдений и изучения.

На наш взгляд, программа «Окружающий мир» в системе Д.Б. Эльконина - В.В. Давыдова (авторы курса Е.В. Чудинова, Е.Н. Букварева) не в полной мере отражает принципы эстетического воспитания относительно программы «Окружающий мир» в системе «Начальная школа XXI века» (автор Н.Ф. Виноградова).

© *Н.Е. Лазарева (МДОУ № 171 , Ярославль)*

Проблема формирования основ здорового образа жизни у дошкольников в условиях дополнительного образования

Проблема модернизации системы общего образования не нова. Многие педагоги, педагогические коллективы и ученые города и области работают сейчас в этом направлении весьма успешно. В настоящее время стратегией модернизации образования является достижение нового качества образования путем расширения сферы образовательных услуг, что позволяет усилить личностную направленность образования через увеличение возможностей выбора и развитие у ребенка способности выбора.

В решении проблемы расширения образовательных услуг особое место занимает дополнительное образование детей. Но, расширяя образовательные услуги, мы сталкиваемся с проблемой сохранения и укрепления здоровья детей. Давая детям возможность выбора объема получаемых знаний, мы порой не задумываемся, насколько позитивно процесс приобретения этих знаний отразится на их здоровье.

Изучение проблем детского здоровья в наше время приобретает особую актуальность. По данным Министерства образования и науки Российской Федерации, 87% учащихся нуждаются в специальной поддержке. Эти цифры вызывают огромную тревогу. Но, несмотря на это, детский сад до сих пор учит детей, готовя их к школе, так как это востребовано в первую очередь школой (и соответственно родителями). Основная задача дошкольного воспитания в современных условиях – развитие потенциальных возможностей, внутренней свободы и самостоятельности выбора каждого ребенка. Однако во многих дошкольных образовательных учреждениях преобладает авторитарный стиль: взрослые не видят в детях партнеров, с которыми можно строить равноправные отношения, а зачастую просто не умеют этого делать. Снижение положительного тонуса при неудовлетворенности дошкольника от общения со взрослыми, перегрузки в организации образовательного процесса оборачиваются замкнутостью, пугливостью детей, а на физическом уровне – сердечно-сосудистыми заболеваниями, неврозами, частыми ОРВИ.

Становится ясно, что проблема детского здоровья нуждается в новых подходах. Одним из путей ее решения может стать реализация такого направления дополнительного образования в ДОУ, как валеологическое воспитание дошкольников. Фундаментом валеологии, науки о здоровье, является знание нормальной физиологии и, прежде всего, физиологии здорового ребенка, возрастной психологии, что позволяет формировать, сохранять, укреплять здоровье ребенка, гармонично развивать личность. Эти знания, умения и навыки являются определяющими в процессе социализации ребенка, что, несомненно, способствует его становлению как личности. Не секрет, что здоровый ребенок имеет больше желания и возможностей для приобретения разносторонних знаний и умений.

Учитывая, что детский сад сегодня должен стать важнейшим звеном социализации подрастающего поколения, так как через него проходит практически все население и так как на данном этапе развития личности формируется как индивидуальное здоровье, так и здоровье всего общества, педагогу, имеющему подготовку по основам валеологии, необходимо формировать у детей понятие здорового образа жизни, воспитывать соответствующие навыки и привычки, что будет способствовать эффективности мер социальной защиты здоровья детей, их интеллектуального развития.

Изучив методическую литературу, мы выделили ряд противоречий:

-между традиционной, официальной системой проведения валеологического воспитания в виде бесед о здоровом образе жизни, спортивных мероприятий и необходимостью включения ребенка непосредственно в процесс формирования основ здорового образа жизни,

-между недостаточной осведомленностью родителей в формировании здорового образа жизни своих детей и важностью активного участия всех членов семьи при адекватной компетентности в формировании основ здорового образа жизни,

-между недостаточным знанием педагогическими работниками возрастных и физиологических особенностей детей и, следовательно, неправильно выбранным стилем общения с ребенком, формами работы с ним и актуальностью использования

новых форм и методов работы при формировании у ребенка представлений о здоровом образе жизни.

Проанализировав эти противоречия, приступили к поиску новых форм и методов работы и выделили приоритетные направления, реализуя которые, достигнем, на наш взгляд, положительных результатов: работа с детьми; работа с родителями; работа с сотрудниками.

Работа с детьми. Говоря о дополнительном образовании, мы всегда должны помнить о том, чтобы предлагаемая услуга была доступна и интересна самому ребенку. Одной из форм работы с детьми в рамках формирования основ здорового образа жизни являются интегрированные занятия в рамках авторской рабочей программы по валеологии для старших дошкольников. Данная программа сочетает физкультурные занятия как один из аспектов формирования здорового образа жизни и теоретический блок, знакомящий детей с особенностями строения человеческого организма и процессами, протекающими внутри него. Целью данного курса является гигиеническое воспитание и формирование здорового образа жизни в целях сохранения психического, физического и нравственного здоровья как самого ребенка, так и окружающих его людей, привитие стойких гигиенических навыков как базы для подготовки ребенка к обучающему процессу в школе. Содержание программы определено с учетом физиологических и психологических особенностей развития ребенка старшего дошкольного возраста, поскольку именно в этот период у ребенка закладываются основные навыки по формированию здорового образа жизни.

Учитывая психофизиологические особенности детей данного возраста, считаем наиболее адекватной формой работы с детьми сказку, которая дает необходимую гамму переживаний, создает особенное, ни с чем не сравнимое настроение, вызывает добрые и серьезные чувства. Использование валеологических сказок на занятиях помогает в игровой форме закрепить знания, умения и навыки по валеологии, найти с ребенком психологический контакт. Курс валеологических сказок, разработанный нами, может быть использован в качестве пропедевтического курса к программе по валеологии. Это подготовит детей к усвоению

знаний, необходимых для формирования представлений о здоровом образе жизни.

В рамках программы на занятиях дети проводят простейшие опыты с водой, воздухом, мыльными пузырями, песком. Опыты на занятиях проводятся в игровой форме, что позволяет менять вид деятельности, отдохнуть и лучше усвоить материал. Опытническая деятельность имеет особое значение как для развития личности дошкольника, так и для усвоения им представлений о взаимосвязи природы и человека, что играет немаловажную роль при формировании у ребенка основ здорового образа жизни.

Практически все занятия проводятся в игровой форме, содержат познавательный материал, соответствующий возрастным особенностям детей, и сочетаются с практическими заданиями, необходимыми для развития навыков ребенка (упражнения для профилактики плоскостопия, нарушений осанки, зрения, слуха, дыхательные упражнения и т.д.). При разработке занятий мы учитывали большое значение межпредметных связей и интеграцию курса по формированию основ здорового образа жизни в другие занятия общеобразовательной программы.

В рамках программы также разработан курс лекций и бесед для родителей и сотрудников детского сада, включающих вопросы гигиены питания, закаливания, вопросы, связанные с факторами, укрепляющими и разрушающими здоровье. Курс рассчитан на 36 занятий. В начале, середине и конце курса проводится диагностика, позволяющая выявить уровень сформированности знаний, умений и навыков по валеологии у детей, и на основе результативности сделать вывод о правильности выбранных форм и методов работы в данном направлении.

Также в рамках валеологической работы в дошкольном учреждении проводится система мероприятий по сохранению психического здоровья детей, родителей и персонала дошкольного учреждения - «Дни душевного равновесия». Эти мероприятия позволяют проводить ряд занятий в неформальной обстановке и достичь наилучшего их результата, создают соответствующую обстановку доверия, позволяют установить с детьми более тесный психологический контакт, повышают мотивацию

детей к приобретению дополнительных знаний, умений и навыков.

Работа с родителями. Часто ребенок не может определиться, чем ему хотелось бы заниматься. Здесь на помощь педагогу приходят родители, ведь никто лучше них не знает ребенка, к тому же именно в семье закладывается основа его личностного развития. Значимость взрослого, прежде всего родителей, в этом процессе признавалась и признается практически всеми западными и отечественными педагогами и психологами. К сожалению, данный факт принимается не во всех семьях, и родители часто перекладывают столь не простое дело на плечи педагогов дошкольного учреждения. Конечно, профессионал, работающий с ребенком, - это всегда хорошо, но полноценное развитие входящего в мир малыша может состояться только при участии родителей. Понимая это, мы пытались найти эффективные пути взаимодействия с семьей для достижения значимых результатов нашей работы. Это лекции и беседы по выбранной родителями тематике, тестирование, тренинги, спортивные и семейные праздники, индивидуальные консультации и др.

Работа с сотрудниками. Отметим, что для достижения оптимальных результатов необходимыми условиями являются возможности и профессионализм педагогического коллектива, степень понимания актуальности проблемы и желание сотрудничать. Если педагогический коллектив ДОУ заинтересован поставленной проблемой и оказывает ощутимую помощь и поддержку, это значительно влияет на реализацию поставленной цели и результативность педагогического процесса в целом. Ведя в детском саду работу по формированию здорового образа жизни, мы должны быть уверены как в физическом, так и в психическом здоровье коллектива. Пропагандируя здоровый образ жизни среди сотрудников ДОУ, мы тем самым заручаемся их поддержкой в работе по формированию у ребенка потребности в здоровом образе жизни. Показывая детям на собственном примере преимущества ведения здорового образа жизни, мы делаем еще шаг к достижению конечной цели. Учитывая это, с сотрудниками детского сада также ведется работа по формированию здорового образа жизни: лекции, практикумы, беседы, консультации, тренинги, праздники и др.

Можно сделать вывод, что работа проводится с учетом интересов детей, их возрастных особенностей, времени проведения занятий, охвата детей, нормы нагрузки, игра - основной вид деятельности на занятиях. Большое значение имели такие факторы, как согласованность с основным расписанием, проведение занятий во второй половине дня (1 раз в неделю), проведение занятий по подгруппам, создание комфортной обстановки, сотрудничество и профессионализм педагогического коллектива, сотрудничество и поддержка родителей. Это привело к получению определенного уровня результатов в достижении поставленной цели, которые представлены в табл. 1.

Таблица 1

Уровень знаний, умений и навыков по основам здорового образа жизни у детей старшего дошкольного возраста в 2008-2009 гг.

Количество детей	Уровень знаний о строении тела человека		Двигательная активность		Психологический контакт		Уровень сформированности КГН		Проведение закаливающих процедур	
24	Н.г.	К.г.	Н.г.	К.г.	Н.г.	К.г.	Н.г.	К.г.	Н.г.	К.г.
	56%	73%	77%	96%	64%	87%	84%	95%	76%	84%

Н.г- начало года, К.г- конец кода.

Как видно из табл. 1, за время апробации программы уровень сформированности знаний, умений и навыков по основам формирования здорового образа жизни у детей старшего дошкольного возраста увеличился: уровень знаний о строении тела человека увеличился на 17%; двигательная активность выросла на 19%; психологический контакт стал более тесным на 23%; уровень сформированности КГН увеличился на 11%; проведение закаливающих процедур стало систематичным, и их частота выросла на 8%. Это свидетельствует об оптимальности выбранных форм и методов в работе с детьми. Отметим, что уровень валеологической культуры родителей также вырос, что позволяет сделать вывод о работе в верных направлениях и эффективности форм взаимодействия. Нам удалось наладить кон-

такт с родителями, заинтересовать их в конечном результате нашей работы и, что немаловажно, установить добрые отношения взаимопонимания и взаимовыручки. Таким образом, дополнительное образование предлагает широкий спектр педагогических услуг, которые помогают современному ребенку прогрессивно развиваться. Но, каким бы разносторонне развитым ни был ребенок, он в первую очередь должен быть здоровым. Задача сохранения здоровья детей является приоритетной в ДОУ. Следовательно, реализуя данное направление дополнительного образования, мы решаем сразу две задачи; предоставляем ребенку дополнительную образовательную услугу и сохраняем и укрепляем его здоровье, а значит, воспитываем гармонично развитую, социально адаптированную, уверенную в себе личность.

© Е.М. Клемяшова
(Институт семьи и воспитания УРАО)

Исследование эмоционально-нравственного отношения школьника к природе, себе, к людям

Экологическая культура как культура взаимодействия человека и мира предполагает гармоничное отношение к социальному окружению, природе и к себе как части природы. Экологические представления человека становятся фактором, определяющим индивидуальный характер взаимодействия с социоприродным миром. Императив духовности в рамках экологической культуры определяет ее основой эмоционально-нравственное отношение личности к себе, социоприродному окружению, культурному наследию человечества. Актуально исследование эмоционально-нравственного отношения школьников к природному миру, людям и самому себе, развития нравственных и эстетических чувств, способности к восприимчивости объектов и явлений природного и социального мира, художественной сферы. От психологических, возрастных особенностей и общекультурного развития школьников зависят показатели эмоционально-нравственных отношений с окружающим миром. Вот эти показатели:

- проявление чувственной восприимчивости к объектам природного и социального мира, художественно-эстетическим объектам, их постижение, понимание;

- проявление эмоциональной отзывчивости, реагирование на природные и художественные объекты, на эмоциональную атмосферу в коллективе;

- способность к сопереживанию, состраданию и содействию; вживание в образы природы, искусства;

- способность к образному восприятию природных, художественных объектов, одухотворенное к ним отношение, способность к фантазии, продуктивному воображению;

- способность к рефлексии как процессу самопознания внутренних состояний, личностных форм восприятия и оценки природных и культурных объектов, окружающих людей;

-проявление нравственных качеств во взаимодействии с природой, социумом, соблюдение норм и правил поведения в природе (экологической этики), самоограничение, умение управлять эмоциями, проявление бережного отношения к природе, человеку, умение поступиться своими желаниями и интересами ради благополучия окружающего мира, развитое чувство ответственности, умение и желание делать правильный нравственный выбор, уважение к себе и всему окружающему;

- гармоничное взаимодействие с природой, опыт эколого-созидательной и художественно-предметной деятельности, творческая интерпретация многообразия природного мира посредством художественного образа;

- самоуважение, уверенность в себе, адекватная самооценка, удовлетворенность собой.

Проявление эмоционально-нравственного отношения учащихся к природному и социальному миру может характеризоваться широтой (отношения охватывают многообразие природных и культурных объектов, явлений), глубиной (степень, интенсивность и разносторонность их проявлений) и степенью осознанности. Выделение показателей эмоционально-нравственного отношения школьников к окружающему миру и их содержательных характеристик позволяют замерить состояние и уровни сформированности этих отношений, экологической воспитанности в целом.

Нулевому уровню экологической воспитанности соответствует нейтральное или безразличное отношение к социоприродному миру. Этому уровню свойственны отсутствие познавательного интереса, равнодушие, эмоциональная ригидность, безразличие, потребительски-прагматичное отношение к социоприродному миру. Такому типу отношения зачастую характерно восприятие природы как объекта, лишенного самоценности, как источника ресурсов, необходимых для человека, которыми можно распоряжаться без всякой меры. Существование природы воспринимается для удовлетворения собственных потребностей. Неумение ограничить себя приводит зачастую к вседозволенности и даже варварству по отношению к объектам природы, культурным ценностям. Потребность к эмоциональному общению с природой не сформирована, эстетический вкус не развит, эстетические предпочтения отсутствуют.

Школьники этого уровня испытывают значительные трудности в общении со сверстниками, взрослыми – часто бывают замкнутыми, обидчивыми. Не развиты коммуникативные навыки. Им свойственны отчужденность, иногда неприятие и враждебность. В отношении к себе у таких учащихся низкая самооценка, неудовлетворенность собой, отсутствие определенных целей, планов, перспектив саморазвития. Такие школьники эгоистичны, им могут быть свойственны чувства обособленности, одиночества, отверженности.

Начальному уровню экологической воспитанности свойственно пассивно-созерцательное отношение к природным и культурным объектам. Этому уровню свойственны неосознанно-эмоциональное восприятие социоприродных объектов, элементарная восприимчивость их отдельных свойств, неопределенность эстетических предпочтений. Прагматичное отношение к природе может сочетаться с началом осознания ее ценностного потенциала. Но «любование» объектами природы, их созерцание еще не находят эмоционального отклика, не побуждают к действенному нравственному отношению к ним. Учащиеся этого уровня испытывают определенные трудности в общении с другими людьми, у них недостаточно развиты коммуникативные навыки и умения. Им свойственны попытки осознания и понимания себя, выделение «Я» из окружающей действительности.

Самооценка несколько занижена, предпринимается попытка осознания своих качеств, достоинств и недостатков, способностей и творческих наклонностей.

Для среднего уровня характерно эмоционально-эмпатийное отношение к действительности. Эмоционально-чувственная восприимчивость в сочетании с элементарной отзывчивостью обусловливает проявление нравственных качеств личности в процессе взаимодействия с объектами внешнего мира. Устойчивое проявление познавательного интереса выражено в стремлении к непосредственному наблюдению и общению с социоприродным миром. Основы эколого-эстетического сознания достаточно развиты. В отношении с другими школьник достаточно коммуникабелен, проявляет эмпатию и сочувствие, коммуникативные навыки достаточно развиты. Преимущественно положительное отношение к себе позволяет дать адекватную самооценку личностным качествам и чертам характера. Заметно стремление к нравственному саморазвитию.

Высокий уровень экологической воспитанности характеризуется эмоционально-ценностным отношением к действительности, активными формами восприимчивости, отзывчивости к социоприродной среде, эмоциональным откликом, реакцией, ассоциациями, оценкой; образным восприятием, творческим сопоставлением с последующей трансформацией образа в воображении. Многообразие объектов и явлений мира интерпретируются в творческой деятельности. Проявляется развитый эстетический вкус. Продуктивна эколого-созидательная деятельность. Школьник соблюдает нормы и правила экологической этики, оказывает помощь природе и людям, способен к самоограничению, непримирим к действиям, несущим им вред. Во взаимоотношениях с людьми проявляет альтруизм, терпимость, уважение. Уважение, адекватная самооценка позволяют совершенствовать характер, развивать способности и творческие наклонности.

Наконец, очень высокому уровню соответствует творчески-созидательное отношение к природе и социуму. Этот уровень характеризуется деятельностной отзывчивостью, художественной интерпретацией многообразия мира через образы, обобщения. Устойчивые положительные эмоциональные реакции

способствуют проявлению у школьника рефлексии, личностно-смысловой оценки и анализу состояния природных и культурных объектов. Высокий познавательный интерес позволяет осознать глубину и важность экологических проблем с последующим проявлением реальной созидательной деятельности, стремления к прогнозированию и предотвращению экологически опасных ситуаций.

Нравственные чувства являются мотивами к самосовершенствованию, к личностной самореализации. Школьник проявляет активный интерес к делам и переживаниям другого, действенную помощь, искренность и бескорыстие.

Исследование эмоционально-нравственного отношения детей и подростков к природному и социальному миру, экологической воспитанности в целом необходимы для определения эффективных форм и методов экологического воспитания, использования развивающих педагогических технологий. Развитость эмоционально-чувственного и нравственного отношения детей к природе, людям и себе во многом определяет их экологическую культуру, является необходимым условием гармонизации этих отношений.

АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ МЕТОДИКИ МАТЕМАТИКИ И ИНФОРМАТИКИ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ

Материалы методологического семинара

© И.В. Налимова (ЯГПУ)

Подготовка учителя начальных классов к реализации Государственного стандарта начального образования по математике

Уровень профессиональной педагогической подготовки учителя начальных классов можно оценить по степени освоения теоретических и методических дисциплин. Студент, обучающийся по специальности направления «Педагогика», получает подготовку к преподаванию математики учащимся начальных классов в рамках двух основных дисциплин общепрофессионального блока ГОС ВПО 2005 года: «Теоретические основы и технологии начального математического образования» и «Методика преподавания математики», а также при изучении курсов по выбору.

Курс «Теоретические основы и технологии начального математического образования» изучается студентами направления «Педагогика» в течение третьего и четвертого годов обучения и имеет целью дать будущим учителям начальных классов, прежде всего, необходимую теоретическую подготовку.

Изучение курса «Теоретические основы и технологии начального математического образования» осуществляется в курсе лекций, на практических и лабораторных занятиях, в процессе педагогической практики студентов и самостоятельной работы.

Лекционный курс предполагает теоретическое обоснование методических вопросов с привлечением знаний по математике, педагогике, психологии. На практических занятиях студенты выполняют разнообразные упражнения, требующие использования теоретических знаний при решении различных методических задач и вопросов.

Цель лабораторных занятий – целенаправленное наблюдение и простейшие педагогические эксперименты, анализ содержания программ и учебников. И в настоящее время на таких занятиях студенты, анализируя содержание различных программ, обязательно сопоставляют их со Стандартом начального образования, выделяя в содержании программ, учебников материал, являющимся обязательным, и подбирают задания, направленные на реализацию обязательных результатов обучения.

Самостоятельная работа студентов заключается в изучении литературы по теоретическим вопросам, ее реферировании, написании курсовых и выпускных квалификационных работ. К экзамену по курсу «Теоретические основы и технологии начального образования» студенты 3 курса получают задание – теоретически обосновать одну из тем начального курса математики, при этом предпочтение отдается тем вопросам, которые включены в Стандарт, и выполнить подбор заданий, направленных на отработку у младших школьников умений и навыков по теме. На четвертом курсе студенты получают задание к зачету – подготовить и защитить проект – презентацию по определенной методической теме.

В ходе изучения курса «Теоретические основы и технологии начального математического образования» должна быть осуществлена подготовка студентов к самостоятельному, творческому решению таких практических задач, как выбор и составление системы упражнений к определенной теме, к обоснованию выбора заданий для урока.

Курс «Методика преподавания математики» изучается студентами специалитета на пятом году обучения, имеет целью обобщить имеющиеся теоретические знания студентов, а также дать необходимую практическую подготовку будущих учителей начальных классов. Выпускник по окончании педагогического факультета должен быть готовым к самостоятельному творческому труду. У студента должны быть сформированы умения не только применять готовые знания, пользоваться методическими приемами и рекомендациями, но и умение самостоятельно разрешить ту или иную методическую задачу. Для того, чтобы решить поставленную проблему, необходимо сочетать теоретический курс с организацией самостоятельной работы на лабора-

торных занятиях, во время педагогической практике в школах города.

При прохождении педагогической практики условно можно выделить два уровня подготовки: на первом уровне студент выполняет такие виды деятельности, как создание системы, в частности системы заданий по изучению определенной темы, планирование (составление плана внеклассных мероприятий по предмету); на втором уровне он должен сравнить методику обучения по различным программам по математике для начальной школы, разработать и провести уроки математики, выполнить анализ контрольных работ учащихся по выбранной им теме курса математики начальной школы.

Педагогическая практика имеет своей целью формирование у студентов умений и навыков, необходимых учителю начальной школы в работе по обучению и воспитанию младших школьников. За время практики студент должен научиться применять на практике теоретические знания, полученные им при изучении педагогики, психологии, теории и технологии начального математического образования, методики преподавания математики и специальных дисциплин; самостоятельно планировать и проводить учебно-воспитательную работу в школе; наблюдать, анализировать и обобщать опыт, накопленный учительским коллективом данной школы.

Кроме того, педагогическая практика призвана помочь и в решении следующих задач при подготовке студентов к будущей профессии учителя:

- углубить и закрепить теоретические знания, полученные в университете;
- укрепить любовь к педагогической профессии;
- вызвать интерес к научно-исследовательской работе в области педагогических наук;
- помочь в сборе эмпирического материала для курсовой и выпускной квалификационной работы, провести эксперимент.

Во время педагогической практики студенты получают задания, выполнение которых связано с непосредственным участием в работе коллектива школы, с наблюдением за работой и поведением учащихся на уроке и во внеурочное время. Выполнение таких заданий имеет большое значение для углубленного

ознакомления студентов с работой школы, для выработки первоначальных педагогических умений и дальнейшего совершенствования теоретических знаний. Эти задания активизируют работу практикантов, что имеет значение для формирования у будущих учителей основ педагогического мастерства. Наконец, такие задания приобщают студентов-практикантов к ведению работы научно-исследовательского характера в области методики обучения математике и педагогических наук.

Поскольку количество аудиторных часов по ГОС ВПО 2005 года специальности «Педагогика» сокращено, по сравнению со специальностью «Педагогика и методика начального образования», то перед преподавателем методики обучения математики встает задача эффективной организации познавательной деятельности студента с учетом его уровня подготовленности на первом этапе обучения (бакалавриате) и развития познавательной самостоятельности на втором (специалитете). Под последним понимаем готовность студента (способность и желание) самостоятельно овладевать методическими знаниями, умениями.

Повышению качества подготовки специалиста мы озабочены в настоящее время, и без поддержки учителей школ нам не разрешить эту проблему.

© И.В. Налимова, О.Н. Новоселова (ЯГПУ)

Организация проектной деятельности младших школьников

В основе современного понимания проектной деятельности лежит использование широкого спектра проблемных, исследовательских, поисковых методов, ориентированных на реальный практический результат, значимый для ученика, с одной стороны, а с другой, - разработка проблемы целостно, с учетом различных факторов и условий ее решения и реализации результатов.

Метод проектов возник как отклик на изменяющиеся социально-экономические условия жизни и в течение короткого времени превратился в наиболее распространенный вид интеллектуальной деятельности. Его называли методом решения проблем и связывали с идеями гуманистического направления в фи-

лософии образования, разработанными американским философом и педагогом Джоном Дьюи.

Джон Дьюи противопоставил школьной системе, основанной на приобретении и усвоении знаний, обучение «путем делания», т. е. такое, при котором все знания извлекались из практической самостоятельности и личного опыта ребенка. Основатель технологии предлагал строить обучение на активной основе, через целесообразную деятельность ученика, основанную на его личном интересе именно к этому знанию. Поэтому очень важно было показать, для чего и когда могут пригодиться эти знания в жизни.

Метод проектов привлек внимание и русских педагогов еще в начале XX века. Идеи проектного обучения возникли в России практически параллельно с разработками американских педагогов. Большое внимание методу проектов уделяли С.Т. Шацкий, Н.К.Крупская, Б.В.Игнатьев, В.Н.Шульгин, М.В. Крупенина и другие. Ученые считали, что критически переработанный метод проектов сможет обеспечить развитие творческой инициативы и самостоятельности учащихся в обучении и будет способствовать непосредственной связи между приобретением знаний и умений и применением их для решения практических задач.

Сторонники метода проектов провозгласили его единственным средством преобразования школы учебы в школу жизни, где приобретение знаний будет осуществляться на основе и в связи с трудом учащихся.

Метод проектов – это система обучения, при котором учатся приобретать знания в процессе планирования и выполнения практических заданий – проектов.

Детский проект – специально организованный учителем и самостоятельно выполняемый детьми комплекс действий, который завершается созданием творческого продукта. Дети идут от замысла до получаемого результата. Они результат защищают, анализируют, усовершенствуют. Это существенное отличие детских проектов от взрослых.

Учебный проект является важным средством формирования мотивации в освоении предмета математика. Факторами,

которые способствуют формированию внутреннего мотива мыслительной деятельности при проектном обучении, являются:

- связь идеи проекта с реальной жизнью: идея всякого проекта должна быть связана с созданием конкретного продукта или решения отдельной, значимой для учащегося проблемы, взятой из реальной жизни в процессе практической деятельности;

- наличие интереса к выполнению проекта со стороны всех его участников: в процессе применения проектной методики очень важно добиться личностного принятия идеи проекта и пробуждения подлинного интереса к его реализации, что позволит добиваться успешного его выполнения и эффективности его обучающего воздействия;

- ведущая роль консультативно-координирующей функции преподавателя: переход с позиции лидера в позицию консультанта и координатора, что дает обучаемым реальную автономию и возможность проявления своей собственной инициативы и самостоятельности в процессе выполнения проекта, способствует саморазвитию личности.

На начальном этапе обучения целесообразно использовать такую педагогическую технологию, которая давала бы возможность учителю ввести своих учеников в процесс познания, нацелить их на поиск знаний, то есть способствовала бы развитию познавательных процессов личности и формированию коммуникативной компетенции.

Можно выделить пять этапов работы над проектом.

Поисковый этап. В процессе определения границ проектного замысла ученик не всегда осознанно останавливается на той проблематике или ситуации, в рамках которой он испытывает неудовлетворенность. Более общее понимание проблемы – «осознание субъектом невозможности разрешить трудности и противоречия, возникшие в той или иной ситуации, средствами наличного знания или опыта».

Аналитический этап. На этом этапе учащийся определяет цель и задачи проекта, результат и планируемый продукт своей деятельности, ищет способ достижения поставленной цели, планирует порядок своих действий и необходимые ресурсы. При этом основная работа с информацией происходит на поисковом

этапе, а на аналитическом ученик в основном изучает средства воздействия на выбранную аудиторию.

Практический этап. Здесь обучающиеся реализуют запланированные действия, выполняют текущий контроль. При работе над проектом учащиеся осваивают и различные конкретные технологии, необходимые для выполнения запланированных шагов, приобретают умения, не являющиеся обязательным содержанием образования. На этом этапе наиболее высока степень самостоятельности учащихся.

Презентационный этап. Презентация в проектной деятельности предназначена для представления полученного продукта. Она может быть нацелена на продвижение продукта или его распространение; привлечение ресурсов; информирование или формирование общественного мнения.

Контрольный этап. Его содержанием является осмысление участниками хода и результата проектной деятельности и оценочная деятельность. Следует обратить внимание, что эту функцию ученики зачастую стремятся делегировать учителю.

Проанализировав программы и учебники математики для начальных классов, можно сделать вывод, что метод проектной деятельности уместен в обучении младших школьников, и предложить детям следующие темы исследовательских проектов:

- Русские счеты: история и современность.
- Числовые суеверия.
- История возникновения цифр.
- Математика в жизни нашего класса.
- Математика и сказка.
- История возникновения денег.
- Калькулятор: история, современность, будущее.

Проектная деятельность на уроках математики помогает овладеть большим объемом разнообразных предметных знаний, прививает интерес к математике как предмету, воспитывает потребность в самостоятельном приобретении новых знаний, развивает память, логическое мышление, осуществляет применение полученных знаний в практической деятельности. Применение проектной деятельности в процессе обучения способствует реализации личностного подхода, развивает творческие способности учеников.

Используя метод проектной деятельности на уроках математики, учитель стремится научить детей самостоятельно мыслить, находить и решать проблемы, привлекая для этой цели знания из разных областей, способность прогнозировать результаты и возможные последствия разных вариантов решения, умения устанавливать причинно-следственные связи. Таким образом, можно сделать вывод, что проектная деятельность на уроках математики является одним из эффективных методов обучения, где в центре обучения находится сам ученик как личность.

© Ю.С.Мухарская (ЯГПУ)

От уроков трудового обучения к современным урокам технологии

Спросите учителей начальных классов, какой предмет доставляет им больше всего хлопот при подготовке и на него обычно затрачивают в несколько раз времени больше, чем на подготовку к другим предметам? Конечно, урок трудового обучения. Продумывая работу на уроке, учитель должен хорошо знать программу трудового обучения и владеть методикой работы с учащимися на занятии, учитывая их возрастные особенности и уровень трудовой подготовки, уметь выполнить учебные поделки из разного вида материалов, составлять предметно-операционные и графические планы, поддерживать у школьников интерес к труду и т.д.

Учителя начальных классов хорошо знают, что уроки трудового обучения уникальны по своим возможностям. Они аккумулируют в себе знания из всех предметов: русского языка, математики, изобразительного искусства, окружающего мира. Именно эти уроки дают возможность раскрыть творческий потенциал каждого ребенка, доставляют детям большое удовольствие.

Анализ сложившейся практики преподавания трудового обучения в начальной школе позволят сделать вывод о том, что педагогическое сообщество недооценивает роль этого предмета, потому что не понимает его научных основ.

Спросите любого, что за наука лежит в основе предмета «Технология» (так теперь называется «Трудовое обучение»)? В

ответ большинство лишь пожмет плечами, ведь на уроках изготавливаются, главным образом, примитивные изделия из доступных детям материалов. Но мало кто оценивает, какие знания при этом формируются, какие и как осваиваются практические умения, в каком направлении идет развитие ребенка. Содержательная основа предмета «Трудовое обучение» - это основы науки технологии, изучающей способы обработки сырья, энергии и информации в продукт, полезный для человечества, а в более широком смысле – любая преобразующая деятельность человека. Поэтому современный учебный план включает предмет «Технология» с расшифровкой «Труд».

В соответствии с Государственным стандартом начального общего образования ученик начальной школы осваивает азы технологии ручной обработки материалов, технологии самообслуживания, ухода за своим домом; получает обобщенные представления о преобразующей деятельности человека, об истории создания окружающего его рукотворного мира. Наблюдая на уроках за процессом изготовления изделий, дети делают для себя открытия о разных материалах, сходстве технологий их обработки и превращения в изделия. Какую бы игрушку ни делал ребенок, какой бы доступный ему материал он ни брал, его сырье проходит одни и те же технологические операции: разметка, разделение на части, сборка - прежде чем станет красивым изделием, игрушкой. Но при этом сам процесс изготовления игрушки становится средством освоения ребенком определенных конструкторско-технологических знаний и умений.

Для младшего школьника открытия различных закономерностей окружающего предметного мира – это всегда новый уровень его познания, причем познания на уроках технологии (это название точнее, чем «Трудовое обучение» или «Труд») происходит в ходе предметного созерцания, эмоционально-практического освоения предлагаемого учителем задания или рожденного в душе ребенка замысла.

На уроках технологии ребенку предоставляется уникальная возможность выступать в роли исследователя и преобразователя. Но для этого учитель создает определенные условия: не дает готовых решений, предлагает выбор, обсуждение предположений, разных точек зрения, то есть ставит ученика в роль

«исследователя». Тем самым он постепенно приобретает опыт творческой деятельности как готовности к поиску и решению творческих задач.

Трудовая деятельность, в отличие от чисто интеллектуальной, имеет две особенности:

1) предварительная умственная работа по созданию образа предмета, который будет реализован в материале;

2) реализация замысла в предметном воплощении.

Обе эти особенности влияют на качество результата. Плохо реализованная первая особенность трудовой деятельности не принесет ребенку ни эстетического, ни морального удовлетворения от процесса изготовления изделия. Невладение трудовыми приемами загубит любые творческие проекты. Из этого следует, что, с одной стороны, ребенка необходимо научить определенным операциям, с другой – сформировать у него необходимые практические трудовые умения.

Современный урок «Технологии» - это максимальное включение детей в активную деятельность по открытию новых для них знаний.

© Л. Б. Маргазина (школа №71 г. Ярославля)

Обучение математике в системе Л.В. Занкова, преемственность между начальной и основной школой

В настоящее время российское образование переживает качественно новый этап развития. Это связано с кардинальным изменением приоритетов образования на государственном уровне: на первый план выдвигается становление личности учащихся, развитие его способностей. Согласно данной концепции школа должна формировать целостную систему универсальных знаний, умений, навыков, а также опыт самостоятельной деятельности и личной ответственности учащихся. Эти ключевые положения личностно-ориентированной развивающей школы напрямую соотносятся с целями и задачами, которые ставит перед собой система Л.В.Занкова, где развитие ребенка рассматривается как основная цель обучения.

Система обучения, направленная на общее развитие каждого школьника, является одной из государственных систем обу-

чения в РФ. В этом году исполнилось 50 лет системе Занкова. Каждый пятый учитель начальной школы в стране работает по ней. Система основывается на следующих пяти дидактических принципах.

1.Обучение на высоком уровне трудности при соблюдении меры трудности.

2.Ведущая роль теоретических знаний в обучении.

3.Быстрый темп изучения материала.

4.Осознание учащимися процесса учения.

5.Работа над развитием всех учащихся, как сильных, так и слабых.

Л.В. Занковым были разработаны типические (методические) свойства системы, присущие всем учебным предметам. Этих свойств четыре: многогранность, процессуальность, коллизии, вариативность.

Ясно, что учебные пособия, призванные обеспечить обучение по системе Л.В.Занкова, должны нацеливать как учителя, так и учащихся на реализацию названных дидактических принципов и типических свойств в процессе обучения.

Л.В. Занков уделял большое внимание математике и указывал учителям на то, что, работая по учебнику, учитель должен всегда помнить: этот учебник нацелен не только на приобретение школьником знаний и навыков по математике, но прежде всего на достижение возможно более высоких результатов в общем развитии детей.

До настоящего времени в начальной школе пользуются учебником математики Ирэн Ильиничны Аргинской, тетрадями на печатной основе Евгении Павловны Бененсон, Ларисы Самуиловны Итиной и Елены Валерьевны Вольновой, в основном звене - учебными пособиями Александра Григорьевича Ванцяна.

Общий принцип отбора содержания образования в системе Л.В.Занкова заключается в создании у школьников широкой картины мира. Это определяет и подход к содержанию учебника математики. Он содержит как материал, подлежащий обязательному изучению и усвоению на данном этапе обучения детей в школе, так и материал, расширяющий их общий и математический кругозор.

Основные темы начальной школы: изучение чисел; изучение действий; изучение элементов алгебры; изучение элементов геометрии; изучение величин; работа с задачами.

На протяжении всей начальной школы эти вопросы изучаются детьми, усложняются, рассматриваются новые понятия, взаимосвязи.

В 1 классе. Изучение чисел включает в себя знакомство учащихся с однозначными числами и двузначными числами, вводится понятие натурального числа, числа нуль.

2 класс. Двузначные числа, образуется новая единица счета – сотни. Рассматриваются трехзначные числа. Учащиеся знакомятся с римской письменной нумерацией.

3 класс. Натуральные числа. Понятие о координатном луче.Образование новой единицы счета – тысячи. Класс единиц и класс тысяч. Дробные числа.

4 класс. Натуральные числа. Класс миллионов. Точные и приближенные числа. Дробные числа. Положительные и отрицательные числа.

Основной особенностью уроков математики в системе развивающего обучения является многоаспектность. На уроке предлагается работа по нескольким разным темам. Из всех тем одна является ведущей и занимает большее время. Остальные служат закреплению ранее изученного материала или подготовке к изучению новой темы.

Переключение с одной темы на другую снимает накопившуюся усталость, пробуждает интерес, способствует формированию гибкости ума, что очень важно для успешного обучения. Изучение нового материала проводится в результате постоянной поисковой деятельности. Дети путем собственных наблюдений, сравнения открывают для себя новые математические понятия, доказывают, делают выводы.

Другой особенностью является отсутствие четкого их разделения на этапы: повторение, изучение нового, закрепление. Это связано с тем, что практически каждое задание включает в себя элементы всех этих этапов. В нашей системе важно не только то, как изучается учебный материал, но и атмосфера, в которой это происходит. Только при условии доброжелательной, полной взаимного уважения и свободы атмосферы возможно

вовлечь учеников в творческую поисковую деятельность, что является целью любого урока в системе Л.В.Занкова.

Встает вопрос: а что дальше? Стало интересно посмотреть, как можно обеспечить преемственность между начальной школой и 5-6 классами по математике. Мы в школе остановились на учебнике А.Г. Ванцяна. Я прошла курсы в Москве в ФНМЦ им. Занкова «Работа по учебнику математики 5 класса». Начала работать в своем 5 классе, имея первое время только рукопись первых глав учебника. Позже пришли сами учебники. Появились тетради на печатной основе и методические пособия для учителя. Материал, включенный в учебник, является продолжением тем программы начальной школы.

В учебнике нет традиционного изучения материала, образцов выполнения заданий, многочисленных тренировочных упражнений. Каждое задание представляет собой определенный план, который включает в себя систему учебных вопросов, задач и пояснений по изучаемой теме. В каждом задании перед учащимися ставится конкретная проблема, посильная для них на данном этапе обучения. Важно, что с переходом к новому тематическому разделу учебника работа над материалом предыдущих разделов не прекращается, а продолжается и развивается. Вряд ли нужно говорить о той огромной роли в обучении, которую сыграли учебники по математике под редакцией И.И. Аршинской детей.

Однако новое время выдвигает новые запросы. «Занковским» классам сейчас нужны не просто хорошие учебники по каждому предмету; желательно, чтобы по каждому предмету существовало более одного комплекта учебников. А на данный момент по математике имеется лишь один комплект. В связи с этим в настоящее время создается новый комплект учебников по математике для начальной школы. В них А.Г. Ванцян предлагает иную концепцию построения курса, иной подбор материала и иные способы изложения. Наличие двух различных комплектов, созданных на одной методологической основе, должно дать учителю большой простор в выборе способов планирования и построения урока, и выбор этот учитель сделает, руководствуясь собственным опытом и согласуя его с «голосом» конкретного автора.

На настоящий момент УМК для 1 класса создан полностью и находится в печати, а УМК для 2 класса подготовлен к печати. Идет работа над учебниками для 3 и 4 класса. Большой акцент автор делает на наглядность и образность изложения основ математики в начальных классах, уделяет заметно больше места арифметике как искусству счета, предлагает существенно иной подход к работе с текстовыми задачами. Помимо этого в курсе автора для 1-4 классов будет уделено больше места элементам комбинаторики, теории вероятностей, логике, а также заданиям творческого характера. Разумеется, что курс математики для начальной школы разрабатывается с учетом того, что в 5-6 классах будут использованы уже существующие учебники Ванцяна.

© С.В. Жаров (ЯГПУ)

Некоторые свойства степеней натуральных чисел

Исторический опыт показывает, что натуральные числа являются очень богатым источником информации. С одной стороны, это просто счетное множество, а при более глубоком изучении эти числа содержат большое количество закономерностей. О таких закономерностях и пойдет речь в настоящей заметке.

В известной картине И.П.Богданова-Бельского «Устный счет» изображены сельские мальчишки, думающие под руководством известного ученого С.А.Рачинского над изображенной на доске следующей задачей:

$$\frac{10^2+11^2+12^2+13^2+14^2}{365}=?$$ На первый взгляд кажется, что предстоят большие вычисления, но ниже покажем, что в силу определенных закономерностей ответ равен 2. По сути дела мы пользуемся таким свойством чисел, что сумма квадратов трех последовательных натуральных чисел оказалась равной сумме квадратов следующих за ними двух последовательных чисел. Но для каких чисел имеет место это свойство? Встает вопрос обобщения этого свойства натуральных чисел. Можно ли найти 7, 9, 11,…,(2n+1) чисел с таким же свойством?

Рассмотрим для начала вопрос **с первыми степенями**.

Нетрудно догадаться, что для первых трех чисел зависимость очевидна, т.е. 1+2=3. Для пяти чисел искать уже труднее, поэтому решим в общем виде. Пусть эти числа будут (x-2),(x-1),x,(x+1),(x+2). Тогда имеем уравнение: (x-2)+(x-1)+x=(x+1)+(x+2), откуда x=6. Вторая строчка чисел – 4+5+6=7+8. Для 7 чисел уравнение будет выглядеть следующим образом:

(x-3)+(x-2)+(x-1)+x=(x+1)+(x+2)+(x+3).

Решаем – x=12. Искомые числа будут: 9+10+11+12=13+14+15.

Рассмотрим задачу в общем виде, т.е. найдем (2n+1) последовательных натуральных чисел так, чтобы сумма первых n+1 была равна сумме n последующих чисел. Обозначим наибольшее число из первой суммы x и получим уравнение:

(x-n)+(x-n+1)+(x-n+2)+…+(x-2)+(x-1)+x=(x+1)+(x+2)+(x+3)+…(x+n).

Раскрываем скобки и приводим подобные члены:

x=2(1+2+3+…+(n-2)+(n-1)+n) или, учитывая сумму членов арифметической прогрессии, получаем x=n(n+1). Тогда наименьшее из этих последовательных чисел будет равно x-n=n(n+1)-n=n^2, а наибольшее - x+n=n(n+1)+n=n(n+2). Таким образом, задача решена в общем виде.

Пример. Решим задачу для 15 слагаемых. Тогда 2n+1=15, откуда n=7. Тогда первое число равно 7^2=49, последнее в первой сумме – 7*8=56, а последнее число во второй сумме – 7*9=63.

Приведем некоторые свойства полученного решения. Для этого составим так называемый треугольник Тарталья для первых степеней. Эта известная структура названа в честь известного математика Николо Тарталья.

1+2=3

4+5+6=7+8

9+10+11+12=13+14+15

16+17+18+19+20=21+22+23+24

25+26+27+28+29+30=31+32+33+34+35…

Нетрудно заметить, что каждый ряд начинается с квадрата натурального числа, а также первое число каждой строки на единицу больше последнего числа предыдущей строки, т.е. получается весь натуральный ряд чисел. Если найти разности первых чисел

приведенных строк, то получим последовательность чисел 3,5,7,9,11,…, а это есть арифметическая прогрессия с разностью 2.

Рассмотрим аналогичный вопрос **со вторыми степенями.**

Для начала найдем три последовательных натуральных числа, чтобы сумма квадратов первых двух чисел равнялась квадрату третьего. Наибольшее число в первой сумме обозначим x и составим уравнение: $(x-1)^2+x^2=(x+1)^2$. Решаем квадратное уравнение $x(x-4)=0$, где согласно условию задачи подходит только 4. Получим известные три числа 3,4,5, известные в геометрии как стороны египетского треугольника.

Аналогичная задача для пяти последовательных чисел. Если наибольшее число в первой сумме обозначить x, то составим квадратное уравнение:

$(x-2)^2+(x-1)^2+x^2=(x+1)^2+(x+2)^2$, откуда $x^2-12x=0$ или $x=12$. Тогда искомые числа будут 10,11,12,13,14, т.е. $10^2+11^2+12^2=13^2+14^2=365$, поэтому на известной картине эти свойства предусмотрены и ответ равен 2.

В каждом из случаев задача имеет единственное решение. Решим эту проблему в общем виде, т.е. найдем (2n+1) натуральных последовательных чисел, для которых сумма квадратов первых n+1 равнялась сумме квадратов последующих n чисел. Обозначим наибольшее в первой сумме – x, тогда это число удовлетворяет уравнению:

$(x-n)^2+(x-n+1)^2+(x-n+2)^2+\ldots+(x-2)^2+(x-1)^2+x^2=(x+1)^2+(x+2)^2+\ldots+(x+n-2)^2+$

$+(x+n-1)^2+(x-n)^2$. После приведения подобных членов получаем уравнение:

$x^2-4(n+(n-1)+(n-2)+(n-3)+\ldots+3++2+1)x=0$ или $x^2-4\frac{n(n+1)}{2}x=0$. Значит,

$x^2-2n(n+1)x=0$, откуда $x=0$ или $x=\underline{2n(n+1)}$, но по условию задачи подходит только второе значение. Найдем первое из этих чисел – $x-n=2n(n+1)-n=\underline{n(2n+1)}$, а затем вычислим последнее - $x+n=2n(n+1)+n=\underline{n(2n+3)}$. Можно легко проверить для n=1 и получить 3,4,5. Убедились, что задача может быть решена для любого натурального числа n и притом единственным образом.

Составим так называемый треугольник Тарталья:

$$3^2+4^2=5^2$$

$$10^2+11^2+12^2=13^2+14^2$$

$$21^2+22^2+23^2+24^2=25^2+26^2+27^2$$

$$36^2+37^2+38^2+39^2+40^2=41^2+42^2+43^2+44^2\ldots$$

Сформулируем некоторые свойства чисел, составляющих этот треугольник. Если вычтем из первого числа каждой строчки первое число предыдущей строчки (не их квадраты!), то получаем числа 7,11,15,19,..., т.е. арифметическую прогрессию с разностью 4.

Еще одна закономерность между числами этого треугольника. Первое число каждой строки для вторых степеней равно сумме первого и последнего чисел до знака равенства из соответствующей строки для первых степеней. В самом деле, 3=1+2, 10=4+6, 21=9+12 и т.д. Это свойство можно доказать и в общем виде.

Постараемся подобную задачу решить **для третьих степеней**. Условие формулируется так же, но участвуют суммы кубов. Сделаем для трех натуральных чисел. Обозначим последнее число в первой сумме x и составим уравнение $(x-1)^3+x^3=(x+1)^3$ Раскроем скобки, приведем подобные члены и получим уравнение $x^3-6x^2-2=0$ или $x^2(x-6)=2$. Правая часть должна быть положительной, а это выполняется, если x больше 6. По условию x – число натуральное, поэтому как минимум надо брать 7. Левая часть будет $7^2(7-6)$, а это явно превосходит 2. Следовательно, уравнение не имеет натуральных корней. Первая неудача еще не решает всего дела. Если теперь составить уравнение для суммы кубов пяти чисел, то там получится окончательное уравнение $x^2(x-18)=18$. Правая часть положительна, поэтому надо начинать подставлять с числа 19, т.е. $19^2(19-18)=361$, что гораздо больше правой части. Доказательство несостоятельности поиска решения в общем виде проводится так же, как и в двух приведенных случаях.

В исторической математической литературе доказано, что в общем виде задача решена только до степени 14, в дальше этот вопрос остается открытым. На данный момент времени можно сделать вывод, что для первых и вторых степеней поставленная задача решается однозначно, а с третьей и по 14-ю решений нет.

© *В.Н. Белкина (ЯГПУ)*

Характеристика параметров взаимодействия детей раннего и дошкольного возраста со сверстниками

В качестве основных форм взаимодействия ребенка со сверстниками выступают общение и совместная деятельность. Мы исследовали их с двух позиций: специфические особенности каждого из этих видов социальной активности детей, а также выраженность компонентов взаимодействия (эмоционального, когнитивного и операционального) в разнообразных ситуациях и возрастных группах, где общение, совместная деятельность и взаимоотношения участников взаимодействия представлены в неразрывном единстве.

В рамках данной статьи остановимся на характерных чертах этих трех компонентов, значимых для педагогического регулирования взрослым общения и совместной деятельности дошкольников.

Эмоциональный компонент, содержанием которого являются, в первую очередь, интерес к сверстнику и стремление к контактам с ним, по существу выражает мотивационную сторону взаимодействия, хотя степень осознания своих побуждений в раннем и дошкольном возрасте различна. Однако усложнение мотивации общения и совместной деятельности детей в старшем дошкольном возрасте, развитие основ рефлексии, в том числе, и в социальном поведении, вовсе не означает, что эмоциональная сфера становится менее яркой.

Общение, будучи более ранней формой взаимодействия ребенка, может быть рассмотрено с точки зрения следующих параметров: инициативность, интенсивность, экстенсивность и избирательность. Появление и развитие *инициативных* актов позволяет судить о направлении и избирательности его общения, о степени воздействия ребенка на сверстников, а также о некоторых личностных качествах дошкольников. Уже в группах раннего возраста дети начинают проявлять инициативу в общении, которое носит как модальный (общение ради общения), так и

предметно ориентированный характер: ребенок показывает другому игрушку или отбирает ее, обнимает другого ребенка («жалеет»), гладит по голове, заглядывает в глаза, играет вместе с ним и т.д. Уже в этом возрасте детей легко можно разделить на инициативных и пассивных, стремящихся или избегать прямых контактов с другими детьми, или использовать взрослого в качестве посредника. Постепенно общение, становясь неотъемлемым атрибутом совместных действий детей, позволяет осуществлять совместную деятельность. В этом случае, как показывают наши данные, выделяется несколько показателей инициативности общения детей.

Во-первых, внесение детьми предложений по содержанию деятельности (придумывание сюжета игры или рисунка, формулирование алгоритма работы, перечисление необходимых атрибутов и т.п.): «Давайте в кругосветное путешествие играть», «Мы лучше магазин игрушек для маленьких будем рисовать», «Сначала полочки надо, а потом уже игрушки рисовать, не понимаете что ли?», «Карандаш зеленый один всего, сначала я сделаю, а потом тебе дам» (старшая и подготовительная к школе группы).

Во-вторых, осуществление руководства действиями партнера в различных формах (отдача распоряжений, просьба, коррекция, оценивание действий партнера, указание на последовательность действий): «А вот здесь у тебя еще можно машину поставить! - Не мешай мне! Не хочу я машины никакие», «Башню вырежи вон из той бумаги», «А теперь крышу наклей. Да не здесь, дай я сама сделаю, ничего не умеешь!», «А ты здорово клетку почистил!» (старшая и подготовительная к школе группы).

Выделяя две основные группы показателей инициативности общения детей в условиях их совместной деятельности, следует, по-видимому, подчеркнуть и тот факт, что при дружеском расположении друг к другу дети могут в процессе выполнения общего дела отклониться от его цели, перевести общение в рамки модального общения или другого вида деятельности: «А у нас такая же вот машинка есть, я ее часто с папой ремонтирую, и водить учусь, нет, уже умею водить, вот!», после этого заявления мальчики убегают в игровой уголок, не завершив начатый

рисунок (средняя группа). Это особые инициативные акты, которые следует, на наш взгляд, выделить в третью группу показателей инициативности общения - переключение партнеров на другую деятельность или иной вид активности. В наших исследованиях такого рода факты встречались в средней и, реже, в старшей группе дошкольников.

Выделенные показатели инициативности общения проявляются в условиях взаимодействия детей по-разному. Активные дети стремятся управлять поведением, действиями партнеров, нежели вносить предложения по осуществлению цели деятельности. В конце дошкольного возраста дети достаточно четко дифференцируют ситуацию собственно общения и ситуацию деятельности, поэтому в случаях заинтересованности партнеров в реализации замысла или выполнении задания, положительном эмоциональном фоне взаимоотношений отвлечения от цели деятельности редки.

Важной характеристикой общения детей является так называемый «коэффициент социальной валентности» (Т.А. Репина), то есть степень принятия партнером инициативных актов ребенка. На наш взгляд, этот показатель чрезвычайно значим для понимания, с одной стороны, разнообразия форм поведения тех дошкольников, у которых сохраняется выраженная потребность в общении со своими ровесниками, несмотря на отрицательный коммуникативный опыт, а, с другой стороны, динамики развития этой социогенной потребности.

Одним из существенных показателей развития сознания и самосознания ребенка, его индивидуальных предпочтений, накопления его социального опыта служит *избирательность* общения с другими детьми. В основе избирательного отношения дошкольников к популярным, в частности, детям лежит способность последних адекватно удовлетворять коммуникативную потребность ровесника. Популярный ребенок инициативен, чувствителен к воздействиям сверстников, отзывчив на устремления других детей.

Остановимся более подробно на этом вопросе, используя результаты собственного исследования. Преобладающие мотивы общения дошкольников со своими ровесниками можно разделить на четыре основные группы:

- на основе личностных качеств («добрый», «внимательный», «злой», «веселый», «всем помогает» и т.п.);

- на основе деловых качеств («много знает», «с ним играть интересно», «она красиво чашки расставляет», «он придумывает всегда интересное», «он раскрашивает хорошо»);

- на основе дружеских привязанностей («он мой друг», «мы дружим», «это мой главный друг»);

- эмоциональный выбор («нравится», «хороший», «красивая»).

Просматривается и определенная динамика мотивов взаимодействия детей с ровесниками: в младшей группе детского сада преобладает эмоциональная мотивация, в средней – деловая, в старшей – личностная. На этом этапе развития взаимодействия детей появляется такой феномен, как стремление участников ситуации взаимодействия к автономии от взрослого и от других сверстников. Это свидетельствует о формировании нового уровня социальных контактов детей, не зависимых от взрослого; детская группа постепенно приобретает черты саморазвивающейся системы, хотя эти черты и не носят устойчивого характера.

Рассмотрим один из эпизодов общения старших дошкольников.

«Витя К. (6,9). Обращается к Мише А., у которого в кулачке что-то есть: Что это у тебя?

Миша А. (6,8). Не покажу. Талисман.

Витя К. Ну покажи, я же никому не скажу.

Миша А. Ладно, смотри. Приоткрывает то, что у него в руке

(экспериментатор не знает, что это было).

Витя К. А открываться она может? У меня есть зеленый, только вот это (показывает пальцем) еще здесь и здесь (тоже показывает). Ты его всегда с собой носишь?

Миша А. Всегда. Он помогает. Он же талисман!»

Общение детей в раннем и начале дошкольного возраста, имея свое предназначение в жизни ребенка (открытие равного партнера и, в связи с этим, возможность расширить поле социальных контактов), как мы видим, достаточно быстро начинает приобретать черты предметного общения, включаясь в совмест-

ную детскую деятельность как необходимый ее атрибут. Поэтому избирательность характерна и для мотивации совместной деятельности детей. Однако подчеркнем, что деятельность, ориентированная не только на процесс, но и в равной степени на результат (все виды неигровой деятельности, познавательная), усложняет в целом мотивы социального взаимодействия детей, а также дифференцирует и избирательность детских контактов. Это выражается, прежде всего, в том, что ребенок стремится что-либо делать вместе с тем, кто ему симпатичен, будучи иногда весьма настойчивым.

Обратимся к протоколу наблюдения в старшей группе детского сада.

«Педагог: Ребята, кто у нас сегодня дежурные по уголку природы? Алеша и Максим?. Максим заболел. Кто поможет Алеше дежурить?

Артем (5,8): Я-я хочу, можно мне?

Алеша (5,10): Ну вот еще. Он не очень-то и умеет.

С неохотой идет в уголок с Артемом.

Артем: Давай я воды принесу.

Алеша (тихо и ворчливо): Я сам принесу.

Но Артем уже схватил ведро и убежал в умывальную комнату. Затем взял тряпку и начал чистить клетку с попугаем. Алеша наблюдает. Затем подходит к Артему.

Алеша: А ты здорово почистил!

Артем улыбается».

При этом эмоционально-положительные или эмоционально-нейтральные отношения между участниками совместной деятельности, как показывают результаты многих исследований, делают ее значительно более продуктивной. И в этом отношении учет педагогом желания детей взаимодействовать с тем или иным ребенком крайне важен.

Кроме того, избирательность в совместной деятельности может проявляться и в стремлении ребенка быть в команде лидера или популярного в группе сверстника. Наши многочисленные наблюдения за взаимодействием детей позволяют сделать вывод о том, что результаты совместной деятельности впрямую зависят от отношений детей к выполняемой деятельности и особенностей лидерства в группах участников. Высокая активность

объединения в начале выполнения задания определяется либо наличием хорошего организатора, либо, в случае его отсутствия, высокой степенью привлекательности задания, которая сама по себе уже содержит организующее начало.

В неоднозначном характере протекания деятельности достаточно ярко проявляется сложность и динамизм мотивов осуществления совместной деятельности: они могут усиливаться и ослабевать, могут сохраняться на протяжении всей деятельности с точки зрения своего содержания и силы, а могут изменяться. Диапазон мотивов, несмотря на значительное их разнообразие, можно все же ограничить наиболее важными из них: *интерес к конкретному заданию; интерес к определенному виду деятельности; стремление выразить себя в деятельности; стремление достичь результата.* Это наиболее важные мотивы, непосредственно связанные с процессом деятельности. Не менее значимы для ребенка и мотивы, лежащие в области отношений к взрослому, себе и сверстникам: *стремление заслужить похвалу взрослого; стремление выполнить поручение взрослого; стремление утвердить себя в глазах ровесников (или ровесника).*

В условиях сотрудничества с другими детьми может измениться содержание мотивации у каждого участника этого сотрудничества. В наших наблюдениях эти изменения имели место достаточно часто. Так, ребенок мог с неохотой включиться в совместную деятельность, лишь дисциплинированно выполняя требование взрослого, а затем увлечься содержанием работы и охотно участвовать в ее завершении. И, наоборот, взявшись за дело с удовольствием, утратить к нему интерес в силу различных причин (выслушав резкое замечание сверстников, испытав неудачу и т.п.). При этом ребенок мог выйти из группы участников совместного дела или быть в группе до его завершения, но уже в качестве пассивного «элемента», ориентируясь лишь на просьбу взрослого.

Когнитивный компонент взаимодействия детей связан, прежде всего, с целеобразованием в совместной деятельности и общении. В отличие от эмоционального компонента, когнитивный предполагает осознание детьми сущности социального взаимодействия, стремление его участников к достижению цели. В большей степени это относится к процессу совместной дея-

тельности. Но именно совместные действия детей на первых порах сопряжены с серьезными трудностями, в первую очередь, в области целеобразования. Однако анализ результатов изучения процесса целеобразования в совместной детской деятельности позволяет говорить о некоторой закономерности. Это касается специфики овладения детьми различными видами деятельности, которые мы разделили на две группы: *игра и неигровая деятельность* (изобразительная, конструирование, труд, познавательная). В плане целеобразования это оказалось важным.

Игра признается всеми как наиболее значимый для ребенка вид активности. Причем особую популярность в период от трех до шести лет приобретает сюжетно-ролевая игра, отражающая социальные функции взрослых. Этот вид детской деятельности относительно рано обретает характер совместной. Дети объединяются единым сюжетом и прекрасно осознают, что нужно объединить усилия для того, чтобы его реализовать. То обстоятельство, что, в отличие от всех других видов деятельности, в игре цель и мотив совпадают (Д.Б.Эльконин), служит, по-видимому, и одним из главных условий того, что именно игра развивается практически с самого начала как деятельность совместная, тем более, что она социальна по своей сущности. Что же касается других видов деятельности, то они могут носить и индивидуальный характер, и взрослые в определенной мере противоречат себе, вначале делая акцент на развитие этих видов деятельности именно как деятельностей индивидуальных, а затем пытаясь объединить усилия детей на выполнение какой-либо общей задачи. Но результата, который не является для детей главным в игре, в условиях неигровой деятельности можно достичь, только осознавая его вначале как цель! - без этого совместная деятельность не состоится. Поэтому *неигровые ее виды выполняют значительно более существенную функцию в плане целеобразования* и требуют иных способов педагогического участия взрослого, нежели игра.

Отметим еще одну особенность совместной детской деятельности, связанную с целеобразованием: детям чрезвычайно трудно *удерживать цель деятельности* (даже в случае ее осознания и принятия участниками), если ее достижение не стимулируется. Нередко, выходя из деятельности, дети объясняют это

так: «Я устал», «Надоело». Сложное соотношение целей и мотивов деятельности, тем более, совместной, характерно уже для начальных этапов овладения детьми социальным взаимодействием.

Действия и операции, составляющие содержание *операционального* компонента взаимодействия детей со сверстниками, могут быть разделены на две группы:

- индивидуальные умения и навыки общения и деятельности участников взаимодействия;
- умения и навыки, связанные с согласованием индивидуальных действий и операций.

Первая группа определяет возможность перехода индивидуальной деятельности в совместную, общения со взрослым - в общение со сверстником. Однако это условие не является достаточным для успешной реализации какой-либо общей задачи. В частности, в наших экспериментах показано, что не существует однозначной зависимости успешности, например, совместной деятельности детей от уровня сформированности индивидуальных умений ее участников. При наличии таких умений при выполнении общего замысла дети могли действовать трояко: продуктивно, творчески, сотрудничая; по принципу «руководство – подчинение» (в этом случае лидер и выполнял всю работу); индивидуально. Таким образом, только первые два варианта могут быть значимыми для дальнейшего развития взаимодействия детей: обогащается индивидуальный операциональный опыт участников и приобретается опыт согласовывания действий.

Вторая группа действий связана, как мы отметили, с согласованием операций. Вначале дети начинают проявлять интерес к тому, что делают другие участники группы, затем подсказывают друг другу, как лучше выполнить операцию, подражают друг другу. Вместе с тем, эта группа действий остается сложной и в старшем дошкольном возрасте, требует специальных педагогических усилий по формированию. Отметим, что значительную роль в процессе овладения ребенком способами взаимодействия со сверстниками играет *речь*. Поскольку вначале ребенок овладевает ею, общаясь и делая что-то вместе *преимущественно* с взрослым, именно благодаря взрослому ребенок осознает речь как основное средство общения с другим человеком. В общении со взрослыми

он широко использует и невербальные средства - жесты-просьбы, жесты-указания, жесты - «суждения», ожидающие улыбки, вопросительные взгляды и т.п. При этом взрослый не только понимает «язык жестов» ребенка, но и стимулирует использование им речи в процессе взаимодействия. Наличие сверстника в качестве партнера в совместной деятельности требует от ребенка высказываться ясно и четко, так, чтобы было понятно другой стороне. Наиболее благоприятные для этого условия - это условия общения, опосредованные совместными практическими действиями. В этом случае неречевые средства остаются ситуативно значимыми. Однако вторая половина дошкольного возраста характеризуется преобладанием вербальной коммуникации в детском социуме: ребенок умеет высказывать в речи свои мысли, у него формируются вполне определенные интересы в различных сферах деятельности, ярко выражена потребность в избирательных контактах с ровесниками. В овладении средствами общения ребенок подражает взрослым и сверстникам (это касается как вербальных, так и невербальных средств), а также изобретает свои.

В условиях совместной деятельности речь важна не только в процессе согласования действий ее участников, но и, что совершенно очевидно, в процессе целеполагания, планировании действий, распределении функций, оценке результата. Это отчетливо наблюдается особенно в конце дошкольного возраста. Значение в этом смысле совместной практической деятельности детей (изобразительной, конструирования, труда) трудно переоценить. Кроме того, как показывают наши наблюдения, существует вполне определенная зависимость между статусом ребенка в группе сверстников и уровнем овладения им способами общения. Особенно ярко эта зависимость выражена в старшем дошкольном возрасте. Дети, популярные в группе сверстников, значительно быстрее переходят к использованию вербальных средств общения; сложностью отличаются и речевые конструкции, используемые ими. Такие дети легче и активнее вступают в контакт, умеют объяснить, что они хотят, и почти всегда поняты партнерами.

Таким образом, развитие основных компонентов взаимодействия детей в условиях общения и совместной деятельности в раннем и дошкольном возрасте сопряжено с серьезными трудностями и требует помощи со стороны взрослого.

Библиографический список

1. Белкина, В.Н. Подготовка студентов к педагогическому регулированию взаимодействия детей со сверстниками (Текст) / В.Н. Белкина – Ярославль: ЯГПУ им. К.Д.Ушинского, 2006.
2. Белкина, В.Н. Взаимодействие детей со сверстниками: психологический и педагогический аспекты (Текст) / В.Н.Белкина – Ярославль, 2008.

© О.Ю.Трыкова (ЯГПУ)

Специфика и проблемы изучения современного детского фольклора

Современный детский фольклор – одна из самых интересных и специфических областей устного народного творчества.

Начнем с общеизвестного: детский фольклор исполняет все функции детской литературы (в широком понимании этого термина): развлекательную, воспитательную, эстетическую, познавательную и т.д. К сожалению, исторически сложившиеся жанры детского фольклора в устном исполнении ныне находятся в рудиментарном состоянии. Но обильная представленность их в печатных изданиях в значительной мере позволяет восполнить этот дефицит.

Развлекая ребенка исполнением *колыбельных, пестушек, потешек* и т.д., взрослый налаживает с ним эмоциональный контакт, облегчает восприятие «режимных моментов». Ту же коммуникативную роль играют и современные «анкеты», налаживая в подростковом возрасте общение между девочками и мальчиками. Как часть устного народного творчества, детский фольклор обладает такими свойствами, как: устность (первоначально и долгие века передавался из уст в уста); вариативность; изменяемость, явление всемирного сходства.

Древнейший *обряд инициации* (испытания на смелость) находит отражение в искусстве *граффити*, одного из самых ярких представителей молодежной субкультуры, противопоставленной миру взрослых. Жанр *страшилки* также, несомненно, играет ту же роль: это и испытание на храбрость, и возможность выделиться в среде сверстников или более младших, рассказы-

вая им «страшные истории». Более того, отнюдь не случайно страшилки даже были названы исследователями «современной детской мифологией» (М.П. Чередникова, С.М. Лойтер, М.В. Осорина).

Вопрос о мифологических корнях, и поныне фигурирующих в детском репертуаре *закличек и приговорок*, считалок и жеребьевок и т.д., позволяет говорить о том, что именно дети в настоящее время являются, пусть и подсознательно, хранителями утраченной взрослыми мифологической традиции. Столь популярные во второй половине XX века и сегодня «вызывания» Пиковой Дамы, гномиков, жвачной коровы и даже Бабы Яги – явления того же ряда. А обращения студентов к Халяве накануне экзамена свидетельствуют, что мифологические традиции не угасают и с возрастом.

Итак, исторически сложившийся детский фольклор дает возможность воспитательного, эстетического и прочего воздействия на дошкольников. С другой стороны, знание взрослыми жанров современного детского фольклора обеспечивает осведомленность в проблемах детей дошкольного и младшего школьного возраста (страшилки, «садистские стишки» и т.д.). Оно же способствует налаживанию контакта между воспитателем и ребенком, при этом достигается подчас поразительный эффект!

С другой стороны, необходимо соблюдение чувства меры (популярные ныне «вечера страха» благотворны для более старших детей, но могут создать проблемы у младших). Проблемы изучения детского фольклора, с которыми неизменно сталкивались мы в процессе составления «Путеводителя по современному детскому фольклору» и более ранних работ, думается, не являются исключением и для других исследователей.

Изучая, систематизируя, классифицируя тексты, собранные студентами дошкольного отделения педагогического факультета ЯГПУ им. К.Д. Ушинского в течение 22 лет, мы столкнулись со следующими проблемами: главная – проблема различения подлинно фольклорных текстов и тех, что заимствуются из печатных источников, СМИ и т.д.; вопрос «вторичного фольклорного заимствования»; проблема хронологического знания того или иного текста (особенно это касается записей «по

воспоминаниям детства»); трудность отбора из огромного количества записей наиболее ценных текстов; «размытость» в массовом сознании некоторых жанровых определений. Так, в хрестоматиях для детского чтения «песенками, потешками» называются и пестушки, и прибаутки – это совершенно разные жанры и по функциям, и по художественной специфике. То же – и в области новых жанров: «страшилками» (с иронической долей окраски) именуются и «садистские стишки» и все, что имеет «пугающий» характер, вплоть до выпусков новостей!

Устранить эту терминологическую путаницу в какой-то мере, может быть, и поможет наш «Путеводитель по современному детскому фольклору», планирующийся к выпуску в самое ближайшее время. Кроме того, как смеет надеяться автор, данная публикация будет способствовать дальнейшему изучению современного детского фольклора, давая материал для исследования студентам и аспирантам.

Библиографический список

1. Бахтин, В.С. От былины до считалки: Рассказы о фольклоре [Текст]. - Л., 1988.
2. Зуева, Т.В., Кирдан, Б.П. Русский фольклор [Текст]. - М.,1998.
3. Капица, Ф.С. Русский детский фольклор [Текст] / Ф.С.Капица, Т.М. Колядич. – М., 2002.
4. Лойтер, С.М. Русский детский фольклор и детская мифология [Текст].- Петрозаводск, 2002.
5. Осорина, М.В. Секретный мир детей в пространстве мира взрослых [Текст]. - Спб., 1999.
6. Русский школьный фольклор. От «вызываний» Пиковой дамы до семейных рассказов [Текст] / сост. А.Ф. Белоусов. - М., 1998.
7. Современный городской фольклор [Текст].- М., 2003.
8. Трыкова, О.Ю. Современный детский фольклор и его взаимодействие с художественной литературой [Текст]. - Ярославль, 1997.
9. Трыкова, О.Ю. Детская литература и фольклор: аспекты взаимодействия [Текст]. - Ярославль, 2007.
10. Чередникова, М.П. «Голос детства из дальней дали» (Игра, магия, миф в детской культуре) [Текст]. - М., 2002.

© *Н.В. Елкина (ЯГПУ)*

Лингвистические основы методики развития связной речи

Термин «связная речь» в современной науке употребляется в нескольких значениях: процесс, деятельность говорящего; продукт, результат этой деятельности, текст, высказывание; название раздела работы по развитию речи (Б.А. Глухов, Т.А. Ладыженская, М.Р. Львов, А.Н. Щукин); отрезок речи, обладающий значительной протяжённостью и расчленяющийся на относительно законченные и самостоятельные части. Теоретической основой рассмотрения связной речи как продукта является такая область языкознания, как лингвистика текста, изучающая его содержательную и структурную стороны (И.Р. Гальперин, С.И. Гиндин, Т.А. Золотова, Л.М. Лосева, Г.Я. Солганик и др.). По современным представлениям, скорее текст, а не предложение является реальной единицей речевого общения; на уровне текста реализуется замысел высказывания, происходит взаимодействие языка и мышления.

Тексты могут быть диалогического и монологического характера. По определению Л.П. Якубинского, для диалога характерны «сравнительно быстрый обмен речью, когда каждый компонент обмена является репликой и одна реплика в высшей степени обусловлена другой, обмен происходит вне какого-нибудь предварительного обдумывания; компоненты не имеют особой заданности; в построении реплик нет никакой предумышленной связанности, и они в высшей степени кратки» [10.С.17]. Диалогическая речь по своим характеристикам более элементарна, чем другие виды речи.

Л.П.Якубинский отмечает: «Соответственно этому для крайнего случая монолога будет характерна длительность и обусловленная его связностью построенность речевого ряда; односторонний характер высказывания, не рассчитанный на немедленную реплику; наличие заданности предварительного обдумывания и пр. Но между этими двумя случаями находится ряд промежуточных, центром которых является такой случай, когда диалог становится обменом монологами ...» [10.С.17].

В последние десятилетия текст стал объектом активного изучения в языкознании, возникла лингвистика текста. В совре-

менной лингвистической литературе текст характеризуется как высшая коммуникативная единица, изучается как целое, построенное по определенным законам. Тем не менее, в лингвистике нет единого, общепринятого определения содержания понятия «текст», его качественные характеристики расходятся в разных научных работах.

Рассмотрим некоторые определения текста. «Текст – это письменное по форме речевое произведение, принадлежащее одному участнику коммуникации, законченное и правильно оформленное» [3.С.11] – такова точка зрения Н.Д. Зарубиной. Л.М. Лосева выделяет следующие признаки текста:

1) текст – это сообщение (то, что сообщается) в письменной форме;

2) текст характеризуется содержательной и структурной завершённостью;

3) в тексте выражается отношение автора к сообщаемому (авторская установка).

На основе приведённых признаков текст можно определить как сообщение в письменной форме, характеризующееся смысловой и структурной завершённостью и определенным отношением автора к сообщаемому [7.С.4].

О.И. Москальская отмечает следующие положения: «Основной единицей речи, выражающей законченное высказывание, является не предложение, а текст; предложение-высказывание есть лишь частный случай, особая разновидность текста. Текст является высшей единицей синтаксического уровня» [8.С.9].

При всех различиях этих определений в них есть много общего. Прежде всего, текст рассматривается как речетворческое произведение. Текст – это выраженное в письменной форме сочинение или высказывание автора, а также официальные документы, акты и др. Существуют промежуточные варианты речевой продукции: подготовительные устные выступления, литературно оформленные экспромты. Они свидетельствуют об условности разделения речи на устную и письменную. Главное же, и устная и письменная формы – это продукт единого по своей сути речетворческого процесса, словесно выраженный результат речемыслительной деятельности человека. Устный монолог близок к тем качественным характеристикам текста, которые были

описаны выше. Текст дает полноценные и неограниченные возможности воплощения часто очень сложного замысла автора, семантики в самом широком смысле. Именно семантические проблемы в последнее время вышли на самый передний план в речеведческих науках.

Вот как определяет текст И.Р. Гальперин. «Текст – произведение речетворческого процесса, обладающее завершенностью, объективированное в виде письменного документа, литературно обработанное в соответствии с типом этого документа, произведение, состоящее из названия (заголовок) и ряда особых единиц (сверхфразовых единств), объединённых разными типами лексической, грамматической, логической, стилистической связи, имеющее определенную целенаправленность и прагматическую установку» [1.С.18].

Термин «высказывание» в лингвистике, так же как понятия «связная речь», «текст», имеет разнообразную трактовку. Высказывание – это сообщение, акт коммуникации, единица сообщения и т.д. При этом некоторые лингвисты относят к высказываниям только предложения, другие – различные по длине (объему) высказывания, равные длине предложения, длине сверхфразового единства, длине абзаца и т.д. (И.Р. Гальперин, И.С. Гиндин, Т.М. Дридзе, Н.И. Жинкин, Н.Д. Зарубина, Г.В. Колшанский, Л.М. Лосева, И.П. Севбо, Г.Я. Солганик, Х. Вайзерих, В. Дресслер, Т. Тодоров, Н. Энквист и др.).

Часто термины «текст» и «высказывание» используются как синонимические. Высказывание – определенное речевое произведение, большее, чем предложение. Лингвистический подход к изучению текста ориентирован на выявление таких характеристик, которые можно назвать внутритекстовыми, поскольку они описывают способы внутренней организации структуры текста. Выделены так называемые сверхфразовые единства (СФЕ), включающие последовательности предложений. На основе анализа лингвистических исследований И.Р. Гальперин выделяет следующие категориальные признаки текста: 1) наличие заголовка, завершённость, тематическое единство; 2) целенаправленность, интеграция, подчинение каждого компонента текста его общей мысли; 3) структурная организация текста, связь между его частями и предложениями; 4) отработанность текста с

точки зрения стилистических норм. Рассматриваются текстовые категории: информативность, завершённость, цельность, связность, ретроспекция, последовательность (И.Р. Гальперин, Н.И. Ипполитова, А.А. Леонтьев, Л.М. Лосева и др.). Практически каждый текст связан с ретроспекцией, которая представляет собой возвращение к элементам текста или повтор, или с проспекцией – информацией о том, что будет сказано в последующем.

Дадим характеристику категорий текста, значимых для нашего исследования. Важнейшими текстовыми категориями являются смысловая цельность (целостность) и связность – понятия, которые всеми осознаются и в то же время не вполне однозначно определяются в научных исследованиях. Целостность проявляется на уровне содержания (тематическое единство), функции (стилистическое единство) и формы (структурное единство). Текст создается, чтобы не просто выразить мысль, как это делается в предложении, а развить эту мысль (замысел). Развитие мысли требует смены синтаксических конструкций. Суть этого явления заключается в том, что каждое последующее предложение опирается на предшествующее, продвигая высказывание от известного («данного») к неизвестному («новому»), вследствие чего образуется цепочка предложений, имеющая начало и конец, определяющая границы текста. «Все коммуникативные элементы текста (предложения, группы предложений, коммуникативные блоки) должны быть связаны, сцеплены между собой. В каждом тексте, как правило, обнаруживаются, поддаются наблюдению и описанию формальные, внешние связи между отдельными частями текста» [4.С.18].

«Это особые виды связи, обеспечивающие... логическую последовательность (темпоральную и/или пространственную), взаимозависимость отдельных сообщений, фактов, действий и пр.» ([.С.74]. Сцепление обеспечивает линейную связь частей текста с помощью языковых единиц различного уровня (местоимения и местоименные слова, употребление времени и т.п.), что соотносится в какой-то степени с категорией последовательности, которая выражается в способах сочетания предложений в тексте: употребление местоимений третьего лица, притяжательных, указательных местоимений, местоименных наречий, сочи-

нительных союзов, а также прочих указателей на левый (реже правый) компонент.

Целостность текста осуществляется с помощью таких средств, как лицо, время, наклонение, модели и типы предложений по целеустановке высказывания, синтаксический параллелизм, порядок слов, эллипс. Она, считает Н.И. Жинкин, позволяет наиболее адекватно выразить коммуникативные действия, поступок человека, имеющий смысл. Признак цельности как фундаментальное свойство текста рассматривается А.А. Леонтьевым. Он считает, что в отличие от связности, которая реализуется на отдельных участках текста, цельность – это свойство текста в целом. Цельность есть «характеристика текста как смыслового единства, как единой структуры, и определяется на всем тексте. Она не соотносима непосредственно с лингвистическими категориями и единицами и имеет психологическую природу» [6.С.12]. Цельный текст реализует единую программу говорящего и ощущается слушателем в качестве законченной единицы общения. Смысловое единство текста выражается в том, что все его элементы прямо или опосредованно связаны с предметом речи и коммуникативной установкой говорящего.

Важными понятиями, характеризующими смысловую цельность текста, являются понятия «тема» и «содержание» высказывания, «основная мысль». Тема есть предмет речи, распадающийся в тексте на микротемы, считающиеся минимальными единицами речевого смысла. Содержание высказывания предусматривает наличие в нем замысла автора (сообщение о фактах, явлениях) и содержательной интерпретации (индивидуального авторского понимания). Текст является целостным при подчинении отбора его содержания задаче передать основную мысль. Показателем цельности служит также заголовок, обозначающий тему, или основную мысль текста, или возможность его подбора. Создание цельного текста ребенком требует определенного уровня сформированности умений ориентироваться на тему или заголовок при построении высказывания, отбирать содержание в соответствии с целью и основной мыслью.

В обучении дошкольников необходимо учитывать обе указанные характеристики текста, то есть не только структурную, но и смысловую его организацию. Связность и цельность

(целостность) – понятия неравнозначные. А.А.Леонтьев отмечает, что связность обычно является условием цельности, но цельность не может полностью определяться через связность. С другой стороны, связный текст не всегда обладает характеристикой целостности.

В.А.Бухбиндер и Е.Д.Розанов, отмечая, что неотъемлемым признаком текста является его связность, понимают связность текста как результат взаимодействия нескольких факторов. Это, прежде всего, логика изложения, отражающая соотнесенность явлений действительности и динамику их развития; это, далее, особая организация языковых средств – фонетических, лексико-семантических и грамматических, с учетом также их функционально-стилистической нагрузки; это коммуникативная направленность – соответствие мотивам, целям и условиям, приведшим к возникновению данного текста; это композиционная структура – последовательность и соразмерность частей, способствующих выявлению содержания, и, наконец, само содержание текста, его смысл. Все упомянутые факторы, гармонически сочетаясь в едином целом, обеспечивают связность текста.

К грамматическим средствам относят такие, как соотнесенность предложений по виду, времени и наклонению глаголов, их роду и числу. Лексические формы связи – это повтор отдельных значащих слов, употребление скоординированных местоимений, синонимических замен, соотносительных слов и т.п. В потоке речи предложения группируются, объединяются тематически, структурно и интонационно и образуют особую синтаксическую единицу – сложное синтаксическое целое (ССЦ).

В детской речи чаще встречаются тексты небольшого объема, поэтому для методики развития речи наибольшее значение имеют лингвистические исследования связности внутри минимального отрезка большого текста (сверхфразового единства, сложного синтаксического целого).

Текст состоит из ССЦ и свободных предложений (такие предложения открывают, заканчивают текст), и синтаксический анализ текста включает в себя исследования связей между предложениями, средства выражения этих связей, членение текста на синтаксические единицы, большие, чем предложения, – ССЦ.

Связи между предложениями внутри ССЦ отличаются от тех, которые существуют на уровне предложения и особенно на уровне словосочетания. Здесь уже нет таких видов связи, как согласование, управление, примыкание и др. Связь между предложениями в ССЦ – это, прежде всего, связь между целыми коммуникативными единицами языка (речи), а не их частями. Любой правильно организованный текст представляет собой смысловое и структурное единство, части которого тесно взаимосвязаны как семантически, так и синтаксически. Смысловое и структурное единство текста организует межфразовая связь, то есть связь между предложениями, ССЦ, абзацами, главами и другими частями.

Тексту присущи внутренние смысловые отношения между его частями, содержательная, формальная и коммуникативная целостность, что позволяет обеспечивать смысловую связь между частями текста, подготовиться к последующей информации, надёжно идти по пути познания текста, укрепить «текстовую память», возвратить адресата к предыдущему, напомнить ему о сказанном, обращаясь к его знанию мира.

Помимо смысловой и структурной, для текста устанавливается ещё один вид связности – коммуникативная связность: «Коммуникативный аспект языка означает, прежде всего, наличие единой структуры языковых единиц общения, скреплённых неразрывной связью содержательной и формальной сторон» [5.С.55].

Лингвисты выявили, что основу связности в сложном синтаксическом целом составляет коммуникативная преемственность предложений. В теме предложения повторяется часть информации предыдущего предложения, в реме содержится новая информация, которая развивает, обогащает смысл высказывания, движет смысл вперед.

Выделяются три типа тема-рематических цепочек.

1. Цепная связь, при которой каждое последующее предложение непосредственно связано с предыдущим. Основными средствами осуществления этой связи выступают лексические повторы, лексические и текстовые синонимы, местоимения. Это наиболее распространенный способ связи.

2. Параллельная связь, отличающаяся тем, что каждое предложение, начиная со второго, развивает тему, обозначенную в первом предложении, и связано с ним по смыслу. Основные средства осуществления параллельной связи – одинаковый порядок слов, однотипность грамматических форм выражения членов предложения, видо-временная соотнесенность сказуемых.

3. Параллельная связь с отсутствием сквозной темы. Связь между предложениями осуществляется в этом случае через общую коммуникативную задачу и ту воображаемую картину действительности, которую они вместе рисуют. Обычно такие построения используют в пейзажных описаниях.

Чтобы обеспечить связность при построении текста, нужно расположить предложения в последовательности, отражающей логику развития мысли, подчинить коммуникативной задаче порядок слов в предложении, отобрать адекватные средства связи. Наиболее часто используются два способа развития мысли и соответственно два способа связи предложений в тексте: цепной и параллельный (С.И. Гиндин, Л.П. Доблаев, М.И. Лосева, Н.С. Поспелов, И.П. Севбо, Г.Я. Солганик и др.). Цепная связь заключается в структурном сцеплении предложений. Непрерывное движение мысли от одного предложения к другому осуществляется обычно в повторе акцентируемого в предыдущем предложении слова (члена предложения) и развёртывании его в последующем.

При параллельной связи предложений в тексте, а также между отдельными его частями используются не только собственно синтаксические средства (структурная соотнесенность сцепляемых предложений), но и средства лексические и морфологические: союзы, частицы, слова и словосочетания, выступающие в роли вводных, а также слова, по своему значению приближающиеся к союзам (типа «прежде всего», «сейчас», «затем», «поэтому», «тогда», «при этом» и др.), прилагательные и причастия, приближающиеся к местоимениям и их обобщающим и указательным значениям (типа «предыдущий», «предшествующий», «приведённый», «описанный», «данный», «последний» и др.), последние особенно характерны для научной и деловой речи.

При параллельной связи структурная соотнесённость предложений выражается в их параллельном строении, которое может быть усилено (хотя и не обязательно) употреблением в сопоставляемых или противопоставляемых предложениях членов предложения, имеющих одинаковое лексическое выражение. Основные средства параллельной связи – одинаковый порядок слов, однотипность грамматических форм выражения членов предложения, видовременная соотнесенность.

Единство между функционально-смысловым типом речи и особенностями мышления установила О.А.Нечаева, утверждающая, что «суждения соединяются в процессе мыслительной деятельности человека в логические цепочки в виде следующих логем: причинно-следственная логема, или умозаключение (в речи соответствует рассуждению), логема с развивающими действиями (в речи – повествование), логема с одновременными признаками (в речи – описание)...». О.А.Нечаева установила также, что «...типы речи (описание, повествование, рассуждение) строятся на основе мыслительных процессов: синхронного – в описании, диахронного – в повествовании и причинно-следственного, выводного – в рассуждении» [9.С.22].

Говоря о речевой сфере человека, она отмечает, что «мыслительная деятельность человека настолько сложна, что она не укладывается в логические распространения лишь в виде суждений и соответственно в речевые формы только в виде предложений. В процессе мышления в речи устанавливаются смысловые связи и между суждениями... на основе тех реальных объективных взаимоотношений между явлениями, которые существуют в действительности» [9.С15,16]. Мышлению человека свойственно воспринимать окружающее. Язык реагирует на это и закрепляет виденное в определенные структуры, типы монологических высказываний.

Дадим краткую характеристику основных типов монологических высказываний.

Описание – это образец монологического сообщения в виде перечисления одновременных или постоянных признаков предмета. При описании объект речи раскрывается, то есть уточняются форма, состав, структура, свойства, назначение (объекта). Назначение описания – запечатлеть какой-то момент дейст-

вительности, дать образ предмета, а не просто назвать его. Описание статично, в нем утверждается наличие или отсутствие каких-либо признаков предмета. Для описания характерно обязательное наличие объекта речи (картины природы, предметы быта, человек, животное). О.А.Нечаева выделяет в описательном типе монологической речи четыре структурно-смысловые разновидности: пейзаж, портрет, интерьер, характеристика. В описании употребляются языковые категории, раскрывающие сополагающие признаки фактов, явлений, предметов: именные конструкции, формы настоящего времени глаголов, слова с качественным и пространственным значением.

Рассуждение – это модель монологического сообщения с обобщенным причинно-следственным значением, опирающимся на полное или сокращенное умозаключение. Рассуждение ведется с целью достижения вывода: научного, обобщенного или бытового (общего или частного). Для рассуждения характерно употребление риторических вопросов, подчинительных союзов, подчеркивающих характер причинно-следственных связей между предложениями и частями текста.

Повествование – это особый тип речи со значением сообщения о развивающихся действиях или состояниях предметов. Основой повествования является сюжет, развертывающийся во времени, на первый план выдвигается порядок протекания действий. При помощи повествования передается развитие действия или состояния предмета.

Выделяются различные формы повествования. Так, М.П. Брандес выделяет повествования о событии, о переживании, о состоянии и настроении, краткое сообщение о фактах. О.А. Нечаева определяет следующие разновидности повествования: конкретно-сценическое; обобщенно-сценическое; информационное.

По построению наиболее простым является конкретно-сценическое повествование. Есть основания полагать, что с данной формы повествования начинается освоение связной речи в дошкольном возрасте. Конкретно-сценическое повествование состоит из следующих друг за другом картин или сцен и является как бы своеобразным сценарием, которое благодаря конкретности и хронологической последовательности действий обстановки можно инсценировать (О.А. Нечаева).

Обобщенно-сценическое повествование – это сообщение о конкретных повествовательных действиях, которые повторяются в данной обстановке, становятся типичными для нее.

Информационное повествование – это сообщение о действиях или состояниях без их конкретизации и детальной хронологической последовательности. Выступает в форме пересказа и косвенной речи.

В отличие от описания структура повествования характеризуется большей жесткостью, так как перестановка компонентов ограничена фактором временной последовательности, нарушение которой может привести к искажению объекта.

Разновидностью повествования является, по утверждению Т.А. Ладыженской, рассказ, в котором различаются завязка, кульминация, развязка. Т.А. Ладыженская представляет схему повествования следующим образом: 1) начало события; 2) развитие события; 3) конец события. Части повествования, по наблюдениям автора, имеют свои опознавательные признаки, например, в первой части повествовательных текстов – это слово «однажды», «как-то раз».

Для повествовательных текстов в качестве первого предложения часто избирается такое, в котором указываются время и (или) место события (действия), (Н.А. Пленкин). О.А.Нечаева для выражения динамики действия выделяет в повествовательном типе многообразие лексических и грамматических средств: «...семантические ряды глаголов со значением последовательности действий, смена временного плана в формах глагола; видовые формы глаголов со значением возникновения и мгновенности действия; обстоятельственные слова со значением чередования, сопоставления или возникновения действия; порядок слов в предложении и микротеме» [9.С.145]. Глагол выступает в качестве текстообразующего средства. На эту особенность глагола указывал А.М. Пешковский, отмечая, что у каждой части речи – свои стилистические достоинства. Главное достоинство глагола – это способность управлять, выстраивать вокруг себя длинную шеренгу разнообразных и последовательно зависящих друг от друга слов и предложений, словом, создать то, что Потебня называл синтаксической перспективой.

Временная последовательность действий, смена явлений выступают как принцип организации синтаксиса в данном типе речи и определяют прежде всего тип связи между предложениями, а именно цепную связь (М.П. Брандес, Н.А. Пленкин, Г.Я. Солганик).

Функционально-смысловые типы речи (описание, повествование) нередко встречаются в контаминированном виде. Эта контаминация, как выяснила О.Нечаева, в одних случаях может быть только семантической, когда в типе речи сохраняются его собственное общесмысловое значение и функция, но возникают смысловые оттенки другого типа речи. В других случаях при контаминации образуется новый тип монологического высказывания. Это может быть описание со значительным использованием средств повествовательной речи для выражения признаков, находящихся в становлении или изменяющихся хронологически. В таком типе речи при сохранении одной доминирующей и ведущей описательной функции возникает иная функция, обычно функция повествования.

Итак, все исследователи стремятся определить место текста в системе языка или речи, вычленить собственно текстовые категории, присущие только этой единице. При всех различиях в исследованиях в них есть много общего. Прежде всего, текст рассматривается как речетворческое произведение, как продукт речи, как основная единица речи. Для исследователей является бесспорным положение о том, что продуцирование текстов и их осмысление происходят в процессе коммуникации. Именно в процессе общения формируются определенные типы высказываний, по определению М.М. Бахтина, речевые жанры, обладающие определёнными и относительно устойчивыми типическими формами построения целого. Основными характеристиками текста являются цельность и связность.

Таким образом, лингвистические исследования показывают, что построение цельного и связного текста требует от ребенка овладения рядом языковых умений: 1) строить высказывание в соответствии с темой и основной мыслью; 2) пользоваться различными функционально-смысловыми типами речи в зависимости от цели и условий коммуникации; 3) соблюдать структуру определённого типа текста, позволяющую достичь поставленной

цели; 4) соединять предложения и части высказывания с помощью различных типов связи и разнообразных средств; 5) отбирать адекватные лексические и грамматические средства.

Библиографический список

1. Гальперин, И.Р. Текст как объект лингвистического исследования [Текст]. – М., 1981.
2. Елкина, Н.В. Формирование связной речи у детей дошкольного возраста [Текст]. – Ярославль, 2004.
3. Зарубина, Н.Д. Текст: лингвистический и методический аспекты [Текст]. – М.: Русский язык, 1981.
4. Ипполитова, Н.И. Текст в системе изучения русского языка в школе [Текст]. – М., 1992.
5. Колшанский, Г.В. Проблемы коммуникативной лингвистики [Текст] // Вопросы языкознания. – 1979. – № 6.
6. Леонтьев, А.А. Высказывание как предмет лингвистики, психолингвистики и теории коммуникации [Текст] // Синтаксис текста. – М., 1979.
7. Лосева,Л.М. Как строится текст: пособие для учителей [Текст] / под ред. Г.Я Солганика. – М.: Просвещение, 1980.
8. Москальская, О.И. Грамматика текста [Текст]. – М.: Высшая школа, 1981.
9. Нечаева,О.А. Функционально-смысловые типы речи (описание, повествование, рассуждение) [Текст]. – Улан-Удэ: Бурятское книжное изд-во, 1974.
10. Якубинский, Л.П. О диалогической речи [Текст] // Язык и его функционирование. – М.: Наука, 1986.

© Т.Г. Шкатова (ЯГПУ)

Педагогическое самосознание в структуре профессиональной готовности к регулированию взаимодействия детей дошкольного возраста со сверстниками

Профессиональное педагогическое самосознание представляет собой интегральную характеристику личности педагога (А.К. Маркова). Следовательно, в структуре готовности студентов к регулированию взаимодействия детей дошкольного воз-

раста со сверстниками его можно рассматривать в качестве компонента, который объединяет теоретическую и практическую стороны готовности, с одной стороны, и придает индивидуальную специфику этой готовности – с другой. Профессиональное педагогическое самосознание включает в себя следующие составляющие [2.С.44,45]:

1. Осознание педагогом норм, правил, модели своей профессии, формирование профессионального кредо, концепции педагогического труда.

2. Осознание этих качеств у других людей и соотнесение себя с некоторым профессиональным эталоном, идентификация.

3. Оценка себя другими, профессионально референтными людьми.

4. Самооценка, в которой выделяются а) когнитивный аспект, осознание себя, своей деятельности; б) эмоциональный аспект, то есть эмоциональное отношение и оценивание учителем особенностей самого себя; в) поведенческий аспект, представляющий собой способность к действиям на основе самосознания, свидетельствующий о конструктивности и действенности профессиональной самооценки. При этом различают актуальную, ретроспективную и идеальную самооценку, а также – рефлексивную. Структура самооценки педагога оптимальна тогда, когда в ней существуют минимальные различия между актуальной и рефлексивной самооценкой и максимальные различия между ретроспективной и актуальной, между актуальной и идеальной самооценкой. Такое соотношение видов педагогической самооценки свидетельствует о росте профессионального самосознания.

5. Положительное оценивание учителем самого себя в целом, определение своих положительных качеств, перспектив, создание позитивной Я-концепции. Позитивная Я-концепция педагога влияет не только на его деятельность, но и на характер его взаимодействия с детьми.

По мнению И.В. Вачкова, динамика развития профессионального самосознания педагога может быть представлена несколькими уровнями: регулятивно-прагматическим, эгоцентрическим, стереотипно-зависимым и субъектно-универсальным.

Регулятивно-прагматический уровень характеризуется только прагматическими, ситуационными аспектами самосознания. Это педагог, уровень самосознания которого вряд ли можно назвать личностным, так как оно выполняет только служебную роль. У педагога отсутствует само стремление к процессу самосознания. Педагогическое самосознание здесь реализует только регулятивную функцию, то есть обеспечивает лишь осознание эмоционального отношения к себе и ситуации, что дает возможность человеку в минимальной степени адаптироваться к ситуации и регулировать своё поведение, опираясь при этом исключительно на буквально понимаемые прагматические смыслы. Поэтому для решения сиюминутных задач такому педагогу наиболее очевидной и единственно доступной представляется система принуждения по отношению к воспитанникам.

В эгоцентрическом уровне исходным моментом являются личная выгода, удобство, престижность и т.п. Общей чертой таких педагогов являются самостоятельность, но творческое начало извращено, поскольку направлено исключительно на благо себе. Дети рассматриваются ими либо как факторы, способствующие самоактуализации, либо как препятствующие ей, либо как индифферентные.

Особенностью стереотипно-зависимого уровня является то, что жизнедеятельность человека с этим уровнем развития самосознания определяется его близким социальным окружением, группой, с которой он себя отождествляет либо ставит выше. Если на предыдущем уровне другой человек выступает как вещь, как средство достижения эгоцентрических целей, то на этом уровне другие люди делятся на «своих», обладающих самоценностью, и чужих, её лишенных. Следствием отождествления себя с группой для человека становится утеря творческого начала и неизбежное возникновение зависимости от ценностных ориентаций группы. Содержание педагогического труда полностью определяется установочными тенденциями и ценностными ориентациями, которых придерживается профессиональное окружение педагога.

Высшей ступенью профессионального самосознания является субъектно-универсальный уровень. Его главные характеристики связаны с внутренней смысловой устремленностью че-

ловека на создание таких результатов (продуктов труда, деятельности, общения, познания), которые принесут равное благо другим, даже незнакомым, «чужим» людям, обществу, человечеству в целом. Этот уровень включает общечеловеческую, нравственную ступень и действительно становится основанием для достижения высшей степени самосознания, которая порождена свободой от эгоцентрических и групповых интересов, а вследствие этого – стремление к творчеству, самовыражению и самоактуализации. Для педагога данный уровень характеризуется гармоничным развитием профессионального самосознания. Благодаря глубокому осознанию просоциальных, общечеловеческих смыслов своей деятельности он строит систему отношений с детьми, основанную на принятии их самоценности, подобное отношение складывается у него и к себе. Он проявляет себя как творческая личность и осознает себя таковой, направляет педагогическую деятельность на развитие уникальной сущности каждого ребенка и в своем труде развивает себя как личность и профессионала.

Показателями профессионального самосознания мы считаем представления студентов о значимости и сформированности у них наиболее важных в исследуемом аспекте профессиональных умений и личностных качеств. Значимость таких групп профессиональных умений, как рефлексивные, креативные, организаторские и коммуникативные, достаточно высока у студентов дневного отделения (оценки, близкие к максимальным по предложенной шкале).

В целом, оценка значимости всех групп профессиональных умений имеет тенденцию к возрастанию от I к V курсу. На старших курсах оценка значимости педагогических умений становится более индивидуализированной, то есть разными студентами одни и те же группы умений оцениваются по-разному. На младших курсах всеми студентами профессиональные умения и качества разных групп оцениваются примерно одинаково.

Необходимо особо выделить третий курс. У студентов III курса несколько снижается значимость коммуникативных и организаторских умений (1,9 и 1,9 на II курсе, 1,8 и 1,8 на III курсе соответственно), в то же время возрастает значимость рефлексивных и креативных профессиональных умений, причем зна-

чимость креативных умений достигает максимального балла (1,7 и 1,9 на II курсе; 1,8 и 2 на III курсе соответственно). Такая картина, по нашему мнению, свидетельствует о росте профессионального самосознания будущих воспитателей. Это мнение подтверждается исследованиями Е.А.Панько [3], Л.Г.Семушиной и др., в которых отмечается, что III курс обучения в вузе является своеобразным переломным моментом: интерес студентов к профессии педагога становится все более глубоким и устойчивым, развивается педагогическая рефлексия, осознается правильность или неправильность выбора профессии.

Динамика представлений о значимости профессиональных умений воспитателя детского сада у студентов заочной формы обучения представляет собой следующее. Для студентов, имеющих педагогический стаж до трех лет, наиболее значимыми являются коммуникативные и организаторские умения (1,9 и 1,9 баллов соответственно). В данном случае сохраняется тенденция, свойственная младшим курсам дневной формы обучения. В течение следующего промежутка педагогического стажа (от трех до десяти лет) на первый план выступают креативные умения, растет значимость рефлексивных умений воспитателя (1,9 и 1,8 баллов соответственно).

Эта тенденция сохраняется и в следующем временном отрезке профессиональной деятельности педагога (десять-пятнадцать лет). Значимость креативных умений достигает в этот период максимального значения (2 балла). Подобное отношение к данным группам профессиональных педагогических умений мы отмечаем и на старших курсах дневной формы обучения. Такое сходство объясняется, по нашему мнению, тем обстоятельством, что и процесс профессионального обучения в вузе, и процесс овладения профессиональной деятельностью имеют в своем развитии близкие тенденции.

В первые годы профессиональной деятельности, когда осваивается ее технологическая сторона, наиболее значимыми являются те умения, которые непосредственно помогают осуществлению педагогического процесса, точнее внешней, видимой его стороны (коммуникативные и организаторские). Недостаточное знание специфики педагогической профессии, выделение только внешне проявляющихся ее характеристик в то же время

приводит к тому, что наиболее значимыми студенты младших курсов дневной формы обучения, также как и начинающие воспитатели, считают коммуникативные и организаторские педагогические умения.

Процесс профессионального обучения в вузе и опыт практической профессиональной деятельности оказываются одинаково значимыми факторами для развития педагогического сознания студентов и воспитателей.

Старшекурсники дневной формы обучения, также как и опытные педагоги, выделяют в качестве центральных в процессе осуществления педагогической деятельности рефлексивные и креативные профессиональные умения, так как именно они позволяют сделать педагогический процесс целенаправленным, эффективным, постоянно развивающимся.

Динамика представлений студентов дневной и заочной форм обучения о развитости у самих себя профессиональных умений выглядит следующим образом. Самооценка профессиональных умений в целом имеет тенденцию к повышению (на старших курсах дневного отделения и с увеличением педагогического стажа). Наиболее высоко и студенты дневного отделения, и студенты-заочники оценивают развитость у себя коммуникативных и организаторских умений. Студенты старших курсов дневной формы обучения и опытные педагоги (со стажем 10-15 лет и более) высоко оценивают уровень развития у себя также креативных умений.

На первом курсе дневной формы обучения относительно велики различия между показателями значимости и развитости профессиональных умений и личностных качеств. На втором курсе эти различия несколько снижаются, вновь увеличиваются на третьем курсе, к пятому курсу различия уменьшаются, но сохраняются достаточно выраженными. В целом самооценка на всех курсах отстает от оценки значимости профессиональных умений и качеств. Такого рода несоответствие студентами воспринимается как вполне определенная программа профессионального самовоспитания. Именно поэтому, как нам представляется, от младших курсов к старшим уменьшаются различия между оценкой значимости и самооценкой развитости профессиональных умений и личностных качеств педагога.

Динамика самооценки уровня развитости профессиональных умений у студентов заочной формы обучения имеет близкие тенденции. Так, студенты-заочники всех групп по педагогическому стажу наиболее высоко оценивают уровень развитости у себя коммуникативных и организаторских умений. С увеличением педагогического стажа возрастает самооценка креативных умений.

В динамике самооценки рефлексивных умений наблюдается некоторое ее снижение у студентов с педагогическим стажем от трех до десяти лет (1,4 балла); 1,2 балла - педагогический стаж от трех до десяти лет. Затем самооценка рефлексивных умений возрастает и у практиков с педагогическим стажем более пятнадцати лет почти не отличается от оценки значимости этой группы профессиональных умений (1,7 балла - значимость; 1,6 балла - развитость).

Необходимо отметить, что с возрастанием величины педагогического стажа различия между уровнями значимости и развитости профессиональных умений значительно уменьшаются. У практиков с педагогическим стажем более пятнадцати лет различия не превышают 0,1 - 0,2 балла, тогда как у практиков с педагогическим стажем от трех до десяти лет эта разница для некоторых групп умений достигает 0,6 баллов.

По нашему мнению, такие результаты свидетельствуют, с одной стороны, об осознании педагогами повышения уровня своего профессионального мастерства, с другой стороны, об отсутствии у педагогов программы дальнейшего профессионального развития. Такой тенденции не наблюдается у студентов пятого курса дневной формы обучения. Разница между уровнями значимости и развитости большинства групп профессиональных умений здесь значительна. Выпускникам педагогического вуза еще только предстоит самостоятельная профессиональная деятельность, и они понимают, что их педагогические умения нуждаются в развитии, совершенствовании в условиях реальной педагогической деятельности.

Наиболее развитыми профессионально значимыми личностными качествами у студентов дневной формы обучения являются коммуникативность и эмпатия, в меньшей степени развиты рефлексия и креативность. Учитывая указания студентов

на особую значимость двух последних личностных качеств в регулировании взаимодействия детей, одной из главных задач подготовки студентов мы считаем стимулирование педагогической рефлексии и творчества.

Библиографический список

1. Вачков, И.В. Уровни профессионального самосознания учителя [Текст] / И.В. Вачков // Школьный психолог – 2000. - № 5.
2. Маркова, А.К. Психология труда учителя [Текст] /А. К. Маркова. – М.: Просвещение, 1993.
3. Панько, Е.А. Психология деятельности воспитателя детского сада [Текст] / Е.А. Панько. – Минск, 1986.

© И.Я. Пундик (ЯГПУ)

Дифференциация требований к профессиональной готовности студентов по дисциплине «Теория и методика развития математических представлений детей дошкольного возраста» в системе непрерывного образования

В течение ряда лет кафедра дошкольной педагогики и психологии ЯГПУ им. К.Д. Ушинского и педагогические колледжи Ярославской области в рамках работы Ассоциации «Непрерывное педагогическое образование» осуществляют обучение студентов специальности по двухступенчатой системе (пед-колледж – вуз). О системе можно вести речь при наличии единой цели и определенной иерархии и взаимосвязи между элементами системы. Очевидно, что для обеспечения соподчиненности и преемственности необходимо обосновать и дифференцировать требования к профессиональной готовности выпускников на каждой ступени образования.

Определяя основные направления профессиональной готовности, мы опирались на исследования В.А. Сластенина, В.А. Крутецкого, Н.В. Кузьминой, Л.Г. Семушиной и др. Анализ исследований позволил сделать вывод о том, что готовность к профессиональной педагогической деятельности рассматривается как интеграция когнитивного, деятельностного и личностного компонентов.

Поскольку подготовка специалистов осуществляется в рамках учебных курсов различных дисциплин, каждая учебная дисциплина призвана внести свой вклад в обеспечение готовности специалиста к профессиональной деятельности. Рассмотрим это на примере подготовки студентов по дисциплине «Теория и методика развития математических представлений детей дошкольного возраста», где основными показателями готовности будут усвоение теории математического развития детей дошкольного возраста (когнитивный компонент); овладение умениями управлять процессом этого развития и отслеживать его результативность (деятельностный компонент); осознание значения математического развития для общего интеллектуального развития ребенка, а также важности своевременного и полноценного развития детей (личностный компонент).

Обосновывая требования к готовности студентов по двухступенчатой системе непрерывного образования, мы исходили из того, что содержание этих требований определяется квалификацией будущих специалистов, следовательно, на разных уровнях обучения они будут отличаться.

В педагогическом колледже осуществляется практическая подготовка к работе с дошкольниками и уделяется внимание изучению теоретических основ методики, обоснованию форм, средств, методов и приемов работы с детьми.

Выпускник колледжа должен:

· усвоить основные математические понятия и операции, которые составляют содержание математического развития дошкольников, владеть математической терминологией;

· знать основные особенности математического развития дошкольников и способы управления этим процессом;

· уметь применять разнообразные способы педагогического воздействия и взаимодействия с детьми с целью получения позитивных результатов их математического развития;

· уметь осуществлять деятельность по отбору и использованию дидактического материала, созданию предметной развивающей среды как необходимому условию успешного развития ребенка;

· уметь пользоваться техническими средствами обучения и компьютерной техникой;

· уметь выявлять, анализировать и оценивать результаты педагогического воздействия, проектировать и планировать образовательную работу на основе анализа достигнутых результатов;

· уметь оказывать консультативную помощь родителям воспитанников по вопросам математического развития детей;

· быть готовым к постоянному профессиональному росту, приобретению новых знаний и умений по проблеме математического развития дошкольников;

· понимать значение математического развития для общего интеллектуального развития ребенка, а также важности своевременного и полноценного развития детей;

· быть готовым к проявлению ответственности за выполняемую работу, способным самостоятельно и эффективно решать проблемы в области математического развития детей;

· быть готовым к позитивному взаимодействию и сотрудничеству с коллегами.

В вузе углубляется теоретико-методическая подготовка специалиста и закладываются основы формирования индивидуального стиля профессиональной деятельности.

Выпускник вуза должен:

· иметь научно-методические знания о процессе математического развития детей;

· видеть и понимать индивидуальные особенности математического развития детей;

· определять содержание работы с группой детей и отдельными детьми, правильно выбирать наиболее эффективные способы воздействия на их математическое развитие;

· осуществлять управление процессом математического развития детей, обеспечивать усвоение обобщенных математических представлений;

· уметь анализировать и корректировать полученный результат, проектировать работу на основе достижений;

· уметь проводить экспертизу программ развития детей, изучать, анализировать и критически оценивать опыт работы других;

· создавать свои оригинальные способы воздействия на математическое развитие детей;

· владеть методами психолого-педагогических исследований, обработки и анализа материалов, способами их оформления;

· обладать устойчивым стремлением к самосовершенствованию (самопознанию, самоконтролю, самооценке, саморегуляции и саморазвитию), стремиться к творческой самореализации;

· уметь осуществлять различные виды профессиональной деятельности по вопросам математического развития детей дошкольного возраста: преподавательской, научно-методической, организационно-управленческой, социально-педагогической и культурно-просветительской;

· владеть способами профессиональной и личностной рефлексии.

Таким образом, на примере конкретной дисциплины мы видим значение и роль каждой ступени образования в условиях непрерывной подготовки специалиста. Главной целью обучения в педагогическом колледже является приобретение студентами профессиональных знаний и умений. Основная цель обучения в вузе – это подготовка специалиста, способного не только эффективно организовывать образовательный процесс, но и вести научно-исследовательскую работу в различных заведениях. Двухуровневая профессиональная подготовка студента как единая система позволяет обеспечивать высокий уровень квалификации специалиста.

© С.И. Земляная (ЯГПУ)

Развитие детского изобразительного творчества в процессе формирования композиционных умений в рисунке

«Ребенок по своей природе – пытливый исследователь, открыватель мира. Так пусть перед ним откроется чудесный мир в живых красках, в ярких и трепетных звуках, в сказках, в игре, в собственном творчестве, в красоте». (В.А. Сухомлинский)

Творчество – не новый предмет исследования. Оно привлекало внимание мыслителей всех эпох мировой культуры. Механизмы творчества пытались понять философы, историки, психологи и исследователи других областей. Древнегреческий философ Платон впервые наиболее фундаментально разработал теорию творчества. Источником творчества, по мнению Платона, является одержимость, божественное наитие, а предпосылки заложены в природе человека, в присущем ей чувстве гармонии и ритма. Он выделил две стороны творчества: с одной стороны – это творец, создающий произведения искусства, с другой – зритель, воспринимающий ценность созданного художником произведения. Русский философ Н.Бердяев, определяя это понятие, писал: «Только творчество говорит о призвании и назначении человека в мире» [2.С.121].

Психологический анализ творчества в России связан с именами А.Н. Леонтьева, С.Л. Рубинштейна, Я.А. Пономарева и многих других отечественных ученых. Известный психолог Л.С. Выготский определяет творчество как деятельность, «…которая создает нечто новое, все равно, будет ли это созданное творческой деятельностью какой-либо вещью внешнего мира или известным построением ума, или чувства, живущим и обнаруживающимся только в самом человеке» [3.С.2]. Творческая деятельность – разновидность преобразующей, связанная с созданием нового продукта. Момент зарождения творческой идеи, по мнению многих исследователей, является спонтанным, в силу того, что источник скрыт в бессознательном. Бессознательное – результат развития психики в филогенезе, тот потенциал, который природа закладывает в человека. Реализация этого потенциала осуществляется уже на уровне сознательного, которое является выражением онтогенетического развития. Проявление бессознательного и сознательного сугубо индивидуально, вследствие чего индивидуальна способность к восприятию творческого импульса.

Данные исследований говорят о том, что творческое открытие является продуктом двух типов мышления: дивергентного и конвергентного. Дивергентное мышление преобладает на этапе поиска идеи, конвергентное мышление ориентирует творческий поиск на материализацию замысла. Поэтому творчество

понимается как развивающее взаимодействие, механизм движения которого имеет определенные фазы функционирования. Фазы творческого процесса определяются как структурные уровни организации психологического механизма поведения, сменяющие друг друга в ходе его осуществления. Художественное творчество имеет особенности и определяется как «конструктивная деятельность, целью которой является преобразование внутреннего духовного опыта личности в разнообразные художественно-эстетические ценности, в том числе произведения искусства» [1.С.241]. Применительно к зрелой художественной деятельности выявлена примерная модель творческого акта, в результате которого создается художественный образ. Первый этап – это возникновение замысла, он связан с наблюдениями, анализом, формированием индивидуального опыта художника, который служит источником художественных замыслов. Следующий этап – «вынашивание» замысла, в процессе которого идет дальнейшая разработка содержания, поиск художественной формы.

Третий этап творчества – реализации замысла, суть которого заключается в переводе представлений в конкретный образ, т.е. материализация замысла в произведении искусства. Заключительный четвертый этап связан с восприятием произведения зрителем, своеобразном общении на языке искусства. Основной показатель творчества художника, которое ученые рассматривают как деятельность высшего уровня, - новизна результата, обладающего объективной ценностью. Создание высокохудожественного произведения определяется его композицией. Под композицией в искусстве понимают «…построение художественного произведения, обусловленное его содержанием, характером и назначением и во многом определяющее его восприятие, композиция – важнейший, организующий компонент художественной формы, придающий произведению единство и цельность, соподчиняющий его элементы друг другу и целому» [6.С.6].

Композиция – это, с одной стороны, творческий процесс создания произведения искусства, от появления замысла до его завершения, с другой – своеобразный комплекс средств раскрытия содержания произведения, основанный на законах, правилах

и приемах, служащих наиболее полному и выразительному решению замысла. Основные законы композиции имеют объективный характер и действуют во всех видах и жанрах искусства. К ним относят закон единства содержания и формы; закон цельности; закон типизации; закон контрастов; закон подчиненности всех средств замыслу произведения.

В теории композиции выделяют правила и приемы. Основными правилами композиции являются передача ритма, выделение сюжетно-композиционного центра, симметрия и асимметрия, расположение главного на втором пространственном плане. Ритм как правило композиции играет организующую и эстетическую роль, придает цельность произведению искусства. Центром композиции является та часть произведения, которая достаточно ясно выражает главное в его содержании, поэтому художник стремится выделить центр цветовыми, световыми контрастами, движением, масштабом соотношения форм. Использование правил симметрии позволяет художнику создавать уравновешенную по массам, тону, цвету, форме композицию. В асимметричной композиции равновесие достигается через противопоставление больших и малых форм, контрасты темного и светлого, яркого и приглушенного. Расположение главного на втором пространственном плане обусловлено тем, что первый и дальние планы создают своеобразное окружение, позволяющее лучше воспринимать смысл изображаемого.

Использование приемов композиции нацелено на достижение художественной выразительности произведения. Часто художники показывают фрагмент фигуры, добиваясь впечатления величия, монументальности. Использование открытой композиции создает эффект простора, широты панорамы. Горизонтальные направления в построении композиции ориентируют на передачу состояния покоя, напротив, вертикальные подчеркивают величие, парадность. Диагональные направления построения композиции способствуют усилению или ослаблению движения, подчеркивают глубину пространства.

К средствам композиции в изобразительном искусстве относят линию, штрих, пятно (тональное или цветовое), светотень, цвет, линейную и воздушную перспективу. Линия является одним из основных средств изобразительного искусства. Кон-

турная линия заключает, очерчивает форму предмета. Штриховые линии придают изображению объемно – пространственные качества. Пятно передает окраску, фактуру, освещенность формы. Светотень применяют для передачи объемной формы предмета. Для художника важно владение линейной, воздушной и цветовой перспективой с целью передачи удаленности предметов, изменения их освещенности и яркости цвета.

Казалось бы, с вышеуказанной позиции говорить о творчестве детей неправомерно, т.к. они не создают объективно новых продуктов. Однако отечественные психологи и педагоги Л.С. Выготский, В.В. Давыдов, Н.Н. Поддъяков, Н.А. Ветлугина, Н.П. Сакулина, Т.С. Комарова и др. доказали: творческий потенциал ребенка проявляется уже в дошкольном возрасте. Для характеристики творческой деятельности ребенка вполне достаточна субъективная новизна открытий, т.е. значимость для развивающей личности. Это первая особенность детского творчества. Вторая особенность заключается в том, что процесс создания продукта для ребенка имеет первостепенное значение. Погружаясь в поисковую деятельность, экспериментируя, ребенок испытывает огромное удовлетворение. Третья особенность детского творчества связана с эмоционально-положительным фоном, переживанием положительных эмоций.

Своеобразие процесса творчества ребенка заключается в том, что он проходит ряд этапов как бы «на одном дыхании», дает быстрый разряд чувствам. Рассматривая модель творческого процесса применительно к детям, можно отметить, что этап появления замысла характерен и для деятельности дошкольника, в то же время вынашивание замысла у ребенка «свернуто», что объясняется малым художественным и жизненным опытом. Выготский отмечал, что воплощение замысла в творчестве ребенка имеет для последнего двоякий смысл: рисовать – играть и рисовать – изображать. Включаясь в процесс изображения, ребенок исполняет выразительный и художественно грамотный рисунок. Завершая работу, он ориентирован на оценку взрослыми и сверстниками. Таким образом, в деятельности ребенка представлены все этапы творческого акта, но они сокращены во времени, а этапы замысливания и реализации совмещены.

Умение замысливать и осуществлять поиск адекватных способов изображения формируется у дошкольников под влиянием взрослых в процессе обучения. При этом необходимо соблюдать ряд педагогических условий, обеспечивающих развитие творчества ребенка: во-первых, важна организация интересной, содержательной жизни ребенка-дошкольника; во-вторых, необходимо знакомить детей с искусством, формировать умения общаться на языке искусства; третье условие предполагает развивающий характер обучения, где знание выступает как средство, помогающее раскрыть образ; четвертое условие предполагает создание атмосферы свободы чувствования, доверительного отношения взрослого и ребенка; пятое условие обеспечивает учет индивидуальных особенностей детей.

Рисование как вид изобразительной деятельности дошкольников предоставляет большие возможности для воплощения своих замыслов на плоскости листа бумаги, используя ряд доступных средств: линию, форму, цвет, ритм, симметрию, движение. По содержанию изображения различают предметное, сюжетное, декоративное рисование. По способу изображения выделяют рисование по представлению, по памяти, по непосредственному восприятию (с натуры). Предметное рисование проводится во всех возрастных группах, оно является ведущим в формировании изобразительных умений и навыков, развитии творчества. Сюжетно-тематическое рисование связано с передачей сюжетно-смысловых связей и отношений. Декоративное рисование направлено на формирование опыта украшения силуэтных форм и рельефа.

Формирование композиционных умений у дошкольников в рисовании осуществляется в различных формах организации изобразительной деятельности: на занятиях, в играх дидактического характера, в процессе знакомства с произведениями живописи, графики, декоративно-прикладного искусства; в самостоятельной художественной деятельности. Так, в младшем дошкольном возрасте дети знакомятся с миром предметов в игре, выражая свое эмоциональное отношение к воспринятому в рисунке. В процессе со-творчества младшего дошкольника с педагогом появляется изображение, которое располагается в центре листа – тип центричной композиции. Удачно выполненное изо-

бражение малыш стремится повторить, овладевая новыми композиционными средствами – пятном, линией, знакомясь с правилом композиции – ритм в полосе, на прямоугольной форме (цыплята на лугу, тучи, дождик).

В средней возрастной группе дети обращают внимание на выбор формата, соответствующего предметному, сюжетному или декоративному рисунку. Ориентируясь на показ педагога, они стремятся разместить изображение более равновесно: начинают рисунок с самой крупной части предмета. Выбирая цвета, ориентируются на передачу реальной окраски объектов. Первые попытки передачи глубины пространства проявляются в сюжетно-тематических рисунках – однофризовой композиции, в которой объекты располагаются на одной линии, символизирующей землю. Совершенствованию композиционных умений способствуют наблюдения на площадках детского сада, улицах, в парках; показ воспитателем сюжетных композиций книжной иллюстрации, живописных пейзажей с использованием игрового приема путешествия по картине. В декоративных рисунках детей 4-5 лет закрепляется построение композиции в полосе с ритмичным чередованием одного - двух элементов (цветы и листья, полоски разной ширины и цвета). Ориентируясь на образец, выполненный педагогом, дети стремятся внести дополнения: выбрать контрастные цвета, изменить величину элементов. В дидактических играх они упражняются в различных способах построения композиции: в центре листа, в полосе, заполняя уголки квадратной формы.

В старших группах педагог подводит детей к поиску наиболее выразительной композиции. Изображению натюрморта с натуры предшествуют игры дидактического характера. «Составь натюрморт из цветов в теплой гамме», «Фрукты на блюде». Игры-упражнения развивают пространственные ориентировки, чувство формы и цвета, чувство пропорции. Объясняя на занятии последовательность изображения, педагог использует прием пятнового напроска силуэта натюрморта на фоне, что помогает детям правильно выбрать масштаб изображения. Знакомство с жанром портрета помогает детям понять настроение героя. При подготовке к рисованию портрета проводятся с детьми упражнения на тему «Нарисуй настроение» (изображение мими-

ки). Обучение детей передаче движения сопровождается играми с «палочными» человечками, передающими упрощенную схему изображения скелета тела человека.

В сюжетно-тематических рисунках старших дошкольников вначале закрепляется многофризовая композиция, а затем глубинная. После экскурсии на улицы, в парки, площади, опушку леса педагог в группе рассматривает с детьми пейзаж, обращает внимание на линию горизонта, размеры предметов переднего и дальнего планов, на загораживание одних предметов другими. Рисование тематической композиции дети начинают с зарисовки главных персонажей простым карандашом на предварительно затонированном фоне. Конкретизируя замысел, постепенно ребенок обогащает изображение деталями, соотнося их размеры и расположение с главными героями, определяющими центр композиции. Поэтому у старших дошкольников композиция определяется содержанием, заключенным в конкретной теме. Часто смысловой центр становится и композиционным центром всего рисунка.

Декоративные рисунки детей 5-7 лет строятся на правилах ритма и симметрии. Педагогически важно формировать изобразительные умения детей, развивать чувство. Упражнения в декоративной аппликации предшествуют занятиям по рисованию и способствуют закреплению композиционных умений детей. Эффективным средством воспитания художественного вкуса дошкольников является организация экскурсий в музеи декоративного искусства, оформление миниэкспозиции декоративно-прикладного искусства в залах детского сада. Восприятие подлинников детьми нацелено на эстетическое восприятие декоративной композиции в материале. Эстетическое восприятие, анализ композиции в совместной деятельности педагога и детей способствуют успешности выполнения декоративных творческих работ детьми на силуэтных, рельефных и объемных формах.

Таким образом, в рисовании детей дошкольного возраста прослеживается освоение ряда важнейших правил и приемов композиции: выделение композиционного центра, ритм, симметрия, движение, цвет. Дети выполняют рисунки, используя такие средства композиции, как линия, пятно, цвет. Овладев

композицией предметного, сюжетно-тематического и декоративного рисунка в соответствии с возрастными возможностями, дети проявляют активность и самостоятельность в создании рисунков по замыслу, проявляя творчетсво.

Библиографический список

1.Бачинин, В.А. Эстетика. Энциклопедический словарь [Текст]. – СПб., 2005.
2.Бердяев, Н.А. О назначении человека [Текст]. – М.: Республика, 1993.
3.Выготский, Л.С. Воображение и творчество в детском возрасте [Текст]. – М.: Просвещение, 1977.
4.Григорьева, Г.Г. Развитие дошкольника в изобразительной деятельности [Текст]. – М., 1999.
5.Каган, М.С. Эстетика как философская наука [Текст]. – СПб, ТООТК «Петрополис», 1997.
6.Шорохов, Е.В. Композиция [Текст]. – М.: Просвещение, 1986.

© И.И. Ревякина (Филиал ЯГПУ в г. Рыбинске)

Организационно - методические аспекты подготовительного этапа реализации образовательной программы 050700 Педагогика (бакалавриат)

Современная ситуация в системе образования характеризуется интенсивным построением новой парадигмы непрерывного образования, включающей двухуровневую структуру подготовки. Подав заявку на присоединение к Болонскому процессу, ориентированному на формирование зоны европейского высшего образования, Россия предприняла ряд шагов, ориентированных на расширение автономии высших учебных заведений, разработку сопоставимых критериев и методологий оценки качества образования. В настоящее время практически всем педагогическим вузам приходится активно выстраивать собственный процесс реализации программ модернизации высшего образования, что требует перехода к нелинейной организации учебного процесса с использованием системы зачетных единиц (кредитов) как средства поддержки студенческой мобильности. В частности, необходимо обеспечить единство целевого, содер-

жательного и технологического компонентов образовательного процесса, ориентированных на качество подготовки, показателем которого становится профессиональная компетентность будущих педагогов. Добиться решения этих задач можно только через коллективное осмысление целей и задач инновационного подхода, создание модели подготовки выпускника, способного самостоятельно выбирать будущую профессиональную карьеру, требующую постоянного повышения своего профессионализма.

В филиале ЯГПУ в г. Рыбинске начата работа по включению профессорско-преподавательского состава в построение такой модели подготовки бакалавра по направлению 050700 Педагогика и 050300 Филологическое образование.

Для реализации государственного образовательного стандарта 2005 года по новым направлениям потребовалось не только подготовить пакет документов для лицензирования филиала на право ведения образовательной деятельности по данным образовательным программам, но и включить профессорско-преподавательский состав в осмысление новой модели многоуровневой структуры высшего педагогического образования, понять место и задачи каждого этапа непрерывного образования, обеспечивающего получение степени бакалавра, дипломированного специалиста, магистра. Так как мы имеем дело с новыми категориями, то следовало раскрыть значение ключевых терминов, обозначающих уровень подготовки. Бакалавр – ученая степень, а также лицо, имеющее эту степень. Это студент, прошедший итоговую аттестацию и получивший базовое высшее образование, а вместе с тем и соответствующий диплом.

Магистр – ученая степень, средняя между бакалавром и доктором наук (в европейских странах) и между бакалавром и кандидатом наук (в России), а также лицо, имеющее эту степень. Выбор профиля подготовки выпускника позволил сформировать учебный план, определить обязательный минимум содержания дисциплин федерального, национально-регионального (вузовского) компонента и факультативных дисциплин.

Мы придерживаемся такой позиции, что сфера профессиональной деятельности бакалавра шире, чем специалиста, поскольку он готовится по направлению, а, следовательно, предполагается, что ему придется самостоятельно адаптироваться к

изменяющимся запросам рынка педагогического труда. Такому выпускнику необходимо научиться принимать взвешенные ответственные решения, уметь выстраивать траекторию не только своего процесса обучения, но и будущей профессиональной деятельности. Фундаментальным вопросом, который должен решить коллектив филиала, является выработка единого подхода к методологическому осмыслению компетентностного подхода, реализуемого в современных требованиях образовательного процесса. В рамках решения данной задачи проведена организационно-моделирующая учебная игра, позволяющая осмыслить ключевые понятия: компетентность и компетенция, выделить ключевые компетенции в подготовке специалистов данного образовательного профиля, конкретизировать их знаниями, навыками, личностными качествами и ценностями, которые будут сформированы у выпускника, определить средства замера уровня их сформированности. Осознание данных позиций выводит коллектив преподавателей на подбор технологий формирования компетенций в рамках преподаваемого ими предмета.

Такая работа в настоящее время осуществляется в плане подбора содержания и наполнения обязательных дидактических единиц ГОС в рамках программ учебных дисциплин. Но в дальнейшем эта работа конкретизируется в учебно-методических комплексах и создании условий для обеспечения процесса аудиторной и самостоятельной работы студентов. Создание учебно-методического комплекса - это творческая длительная процедура, которая позволяет педагогу оттачивать результативность подготовки выпускника, разрабатывать технологии организации образовательного процесса и способов сопровождения студента.

В настоящее время филиал находится на подготовительном этапе реализации открываемых образовательных программ, и успешным его завершением должно стать не только получение лицензии на данный вид педагогической деятельности, но и выработка единой стратегии и модели подготовки специалиста нового поколения, стремление педагогов выстроить авторский подход к формированию компетенций у выпускников, обеспечивающих их востребованность на развивающемся рынке педагогических услуг.

© *Т.И. Тарабарина (ЯГПУ)*

Организация и содержание практики при подготовке бакалавров педагогики для системы дошкольного образования

В период перехода к многоуровневой системе обучения возникает необходимость пересмотра подходов к организации и содержанию как теоретической, так и практической подготовки студентов к профессиональной деятельности. В данной статье мы остановимся лишь на вопросах, касающихся педагогической практики, в ходе которой, по мнению многих исследователей, наиболее интенсивно происходит профессиональное становление (Е.П. Белозерцев, В.А. Болотов, А.Г. Шмелев и др.). Более того, Е.П. Белозерцев отмечает, что в процессе подготовки студентов к педагогической деятельности практика является системообразующим фактором.

Напомним, что первый этап системы, бакалавриат, обеспечивает профессиональное развитие личности в объеме, необходимом человеку для выполнения таких видов деятельности, которые являются общими для всех специальностей того или иного направления, т.е. это этап образования, инвариантный различным специальностям профессионального направления и являющийся базой для любой из них. Прежде чем говорить об организации и содержании практической подготовки бакалавра педагогики для системы дошкольного образования, обратимся к государственному образовательному стандарту высшего профессионального образования (ГОС ВПО) по направлению 540600 «Педагогика»: степень (квалификация) – бакалавр педагогики.

В стандарте (ГОС ВПО) говорится, что выпускник, получивший квалификацию бакалавра педагогики, должен быть подготовлен к проектированию педагогического процесса, программ развития субъектов педагогического процесса, собственной профессиональной деятельности; построению межличностных и деловых отношений; к взаимодействию с социокультурной и профессиональной средой. Выпускники по направлению 540600 «Педагогика» также должны быть подготовлены к выполнению следующих видов профессиональной деятельности в

соответствии с уровнем своей квалификации: научно-исследовательской; организационно-воспитательной; коррекционно-развивающей; преподавательской; культурно-просветительской; консультативной.

При разработке содержания практик необходимо учитывать требования к профессиональной подготовленности бакалавра по направлению 540600 «Педагогика». Эти требования также отражены в ГОС ВПО. Бакалавр педагогики должен быть подготовлен к решению профессионально-образовательных задач, соответствующих его степени (квалификации), что предполагает участие в исследованиях по проблемам развития системы образования; владение основными методами психолого-педагогических исследований; познание и понимание ребенка (ученика) в образовательном процессе; построение образовательного процесса, ориентированного на достижение целей конкретной ступени образования, с использованием современных здоровьесберегающих и информационных технологий в образовательном процессе; установление взаимодействия с другими субъектами образовательного процесса, партнерами образовательного учреждения; создание и использование в педагогических целях образовательной среды в соответствии с профилем подготовки; проектирование и осуществление профессионального самообразования; использование знаний иностранного языка как средства межкультурного взаимодействия; готовность вести индивидуальную работу с учащимися корректирующего или развивающего характера на базе содержания профильных дисциплин направления; реализацию образовательных задач культурно-просветительского характера в профессионально-образовательной области.

Таким образом, при разработке содержания программы практики для студентов бакалавриата необходимо опираться, прежде всего, на обозначенные в стандарте виды профессиональной деятельности выпускника, а также на требования к профессиональной подготовленности бакалавра. В ГОС ВПО также отражены и требования к организации практик при подготовке бакалавра по направлению 540600 «Педагогика». Отметим, что в системе многоуровневой подготовки практика в бака-

лавриате (учебно-исследовательская и педагогическая) составляет 8 недель.

Учебно-исследовательская практика проводится на базе любых образовательных учреждений, в которых реализуются программы основного и дополнительного образования. В ходе практики студентам предоставляется возможность сбора эмпирических данных по заранее разработанной программе исследования. Педагогическая практика проводится на базе любых образовательных учреждений, в которых реализуются программы основного и дополнительного образования. В ходе производственной практики студентам предоставляется возможность проведения различных видов деятельности: консультационной, коррекционно-развивающей, организационно-воспитательной, преподавательской, культурно-просветительской, построенной на базе профильного предметного содержания.

Опираясь на требования ГОС ВПО, высшие учебные заведения определяют место каждого вида практики в процессе обучения. Так, в РГПУ им. А.И. Герцена группой ученых была определена концепция практической подготовки будущих педагогов для системы дошкольного образования, которая реализуется в условиях модульного подхода. В рамках их концепции студент бакалавриата участвует в следующих видах практики: учебно-исследовательская (диагностическая) практика в группах раннего возраста - 2 недели (3 курс, 7 семестр). Педагогическая практика в группах детей дошкольного возраста – 3 недели (4 курс, 7 семестр). Профильная практика в детском саду – 3 недели (4 курс, 8 семестр).

Следует отметить, что учебно-исследовательская и педагогическая практика входят в инвариантную часть всех дошкольных профилей, т.е. являются базовыми для подготовки бакалавра педагогики. Содержание профильной практики может меняться в зависимости от реализуемого вузом профиля (детская практическая психология, управление дошкольным образованием, игровые технологии в дошкольном образовании и др.).

Познакомившись с концепцией практики, разработанной питерскими учеными и, в частности, с ее видами и этапами прохождения, мы предлагаем несколько иной подход. 1. Учебно-исследовательская практика в группах раннего и дошкольного

возраста ДОУ – 4 недели (4 курс, 7 семестр). 2. Педагогическая (производственная) профильная практика – 4 недели (4 курс, 8 семестр). В ходе учебно-исследовательской практики в ДОУ студент получает представление о самоценности детства, приобретает опыт профессионального взаимодействия с детьми раннего и дошкольного возраста. Что касается профильной подготовки, то ее содержание будет зависеть от потребностей рынка труда в тех или иных специалистах, а значит, и содержание профильной практики будет также варьироваться.

Конечно, возникает вопрос о правомерности выноса всех видов практик на 4 курс. Мы предполагаем ряд вопросов, связанных с организацией работы ДОУ, с построением педагогического процесса, с возрастными и индивидуальными особенностями детей раннего и дошкольного возраста, вынести за рамки практики и включить их в содержание курсов по выбору и психолого-педагогических практикумов. Причем большая часть аудиторных занятий данных дисциплин будет проводиться в дошкольных образовательных учреждениях – филиалах кафедры дошкольной педагогики и психологии. Таким образом, студенты будут заранее ознакомлены не только с базой практики, но и с некоторой спецификой деятельности ДОУ. Кроме того, прохождение студентами учебно-исследовательской практики в группах раннего и дошкольного возраста в одни сроки позволит наиболее наглядно показать не только преемственность в работе с этими возрастами, но и увидеть особенности развития и воспитания детей.

В заключение хотелось бы сказать о том, что для практической подготовки педагога дошкольного образования ГОС ВПО отводит незначительное количество времени (8 недель). Следовательно, необходимо искать оптимальные пути для решения как организационных вопросов, так и содержательных аспектов каждого вида практики.

© И.О. Карелина (Филиал ЯГПУ в г. Рыбинске)

Влияние социального окружения на развитие понимания детьми эмоций

Проблема понимания детьми эмоций является предметом исследования отечественных и зарубежных ученых. Вместе с тем следует констатировать, что процесс и условия развития у детей понимания эмоций более основательно изучены за рубежом (Harris, P., 1989; Denham, S., 1998; Izard, C., 2001; Bosacki, S., Moore, C., 2004; etc.), где понимание эмоций рассматривается как важный компонент социальной компетентности. В связи с этим в рамках настоящей статьи акцентируется внимание прежде всего на результатах исследований зарубежных ученых.

В соответствии с теорией привязанности решающим фактором развития понимания детьми эмоций являются отношения привязанности между младенцем и лицом, заботящимся о ребенке, как правило, матерью. Надежная привязанность способствует проявлению исследовательской активности ребенка, принятию и пониманию эмоций, обеспечивая адекватный эмоциональный опыт ребенка и эмоциональное благополучие (Harris, P., Pons, F., 2003) [4]. Данные исследований, посвященных изучению понимания эмоций детьми, подвергшимися плохому обращению (Pollak, S., Kistler, D., 2002; Pollak, S., Tolley-Schell, S., 2003), подтвердили, что ранний эмоциональный опыт изменяет способность ребенка отзываться на проявления эмоций окружающих. При условии теплого, заботливого социального окружения эмоциональное научение ребенка происходит относительно спокойно, и, наоборот, если ребенок становится жертвой жестокого обращения, отвержения, он может научиться реагировать иначе, подстраиваясь под эти крайние условия. Было установлено, что дети, подвергшиеся жестокому обращению со стороны членов семьи, являются гиперчувствительными к индикаторам гнева и мобилизуют когнитивные ресурсы, чтобы заметить даже едва уловимые сигналы гнева, что в дальнейшем приводит к неправильной интерпретации детьми социальных сигналов окружающих [7].

Представители когнитивной теории (Harris, P., 1999) предположили, что рассуждения лица, заботящегося о ребенке, -

решающая ступень в развитии понимания эмоций. Частые и систематичные разговоры об эмоциях подводят ребенка к пониманию эмоций, помогая ему восстановить, организовать и осмыслить эмоционально насыщенные жизненные эпизоды [4].

Было обнаружено существование тесной связи между частотой, с которой дети дошкольного возраста вовлекаются в беседу об эмоциях, и результатами тестов на их психологическое понимание (Dunn, J., Brown, J., 1991). Предположительно, подобные разговоры подталкивают детей к возвращению и переживанию эмоционально окрашенных эпизодов повседневной жизни и вооружают логически закономерными понятиями относительно этих эпизодов, что облегчает понимание их психологического подтекста. В целом беседы об эмоциях формируют у ребенка умение различать эмоциональные реакции и развивают способность к пониманию эмоций окружающих. Разговоры об эмоциогенных ситуациях подчеркивают разницу в восприятии людьми одних и тех же событий, способствуя осознанию ребенком субъективности эмоций [4].

Обсуждая чувства детей прежде чем они достигнут критической отметки, родители не только устраняют проблему в начальной стадии, но и учат ребенка способам разрешения проблем. В связи с этим родителям необходимо быть в курсе переживаемых ребенком эмоций в течение дня; принимать и разделять переживания с ребенком, побуждая его рассказывать о собственных эмоциях, не оценивая и не осуждая его эмоций; воздерживаться от заявлений о том, что ребенок должен чувствовать вместо констатации его актуального переживания; эмоционально поддерживать ребенка, сообщая, что он не одинок и его чувства имеют значение [5]. Семья как первичный социальный институт оказывает влияние на эмоциональное развитие ребенка, предоставляя детям модели выражения эмоций и возможности для развития распознавания и понимания эмоций. Исследователи обнаружили устойчивые связи между эмоциональным стилем родителей (стилем выражения эмоций) и пониманием эмоций детьми: дети, чьи матери более экспрессивны, лучше распознают эмоции по лицевой экспрессии; разговоры родителей об эмоциях, выявленная у матерей тенденция использовать

язык эмоций в ходе рассказывания историй также оказывают влияние на процесс развития у детей распознавания эмоций [3].

Таким образом, у детей, воспитывающихся в семье, поощряющей открытое выражение эмоций, может быть сформировано иное понимание значения эмоций и иные прогностические умения, чем у детей, родители которых полагают, что выражение эмоций должно быть под контролем. Это утверждение представляется очевидным, однако в ряде исследований (Halberstadt, A.G., 1984; etc.) были получены данные о том, что дети из менее экспрессивных семей могут быть более успешными в опознании эмоций окружающих вследствие необходимости прикладывать большие усилия для распознавания едва различимых эмоций родителей.

В соответствии с положениями когнитивно-ориентированной теории (Dunsmore, J.C., Halberstadt, A.G., 1997), эмоциональный стиль родителей оказывает влияние на развитие понимания детьми эмоций посредством воздействия на когнитивные схемы эмоций, которые дети создают для интерпретации эмоциональных переживаний в процессе активной обработки эмоциональной информации. Четырехфакторная модель развития когнитивных схем эмоций у детей включает стиль выражения эмоций членами семьи (частота, интенсивность, продолжительность, изменчивость выражения эмоций), родительские установки по отношению к выражению эмоций (относительная значимость, приемлемость, контроль эмоционального выражения), характеристики детей (личность, национальность, пол), культурный контекст (культурные скрипты). Эмоциональный стиль родителей, их отношение к эмоциям и культурные нормы преломляются через призму индивидуальных различий и обусловливают конструирование сложных схем для интерпретации и понимания эмоциональных переживаний и экспрессии. Эта внутренняя «рабочая модель» понимания эмоций используется ребенком для более или менее точного прогнозирования возможных межличностных и персональных результатов социальных контактов. К моменту поступления в начальную школу ребенок овладевает базовыми инструментами понимания эмоций (наименование, прогнозирование, знание социокультурных норм

выражения эмоций, осведомленность об эмоциях, понимание обусловленности эмоций ложными ожиданиями) [3].

Основные изменения в развитии понимания детьми эмоций связаны с расширением социальных контактов, при этом стиль выражения эмоций членами семьи оказывает наиболее сильное влияние на развитие понимания эмоций в предшкольный период в связи с большей восприимчивостью детей к воздействиям родителей [3]. Среди отечественных исследований, предпринятых в этой области, следует отметить экспериментальное исследование Е.М. Листик, в котором было выдвинуто предположение о влиянии качества взаимоотношений родителей с детьми на способность ребенка к распознаванию эмоций у близких родственников и сверстников (Е.М. Листик, 2004). Было установлено, что благоприятное влияние на успешность распознавания ребенком эмоциональных состояний оказывает его включенность в близкие отношения с широким кругом членов семьи, а эмоциональный контакт ребенка с матерью или обоими родителями способствует осознанию ребенком собственных эмоций на высоком уровне. Высокий коэффициент успешности распознавания детьми эмоций радости и грусти соответствует тому, что мать проявляет их чаще других. Причиной же несовпадения в эмоциональных проявлениях матери и успешности распознавания детьми эмоций злости может являться желание матери скрыть в ответах социально неодобряемые эмоции. В исследовании также была выявлена тенденция повышения количества детей с высоким уровнем развития способности к распознаванию эмоций в семьях, где мать проявляет свои эмоции более интенсивно и открыто [1].

В контексте обсуждаемой проблемы считаем целесообразным остановиться на результатах исследования взаимосвязи между стилями выражения эмоций родителями и способностью детей понимать эмоции (Eaton, K.L., 2001). Ценность данного исследования заключается в том, что посредством использования мета-аналитической стратегии автор обобщает результаты исследований в этой области за последние 20 лет [3]. Доказано, что общая эмоциональная выразительность родителей имеет криволинейную связь с пониманием детьми эмоций: связь является положительной в период с 3 лет до 12 лет и отрицательной

– в более позднем возрасте (18-21 год) (в исследовании отсутствуют данные о взаимосвязи эмоционального стиля родителей и понимания эмоций детьми как раннего, так и подросткового возраста), то есть дети из менее экспрессивных семей, которым требуется прилагать усилия, чтобы декодировать эмоции, в дошкольном возрасте и в период обучения в начальной школе демонстрируют низкий уровень понимания эмоций, а в период обучения в колледже – высокий.

Влияние негативного эмоционального стиля родителей на понимание детьми эмоций неоднозначно:

- общий негативный эмоциональный стиль родителей (отвращение, нахмуренные брови, недифференцированный негативный эмоциональный отклик) связан с лучшим пониманием детьми эмоций, что обусловлено наличием у детей мотивации к развитию умений в области понимания эмоций для избегания последствий выражения родителями огорчения и гнева. Связь негативного эмоционального стиля родителей и понимания детьми эмоций возрастает в период с 3 до 12 лет, но впоследствии становится отрицательной;

- доминирующе-негативный эмоциональный стиль родителей (гнев, презрение, сжатые губы) препятствует развитию у детей понимания эмоций, заставляя сфокусироваться на использовании механизмов самозащиты, как, например, бегство;

- подавленно-негативный (депрессивный) эмоциональный стиль родителей имеет значимую отрицательную связь с пониманием детьми эмоций во всех возрастных группах.

Позитивный эмоциональный стиль родителей (недифференцированный положительный отклик, интерес, удивление), как и предполагалось, имеет положительную связь с пониманием детьми эмоций, предоставляет детям возможность наблюдать эмоции в безопасных условиях, упражняться в интерпретации эмоций, несмотря на то, что мотивация детей к изучению эмоций окружающих в этом случае может быть ниже, чем в случае выражения родителями негативных эмоций.

Таким образом, взрослые, открыто выражающие собственные эмоции конструктивным образом, усиливают эмоциональный рост детей, являются примером самопознания и эмоциональной зрелости [6]. Условиями развития понимания деть-

ми эмоций являются вербализация - фиксация внимания ребенка на его эмоциональном состоянии и эмоциональных состояниях окружающих посредством называния мимических, двигательных, физиологических признаков состояний и их источника; принятие эмоциональных состояний ребенка - признание за ребенком права испытывать эмоции; поддержка эмоциональных переживаний ребенка - признание адекватности либо неадекватности реакции ребенка на определенную эмоциогенную ситуацию.

Библиографический список

1. Листик, Е.М. Изучение условий становления способности к распознаванию эмоций по выражению лица у детей старшего дошкольного возраста // Психолог в детском саду. – 2004. - № 1.
2. Bosacki, S.L. Preschooler's understanding of simple and complex emotions: links with gender and language [Электронный ресурс] // Sex Roles: A Journal of Research. – May, 2004. <http://findarticles.com> (11.07.08).
3. Eaton, K.L. Family expressiveness and emotion understanding: A meta-analysis of one aspect of parental emotion socialization [Электронный ресурс]: [web-сайт]. 2001. <http://www.lib.ncsu.edu> (5.12.08).
4. Enhancing emotion understanding in a clinical setting [Электронный ресурс]: [web-сайт]. <http: //www.psykologi.aau.dk> (16.07.08).
5. Gottman, J. Step 1: Emotional awareness. Step 2: Recognizing emotions. Step 3: Listening empathetically. Step 4: Labeling emotions [Электронный ресурс]: 5 Steps of emotion coaching: [web-сайт]. 2005. <http: //www.talaris.org> (16.07.08).
6. Hughes, R.J. Helping children understand emotions [Электронный ресурс]: [web-сайт]. 05.06.2008. <http: //missourifamilies.org> (16.07.08).
7. Reynolds, T. Understanding emotion in abused children [Электронный ресурс]: Association for psychological science: Observer. – V. 3. – No. 6. - October, 2003. <http://www.psychologicalscience.org> (16.07.08).

© *Р.В. Ориничева (ЯГПУ)*

Условия формирования социально-психологического климата в детской группе

Важнейшую сторону человеческого бытия составляют психологические воздействия людей друг на друга. Эти взаимовлияния на современном этапе культурно-исторического развития поражены, по терминологии О.Тофлера, «физическим и психическим недугом, вызываемым перегрузкой физических адаптивных систем человеческого организма и психологических процессов принятия решений», что ведет к массовой тревожности, апатии, враждебности. Это создает угрозу « психологическому здоровью» человека.

Р.С.Немов предлагает рассматривать в качестве характеристики благоприятности или неблагоприятности окружения, в которой находится человек, включая его взаимоотношения с людьми, психологическую атмосферу. Этот термин был введен К.Левиным как синоним понятия « социально-психологический климат», который определяет содержание межличностных отношений в коллективе и включает не только психические реакции, но и общественные отношения людей.

Понятие «психологический климат» пришло в научную терминологию сравнительно недавно и стало выражать одну из целостных характеристик коллектива наряду с такими понятиями, как сплоченность, социальные нормы, групповая активность. Как нам кажется, можно выделить основные черты «здорового» психологического климата: соблюдение нравственных норм, преобладание положительных настроений, переживаний индивидов, удовлетворенность происходящим в группе, уважительное отношение людей друг к другу.

Большое значение в формировании психологического климата имеет, как говорилось выше, складывающаяся система взаимоотношений. В тех коллективах, где преобладают доброжелательность во взаимоотношениях, симпатии и взаимопомощь, легче строятся и деловые отношения, успешнее идет процесс формирования личности.

Хотя психологический климат – относительно устойчивое явление, в детских коллективах он значительно мобильнее,

чем во взрослых объединениях. В психологический климат каждый ребенок вносит свой персональный вклад, преобладающее настроение, отношение к сверстникам, удовлетворенность отношениями в коллективе. В то же время ребенок, находясь в этом климате, ощущает на себе его влияние [3]. В свою очередь, четкое взаимодействие детей, понимание ими своих прав и обязанностей создают необходимую почву для положительного развития взаимоотношений, для создания мажорного настроя в коллективе.

Эмоциональное благополучие ребенка в группе во многом зависит от индивидуального стиля педагогической деятельности воспитателя, от его эмоционального психологического комфорта в профессии [4]. А это напрямую зависит от психологического климата в педагогическом коллективе.

В каждом детском саду свой психологический климат. Педагогические коллективы с благоприятным психологическим климатом отличает сформированность общественного мнения в них, взаимоуважение, единство позиций. Одно из важнейших социально-психологических свойств коллектива – его сплоченность (Е.А. Панько). Ее значимыми показателями являются теснота психологических связей, удерживающих членов коллектива вместе, спаянность, стремление работать сообща. Р.Х.Шакуров, исследовавший проблемы руководства педагогическим коллективом, отмечает, что важное значение в организации сплоченности педколлектива имеет совместимость и срабатываемость людей. Совместимость является условием возникновения установившихся положительных взаимоотношений. Главный его компонент – субъективная удовлетворенность. Совместимость людей прямо не связана с продуктивностью в отличие от срабатываемости, где она может быть главным и непосредственным компонентом. Срабатываемость есть эффект сочетания, взаимодействия индивидов, который показывает максимально возможную успешность в совместной работе при минимальных энергетических затратах на деятельность и взаимодействие, на фоне значительной субъективной удовлетворенности совместной работой (ближе к средней) и высокой адекватности взаимопонимания. Создание совместимых срабатываемых триад (воспитатель – воспитатель – помощник воспитателя) для работы с кон-

кретной группой детского сада – один из путей оптимизации психологического климата в педагогическом коллективе, а значит и оптимизации психологического климата в детской группе.

Благополучие дошкольника, его положение в группе сверстников, душевный и социальный комфорт в значительной степени зависят и от тех эмоций и оценок, которые воспитатель проявляет при общении с ним.

А.В.Запорожец, Я.З.Неверович (1974) не раз отмечали, что у старших дошкольников обнаруживаются значительные индивидуальные особенности в характере эмоциональных процессов, вызванных различными оценками взрослых, особенно отрицательными. Так, у одних детей отрицательные оценки приводят к мобилизации внутренних процессов и заметному повышению эффективности деятельности и поведения ребенка, чего не наблюдалось при положительной оценке, у других – наоборот. Хорошо известно, что педагогическая оценка оказывает весьма избирательное регулирующее влияние на поведение ребенка, формирует определенное отношение к себе и к другим людям (Б.Г. Ананьев, Ш.А. Амонашвили). Воспитатель пользуется оценкой, выражая в ней свое отношение как к конкретному действию, так и к личности ребенка, для того, чтобы разъяснить ему смысл определенных поступков и, в конечном итоге, соответствующим образом повлиять на поведение дошкольников.

Педагогическая оценка может выполнять различные функции: формирование или закрепление нравственных представлений дошкольника, развитие у него уверенности в собственных силах, изменение негативного мнения о ребенке сверстников и др. (Л.Н.Башлакова, В.Д.Калишенко, Т.И. Комиссаренко). Особый вред для формирования личности наносят предвосхищающие отрицательные оценки, дающие пессимистический прогноз, выражающие уверенность в том, что ребенок вообще не способен проявлять положительные качества. Неэффективна также апелляция взрослого к самолюбию детей, сравнение их со сверстниками. Такие сравнения не побуждают к активности, а рождают тревожные чувства, а нередко и отрицательное отношение к тому, с кем сравнивают. Чем младше ребенок, тем некритичнее он воспринимает мнение взрослых о себе. Старшие

дошкольники оценки взрослых преломляют через призму тех установок и выводов, которые им подсказывает их опыт [1].

Таким образом, уравновешенное сочетание положительной и отрицательной оценок создает благоприятные условия для развития личности, самосознания. Однако, как нам кажется, недостаточно владеть системой педагогических приемов и методов урегулирования отношений в группе, необходимо очень хорошо знать своих воспитанников, чтобы открыть для себя мотивацию поведения того или иного ребенка. Кроме того, трудно переоценивать роль знания педагогом детской группы, сложившихся в ней отношений для реализации им таких профессиональных функций, как развивающая, воспитательная, обучающая и т.д. Можно отметить различия во мнениях относительно факторов развития группы. Так, говоря о влиянии других людей на развитие детской дошкольной группы, музыкальные руководители и руководители физвоспитания часто отмечают авторитет воспитателя. Воспитатели же, характеризуя факторы развития группы, чаще констатируют влияние на нее помощника воспитателя и сменного воспитателя, единство (разногласие) педагогического подхода к детям [2], кроме того, дошкольник постоянно «копирует» не только поведение взрослых, но и их отношения к другим людям. Чаще всего копирование происходит на бессознательном уровне, близком к тому процессу, который К.Лоренц назвал импритингом (англ. « запечатление образа»). Такой подход не требует от взрослых специальной работы с детьми, но делает значимым их, взрослых, поведение. В условиях детского сада роль «ориентирующего образа», или «образца», в первую очередь выполняет воспитатель. Влияние его личного примера усиливается наличием у дошкольников таких возрастных особенностей, как подражательность, наглядно-образный характер познавательной деятельности, большая восприимчивость к внушению, доверие к воспитателю и т.д.

Однако, как показывают результаты исследований А.В. Петровского, образ воспитателя «расходится» с тем, что он есть на самом деле. Эффект «смещения» характеризует тенденцию детей к известной гиперболизации негативных проявлений в действиях воспитателя и к недооценке проявлений позитивных [5]. Из этого следует, что неизбежные в ряде случаев негативные

воздействия на ребенка необходимо осуществлять на фоне позитивного отношения к нему, понимая, что эмоциональный эффект негативного воздействия гипертрофируется в сознании ребенка.

Таким образом, убеждаемся, что воспитатель занимает далеко не последнее место в становлении межличностных отношений дошкольников и « относительная адекватность оценочных суждений ребенка в отношении товарищей и самого себя определяется направлением и стилем воспитательной работы, глубоким знанием воспитательницей как внутренней коллективной жизни группы, так и индивидуальных особенностей и возможностей каждого ребенка» (Б.Г. Ананьев), в противовес мнению Д.Мей, что «хотя взрослые несут ответственность за детей, но они не могут устанавливать нормы поведения в коллективе», не направляют и не руководят складывающимися взаимоотношениями. Отмеченное выше позволяет нам предположить, что грамотное ведение педагогом профессиональной деятельности с опорой на положительное в своей индивидуальности – это одно из главных условий организации и поддержания положительных межличностных отношений в группе детского сада.

Библиографический список

1. Белкина, В.Н. Педагогическое регулирование взаимодействия детей со сверстниками [Текст] / В.Н. Белкина. – Ярославль: Изд-во ЯГПУ им. К.Д.Ушинского, 2000.
2. Исмагилова, А.Г. Стиль педагогического общения воспитателя детского сада [Текст] // А.Г. Исмагилова. - Вопросы психологии. – 2000. - №5. - С.65.
3. Коломинский, Я.Л. Психология детского коллектива: система личностных взаимоотношений [Текст] / Я.Л. Коломинский. - Минск, 1984.
4. Панько, Е.А. Воспитатель детского сада: Психология: пособие для педагогов дошкольных учреждений [Текст] / Е.А. Панько. – Минск, 1998. – с. 176.
5. Петровский, А.В. О некоторых феноменах межличностных взаимоотношений в коллективе [Текст] / А.В. Петровский // Методология и методы социальной психологии. – М.: Знание, 1977. – С. 188.

© *Е.В. Фролова (НГАСУ, Новосибирск)*

Смыслы и символы повести М.М. Пришвина «Мирская чаша»

В последние два десятилетия имя М.М. Пришвина было открыто заново. Публикации пришвинских дневников, не издававшихся ранее текстов позволяют говорить об универсальности этого мыслителя, летописца и поэта, о синтетизме метода, о его пророческих идеях в области экологии и психологии творчества. Стало ясно, какого масштаба личность таилась за маской «детского писателя», какой миф сотворил он из собственной жизни, какой опыт сокрыт за символикой пришвинских поэм и сказок. М. Пришвина часто называют «певцом радости», потому что он мужественно пронес через всю свою сложную жизнь мысль об излечивающей силе природы, спасающей человека в любых обстоятельствах. «Геооптимизм», «родственное внимание» к миру и душе человеческой, чувство единства и взаимозависимости всего живого делают тексты М. Пришвина современными, глубоко философичными. В кризисные периоды личной и общественной жизни писатель с горечью размышляет в дневниках о попранной культуре, о роли интеллигенции, о народе и власти, о религии и духовности.

Особыми смыслами и символикой отличается проза М.М. Пришвина первых лет революции, когда писатель находился в сложнейшей для себя ситуации выбора дальнейшего пути. Пришвинская повесть «Мирская чаша» - символическое обобщение трагического времени поиска смысла и выхода. Писатель заметил, что «представил 19-й год XX века мрачной картиной распятия Христа» [1.С.265]. Пришвин осмысливает одинокое существование интеллигента в глубине провинциальной России, которая охвачена, как бураном, вихрями революционных хаотических преобразований. Трагически переживая распад культурных ценностей, деградацию крестьянства, кризис гуманизма в дни революции, писатель создает текст, наполненный религиозной символикой, передает апокалиптические настроения смутного времени. «Мирская чаша» - произведение, наиболее символичное и сложное в смысловом плане у Пришвина. Писатель выстраивает ряд образов, отражающих исчезновение

человеческого в человеке под давлением внешних обстоятельств: зверь, бык, черт, обезьяна, раб. Первоначально повести было дано название «Раб обезьяний» как метафора служения учителя-интеллигента невежественному и жадному обывателю. Писатель не мог смириться с новой властью, с новой идеологией: «Коммунизм – это система полнейшего слияния человека с обезьяной, причем в угоду обезьяне объявляется, что человек происходит от нее» [1.С.110]. В 1918-1920 гг. дневник писателя отражает состояние распада человеческих отношений в обществе, смену ценностных ориентиров народа, когда «происходит выплеск животных сил, уничтоживших весь культурный слой» [1.С.294]. Дневниковые записи этого периода легли в основу повести «Мирская чаша», которая создавалась как оправдание «упорного, безвыездного, тяжелого бытия среди народа» [2.С.593]. Документальная точность фактов жизни, лично прожитой автором, соединяется в тексте с импрессионистической стилистикой, передающей зыбкость и абсурдность перевернутой жизни. Текст наполняется сложной символикой, создающей второй и третий смысловой план.

Пришвин на основе документальных записей создает художественное произведение, где есть место притче, сказу, символу и подтексту. Читателя может поразить степень отчаяния героя и неприязнь, с которой описывается деревенская жизнь в условиях голода и разрухи. Сложный опыт Пришвина отразился в этой повести, где от описания грубой повседневности он выходит к философским и нравственным обобщениям. Для писателя критерием оценки человека всегда оставалось его отношение к земле, природе, религии. Поэтому революция явилась для М. Пришвина не только символом распада социальных и культурных связей, но онтологической катастрофой: человек разорвал все связи с природой, уничтожил вековые ценности и привязанности, освободил в себе зверя, беса. Тяжелое противоборство добра и зла, человеческого и звериного, вызванное Гражданской войной, и описал М. Пришвин в своей «Мирской чаше». Писателя всегда привлекала возможность иносказания. Не случайно в дневнике и в повести возникают образы Христа, Прометея, Скифии, Чаши и Чана, вплетенные в ткань повествования о жизни разоренной деревни 1919-го года. В повести два плана: ино-

сказательный и бытовой. История о том, как учитель Алпатов пытается сохранить культурное наследие, создавая музей усадебного быта, становится притчей о духовном распятии интеллигенции в годы революционных преобразований. Алпатов бесконечно одинок в провинциальной среде, в мире духовной деградации. «Это даже не мужицкие условия существования, это среди племени диких на необитаемом острове», - описал М. Пришвин в дневнике свое реальное бытие [3.С.140]. Смысл существования теряется с потерей нравственных ориентиров, с заменой духовных ценностей на материальные. Герой противопоставлен обезумевшей толпе, готовой разнести весь мир ради наживы. Выстраивается ряд символов, воплощающих идеологические контрасты. Православная культура и принципы революции несовместимы, что выражается в системе противостояния понятий и символов, в создании антиномичных пар: дворец – колония, крест – черный рог, человек – обезьяна, страна – пустыня, чаша – чан, созидание – разрушение, воскрешение – смерть. Через всю повесть проходит мотив гибели и воскрешения, символ распятия как страдания за грехи людские. «Распяты ныне и барин, и мужик на одном кресте, барин – за идеи, мужик – за разбой» [3.С.344]. В начале повести символом разрушения становится погибающее от рук человека моховое болото, на котором возвышается одинокое дерево (аналогия с духовной изоляцией героя). Заявлена тема: уничтожение природы и культуры превращает страну и душу в пустыню. Пришвин опирался на реальную действительность, соединяя факт и знак, эмоциональную субъективность и рациональное культурологическое знание. Затерянная в снегах деревушка ассоциируется со Скифией, а события, происходящие с героем, обобщаются до библейской притчи. В этой повести как нигде у Пришвина ощущается трагический распад связи времен и культур. Герой Алпатов, пройдя через духовные и физические мучения, начинает по-новому осознавать смысл вечных ценностей, проецируя религиозные истины и символы на реалии собственной жизни.

Название «Мирская чаша» глубоко символично. Евангельское моление о чаше («и сам Распятый просил, чтоб миновать ему эту чашу») наполняет произведение трагическим отчаянием. Это отражение состояния самого героя, осознающего

гибель России, но продолжающего отстаивать вечные человеческие ценности и принципы. Символ Чаши наполняется у Пришвина несколькими смыслами: Мирская чаша – это и душа героя, и весь мир, чашей называются и дворец, и детская колония. Один из героев, Савин, видит сон: «Свою собственную душу увидел спящий, как чашу, из нее пили, ели и называли эту душу мирской чашей» (4.С.105). Чаша есть высокая символика, обобщающая духовное состояние героя. Образу Чаши противопоставлен образ Чана. Понятие Чана как собрания разнородных людей или сборища сектантов было взято Пришвиным из опыта общения с хлыстами. Он отождествлял коммуну с сектой, а коммунистов – с сектантами. И те и другие предлагали броситься в Чан, забыть о реальной жизни, выбрать вождей, служить идее. В повести Чан символизирует анархию, революцию и все, что «от черта». Это символ темных, непознанных сил, символ стихии и пропасти, гибели. Повесть «Мирская чаша» раскрывает «сопротивление личности броситься в чан» [3.С.313], рассказывает о попытке героя сохранить духовность, испив чашу страдания. Антиномия «Чаша – Чан» есть образное противопоставление символов христианского страдания и революционного хаоса, духовности и деградации, добра и зла.

Повесть «Мирская чаша» содержит в себе несколько уровней символического обобщения. Низший уровень – бытовая и идеологическая символика (болото, сундук, павлин, обезьяна, Скифия, Чан, буран, Робинзон Крузо, Прометей и др.). Высший уровень – религиозная символика (крест, святые мощи, Лазарь, «левый разбойник», Чаша, Распятый). Трагическое одиночество человека, который отвергает «полезное» ради «вечного», соотносится с образом распятого Христа. Герой воспринимает свою жизнь как страдание за грехи сограждан, он вынужден испить чашу горя до дна. Вся повесть «Мирская чаша» наполнена библейской символикой. По сути, это философская притча о том, что у любого человека есть два пути: путь Христа и путь обезьяны. Цель учителя Алпатова – «спасти весь этот черный, погибающий в обезьянстве люд» [4.С.94]. Писатель показал гибель фундаментальных моральных принципов в годы, когда правили неверие, страх и невежество. Но Пришвин был глубоко убежден,

что смысл бытия – в возвращении к вечным ценностям христианской культуры, в самореализации и творчестве.

Библиографический список

1. Пришвин, М.М. Дневники. 1920–1922 [Текст] / М.М. Пришвин. – М., 1995.
2. Пришвин, М.М. Цвет и крест [Текст] / М.М. Пришвин. – СПб.: Росток, 2004.
3. Пришвин, М.М. Дневники. 1918–1919 [Текст] / М.М. Пришвин. – М., 1994.
4. Пришвин, М.М. Мирская чаша [Текст] / М.М Пришвин//Север. – 1979. – №8. – С. 84–112.

© Е.Н. Ефимова (ЯГПУ)

Вклад А.К. Бондаренко в теорию дидактической игры

В развитие теории дидактической игры и практики ее использования в работе с дошкольниками внесла значительный вклад А.К.Бондаренко. По ее мнению, дидактическая игра представляет собой многоплановое, сложное педагогическое явление: это и игровой метод обучения детей дошкольного возраста, и форма организации обучения, и самостоятельная игровая деятельность, и средство всестороннего воспитания личности ребенка. В исследованиях дидактической игры Бондаренко изучала следующие вопросы: история возникновения дидактических игр; развитие теории дидактической игры в отечественной и зарубежной педагогике; сущность дидактической игры как педагогического явления; место дидактической игры в педагогическом процессе детского сада; роль дидактической игры в развитии самостоятельности мышления детей старшего дошкольного возраста; методика организации и проведения дидактических игр в разных возрастных группах детского сада; место дидактических игр в формировании всесторонне развитой личности дошкольника.

Бондаренко анализирует взгляды зарубежных и отечественных исследователей на проблему обучения детей дошкольного возраста, на место и роль игры в этом процессе, отмечая, что со времен Ф.Фребеля дидактическая игра признается игровым

методом обучения. Большинство исследователей обозначают ее роль в основном как средство усвоения, закрепления и углубления знаний; рекомендуют использовать дидактическую игру при обучении детей на занятиях. В данном варианте применения дидактических игр ведущая роль принадлежит воспитателю, который таким образом повышает интерес дошкольника к занятиям; создает эмоционально-положительный настрой в группе, учит детей играть. Без педагога, его участия эти «игры-занятия» не осуществимы (Е.И.Тихеева, Р.И.Жуковская, А.А.Анциферова, А.И.Сорокина и др.). Дидактическая игра как метод обучения может выступать в виде автодидактической. Роль взрослого сводится к разъяснению содержания, правил, способов действия с игрушками, дидактическим материалом, контролю за выполнением правил. В этих играх обучение происходит незаметно для детей, а игровые правила и действия делают его эмоциональным, интересным и более эффективным.

Наличие в дидактической игре таких необходимых компонентов, как дидактическая задача, игровые правила и игровые действия, является отличительной ее особенностью, считает А.К. Бондаренко. Именно с этих позиций исследователь обозначает роль игры как метода обучения, как самостоятельной деятельности и как формы обучения. Изучая дидактическую игру как метод обучения, Бондаренко делает выводы о том, что возможности дидактической игры в процессе передачи знаний детям ограничены. Сами дидактические игры требуют определенных знаний, только на их основе могут выполняться разнообразные игровые правила и действия. Эффективным методом дидактическая игра становится при обучении детей способам познавательной деятельности; в развитии психологических процессов, при формировании познавательных способностей. Многие дидактические игры ставят перед детьми задачу самостоятельно рационально использовать имеющиеся знания при решении мыслительных задач: сравнивать предметы, находить сходства и различия, классифицировать, группировать по определенным признакам, делать правильные выводы и умозаключения. А.К. Бондаренко доказала эффективность словесно-дидактических игр для развития самостоятельности мышления детей подготовительной к школе группы. В исследовании отме-

чается, что хорошо организованная игра несет в себе положительный заряд, который способствует активизации мышления детей, в ней все оказывает положительное воздействие на эмоции детей: удачно и быстро найденное решение, радость победы, успех, а главное – удовлетворение от самостоятельности в решении и действиях. На основе проведенного исследования автором составлено методическое пособие для воспитателей детских садов «Словесные игры в детском саду» [1].

А.К. Бондаренко рассматривает дидактическую игру и как самостоятельную деятельность детей, под которой понимает такую деятельность, при которой воспитуемые самостоятельно выбирают игру, организуют ее, контролируют выполнение правил и действий, определяют победителей, оценивают поведение участников. В этих играх у педагога есть возможность воспитывать такие важные качества личности дошкольника, как самостоятельность, активность, дисциплинированность, умение подчинять свое поведение правилам игры, коллективизм и др. Исследователь определяет основные условия, при которых дидактическая игра становится самостоятельной деятельностью детей:

- отбор игр воспитателем должен быть произведен в строгом соответствии с возрастными особенностями, уровнем развития детей группы;

- методически правильное обучение игре: эмоциональное объяснение хода игры, игровых правил и действий, участие воспитателя в игре, особенно на первом этапе ознакомления детей с игрой на правах равного партнера;

- поддержание длительного интереса к игре путем внесения в нее новых вариантов правил и действий, дидактического материала;

- предоставление времени в режиме дня, чтобы дети могли сами организовать игру, завершить ее и др;

- наличие достаточного количества разнообразных дидактических игр и материалов, разработанных методик их использования.

Бондаренко изучает использование дидактической игры как формы обучения дошкольников. Она подчеркивает, что обучение посредством дидактических игр носит завуалированный характер, но обучающее их воздействие от этого не снижается.

Поэтому одно из направлений их использования – вместо занятий, во время, отведенное для занятий. Воспитатель должен играть вместе с детьми, поощрять их положительные эмоции, двигательную и умственную активность. Как форма обучения дидактическая игра может быть использована и в любое удобное время: утром, на прогулке, после дневного сна; не только с детьми младшего, но и старшего дошкольного возраста, с учетом усложнения содержания игр.

На основе анализа, систематизации и обобщения исследований других авторов Бондаренко конкретизировала позиции по таким вопросам теории дидактической игры, как виды игр, их структура, практика использования в детском саду, особенности руководства в разных возрастных группах, возможности дидактических игр как средства всестороннего гармонического воспитания личности ребенка.

Дидактическая игра выступает как средство умственного воспитания. Содержание игр формирует у детей правильное отношение к явлениям общественной жизни, природе, предметам окружающего мира, систематизирует и углубляет знания о Родине, людях разных профессий и национальностей, дает представление о трудовой деятельности. С помощью игр воспитатель приучает детей самостоятельно мыслить, использовать полученные знания в различных условиях в соответствии с поставленной задачей. Активность детского мышления является главной предпосылкой сознательного отношения к приобретению твердых, глубоких знаний, установлению разумных отношений в коллективе.

В дидактических играх развиваются сенсорные способности детей, познавательные психические процессы. Дидактические игры развивают речь детей: пополняется и активизируется словарь, формируется правильное звукопроизношение, развивается связная речь, умение правильно выражать мысли.

Нравственное воспитание. Многие дидактические игры формируют у дошкольников нравственные представления о бережном отношении к окружающим предметам, игрушкам как к продуктам труда взрослых, о нормах поведения, о взаимоотношениях со сверстниками и взрослыми, о положительных и отрицательных качествах личности. В воспитании нравственных ка-

честв личности ребенка особая роль принадлежит содержанию и правилам игры. В работе с детьми младшего возраста основным содержанием игр является усвоение детьми культурно-гигиенических навыков, культуры поведения. Это хорошо известные игры: « Уложим куклу спать», «Завтрак куклы» и др. Само название игр направляет внимание воспитателя на то, чтобы дети, играя, усваивали культурно-гигиенические навыки, нормы поведения, чтобы у них развивались положительные игровые взаимоотношения. Использование дидактических игр в работе с детьми более старшего возраста решает несколько иные задачи. В центре внимания педагога – воспитание у детей нравственных чувств и отношений: уважения к людям труда, любви к Родине, родному краю.

Трудовое воспитание. Многие дидактические игры формируют у детей уважение к трудящемуся человеку, вызывают интерес к труду взрослых, желание самим трудиться. Например, в игре «Кто построил этот дом?» дети узнают о том, что, прежде чем построить дом, архитекторы-проектировщики работают над чертежом, затем приступают к делу строители: каменщики, штукатуры, сантехники, маляры и другие рабочие. Дети усваивают знания о том, какие машины помогают людям в строительстве дома. Так у детей пробуждается интерес к людям этих профессий, появляется желание играть в строительство домов, мостов, железной дороги и т.д. Некоторые навыки труда дети приобретают при изготовлении материала для дидактических игр. Если ребята сами готовят атрибуты для игры, они потом бережнее к ним относятся. Кроме того, это является хорошим средством воспитания первоначального трудолюбия, бережного отношения к продуктам труда.

Эстетическое воспитание. Дидактический материал должен соответствовать гигиеническим и эстетическим требованиям, игрушки должны быть яркими, художественно оформлены, помещены в удобные для хранения коробки и папки. Весь материал для игр должен храниться в определенном месте, доступном детям.

Физическое воспитание. Игра создает положительный эмоциональный подъем, вызывает хорошее самочувствие и вместе с тем требует определенного напряжения нервной системы.

Двигательная активность детей во время игры развивает мозг детей. Особенно важны игры с дидактическими игрушками, в процессе которых развивается и укрепляется мелкая мускулатура рук, что также благоприятно сказывается на умственном развитии детей, на подготовке руки ребенка к письму, к изобразительной деятельности, т.е. к будущему обучению в школе. С помощью игр выявляются индивидуальные особенности детей, посредством этих же игр педагог устраняет нежелательные проявления в характере своих воспитанников.

Бондаренко отмечает, что особую актуальность приобретает вопрос использования дидактических игр в воспитании первоначальных основ социальной активности дошкольника. В дошкольной педагогике под социальной активностью понимается такая совокупность, которая выражается в разнообразной деятельности ребенка: умственной, двигательной, трудовой, эстетической, нравственной и коммуникативной. Дидактическую игру условно можно разделить на несколько стадий. Для каждой характерны определенные проявления детской активности. Знание этих стадий необходимо воспитателю для правильной оценки эффективности игры.

Первая стадия характеризуется проявлением у ребенка желания играть, активно действовать. Возможны различные приемы с целью вызвать интерес к игре: беседа, загадки, считалочки, напоминание о понравившейся игре. Воспитание желания играть со сверстниками – важный момент в формировании социальной активности. Так развивается общение, на основе которого формируются многие качества: товарищество, дружелюбие, взаимопомощь, соперничество и др.

На второй стадии ребенок учится выполнять игровую задачу, правила и действия игры. В этот период закладываются основы таких важных качеств, как честность, целеустремленность, настойчивость, способность преодолевать горечь неудачи, умение радоваться не только своему успеху, но и успеху товарищей.

На третьей стадии ребенок, уже знакомый с правилами игры, проявляет творчество, занят поиском самостоятельных действий. Он должен выполнять действия, содержащиеся в игре. Чтобы успешно справиться с ними, необходимо проявлять сме-

калку, находчивость, способность ориентироваться в обстановке. Ребенок, освоивший игру, может стать и ее организатором, и ее активным участником. С таким ребенком дети активно вступают в игру.

Каждому этапу игры соответствуют и их определенные педагогические задачи. На первой стадии педагог заинтересовывает детей игрой, создает радостное ожидание новой интересной игры, вызывает желание играть. На второй стадии воспитатель выступает не только как наблюдатель, но и как равноправный партнер детей в игре. На третьей стадии роль педагога заключается в оценке детского творчества при решении игровых задач. Объективная, но обязательно доброжелательная оценка педагога является необходимым условием эффективности дидактических игр.

Актуальной проблемой в настоящее время является нахождение оптимальных связей преемственности в работе детского сада и школы, т.к. возрастные особенности у дошкольников и учеников первых классов школы имеют большое сходство. В работе по формированию личности в детском саду и школе важно устанавливать преемственность не только по содержанию обучения и воспитания, но и по формам, методам и приемам обучения. А.К. Бондаренко отмечает, что широкое использование игрового метода, в частности различных видов дидактических игр, в обучении и воспитании как в детском саду, так и в школе по сравнению с другими методами имеет ряд преимуществ. Игра занимает значительное место в жизни детей старшего дошкольного и младшего школьного возраста. Она является естественным состоянием, потребностью детского организма, средством общения и совместной деятельности детей. Игра создает тот положительный эмоциональный фон, на котором все психические процессы протекают наиболее активно. Она выявляет индивидуальные особенности ребенка, формирует определенные свойства личности. Игровой метод дает наибольший эффект при умелом сочетании игры и учения. Дидактические игры можно использовать как в процессе организованного обучения на уроке и занятии, так и вне их. Актуален призыв Бондаренко: «Шире внедрять дидактическую игру в практики детских садов, чтобы эти игры пронизывали всю жизнь детей, их использова-

ние не сводилось бы только к обучению в часы занятий. Главным образом игра должна стать истинной самостоятельной деятельностью, приносящей детям радость, обеспечивающей развитие всех сторон личности ребенка» [2.С.101].

Библиографический список

1. Бондаренко, А.К. Словесные игры в детском саду [Текст]: пособие для воспитателя детского сада / А.К. Бондаренко. - М.: Просвещение. – 1974.
2. Бондаренко, А.К. Дидактические игры в детском саду: книга для воспитателя детского сада [Текст] / А.К. Бондаренко. - М.: Просвещение, 1991.

ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ЭСТЕТИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ СТУДЕНТОВ И ШКОЛЬНИКОВ

© *А.В.Плохов (ЯГПУ)*

Повышение качества исполнительской подготовки учителя музыки

Переход на двухуровневую систему подготовки учителя музыки в системе педагогического образования еще не стал повсеместным, но неизбежность его очевидна. Отсутствие ГОС ВПО нового поколения по направлению 050600.62 «Художественное образование», в рамках которого имеется профессионально-образовательный профиль «Музыкальное искусство», позволяет предположить, что подготовку школьных учителей музыки со степенью бакалавра художественного образования, возможно, придется начинать по учебному плану в соответствии с ГОС ВПО 2005 года. Но даже если будет принят новый Госстандарт, порядок изучения дисциплин, по-видимому, сохранится: дисциплины направления – с 1 по 4 семестр, дисциплины профильной подготовки – с 5 по 8 семестр. Подобный перерыв в учебной собственно музыкальной деятельности обучающихся, с учетом общего снижения уровня музыкальной довузовской подготовки студентов, является объективным фактором, осложняющим задачи подготовки учителей музыки, особенно повышения качества музыкально-исполнительской подготовки.

Именно перерыв в процессе музыкально-исполнительского обучения, а не только сокращение его сроков и объема учебных часов создает угрозу качеству подготовки учителей музыки, реальную опасность утраты обучающимися за два года даже тех музыкально-исполнительских навыков, которые они приобрели до вуза. В то же время даже в столь сложных условиях необходимо определять пути повышения качества исполнительской подготовки учителей музыки. При этом требования ГОС ВПО уровня бакалавриата должны реализовываться с учетом содержания ныне действующих школьных программ по музыке и реальных особенностей музыкально-исполнительской

деятельности учителя музыки в современной школе, где широко используются электронные музыкальные инструменты и современные информационные технологии.

Для реализации поставленной задачи в новых условиях на кафедре на протяжении нескольких лет ведется работа по нескольким направлениям. Разработан и утвержден учебный план бакалавриата направления «Художественное образование», куда включен ряд авторских спецкурсов, дополняющих музыкально-исполнительские дисциплины федерального компонента Госстандарта. К ним относятся курсы по выбору: «Психолого-педагогические основы музыкального исполнительства», «История музыкального исполнительства», «Исполнительский анализ музыкального произведения», «История музыки для детей», «Методика подбора аккомпанемента и игра по слуху». Помимо перечисленных, разработаны и апробированы курсы «Элементарное музицирование», «Игра на элементарных музыкальных инструментах», «Хоровое сольфеджио», «Вокально-хоровой практикум», «Методика работы с детским хором», «История фортепианного искусства», «Компьютерные технологии в музыкальном образовании». Разработаны программы ряда новых спецкурсов.

Корректируется содержание программ по музыкально-исполнительским дисциплинам федерального компонента Госстандарта. Репертуарные списки приводятся в соответствие с содержанием новых школьных программ, уточняются требования по семестрам. Особое внимание уделяется формированию музыкально-исполнительских компетенций, наиболее востребованных в практической деятельности учителя музыки, это грамотность и умение работать с текстом, владение ладовыми, ритмическими и фактурными моделями, жанровое и стилевое интонирование, игра «вслепую», свободная ориентация на клавиатуре, чтение с листа и игра по слуху, умение быстро выучивать наизусть, активность и рельефность в исполнении.

Повышению качества исполнительской подготовки учителей музыки служит конкретизация и дозирование заданий студентам для самостоятельной работы, что позволяет интенсифицировать процесс самоподготовки. Самостоятельная работа должна являться преимущественно продолжением урока, закре-

пляющим его результаты, однако студенты вместо этого чаще всего самостоятельно «готовятся к следующему», где педагог с нотами в руках вынужден пытаться ликвидировать результаты небрежной самоподготовки.

Повышению качества исполнительской подготовки способствует информационная поддержка учебного процесса. Это не только приобретение учебно-методической литературы и создание учебных пособий. Это и создание информационных баз данных: фонотеки, видеотеки, нотной и научно-методической электронных библиотек. Они способствуют созданию полноценных электронных учебных пособий, потребность в которых возрастает. Появление на кафедре новых электронных музыкальных инструментов, которые давно и широко используются в общеобразовательных школах, позволяет приблизить инструментально-исполнительскую подготовку к реалиям практической работы в школе. Исполнительская подготовка студентов не может осуществляться полноценно вне освоения ими ресурсов современных электронных музыкальных инструментов.

Вместе с тем существующий Госстандарт бакалавриата создает проблемы для повышения качества исполнительской подготовки учителей музыки, которые не разрешимы на уровне кафедры. В нем не предусмотрено изучение среди исполнительских дисциплин не только дополнительного музыкального инструмента или общего фортепиано, но также концертмейстерского класса, хотя именно концертмейстерские навыки наиболее востребованы в практической исполнительской деятельности учителя музыки. Данный пробел в исполнительской подготовке учителей музыки невозможно восполнить курсами по выбору, поэтому это необходимо учесть при разработке Госстандарта нового поколения.

© Г.А.Гайсин, Е.В. Козырева (ЯГПУ)

Роль профессионально-образовательной среды в формировании учителя музыки

Координация и оптимизация образовательных структур является актуальной проблемой профессиональной подготовки учащихся. Для формирования их профессиональной деятельно-

сти необходима определённая система влияний и условий, или профессиональная образовательная среда. Структура образовательной среды должна быть связана со структурой непосредственно профессиональной деятельности. Поскольку деятельность имеет предмет, этот предмет существует и в образовательной среде, являясь элементом её структуры. Способ его включения в образовательную среду во многом зависит от его типа.

Согласно психологической классификации профессий Е.А.Климова, существует пять основных типов предметов труда (объектов профессиональной деятельности): природа, техника, знаковая система, художественный образ, человек. Следовательно, в структуре профессионально-образовательной среды должны присутствовать среда природная, техническая, знаковая, художественная, социальная [4]. Соответствие типа среды и предмета профессиональной деятельности является условием профессионализации будущего специалиста.

Говоря о становлении педагога, чья профессиональная деятельность относится к сфере «человек-человек», необходимо учитывать специфику учителей-предметников. Так, у учителя биологии вышеназванная сфера будет интегрировать со сферой «человек-природа», а у учителя математики – со сферой «человек-знак».

Деятельность учителя музыки является наиболее сложной интегрирующей системой, синтезирующей требования и характеристики большинства профессиональных сфер предложенной классификации, что связано с многообразием, многоплановостью и спецификой видов деятельности в рамках данной профессии. Поясним вышесказанное. Как и при любой преподавательской деятельности, принадлежность профессии учителя музыки к сфере «человек-человек» не вызывает сомнения. Будучи связанной с обучением, развитием, воспитанием, она предполагает активное общение с людьми, коммуникацию. Добавим, что, в отличие от учителей начальных классов, чья профессиональная деятельность предполагает взаимодействие с учащимися младшего школьного возраста, и учителей-предметников дальнейшего школьного образования, чьим объектом труда является совокупность индивидуумов, также определённая конкретными возрастными границами, учитель музыки осуществля-

ет свою деятельность и с учащимися начальных классов (детьми), и с подростками. Сказанное позволяет утверждать необходимость владения учителем музыки не только узконаправленными специфическими знаниями, умениями и навыками, но и обязательными знаниями в области возрастной и педагогической психологии.

Процесс коммуникации на уроках музыки осуществляется не только вербально. Такой вид деятельности, как дирижирование, представляет организацию звукового потока во времени посредством сложной мануальной техники – дирижёрского жеста. Применение этого вида коммуникации, предполагающего адекватную ответную и прогнозируемую реакцию в форме пения с конкретно требуемыми качественными характеристиками звучания, позволяет отнести данный вид деятельности к сфере «человек-знак». Высказанное предположение можно дополнить следующим. Музыка, будучи искусством, разворачивающимся во времени, фиксируется в записи определённой знаковой системой. Освоение этой системы требует многолетнего упорного труда. Язык её не переводим на языки других видов искусств [3]. Учитель музыки как на протяжении подготовки, так и в процессе всей профессиональной деятельности не может обходиться без работы с данной знаковой системы. Более того, в его задачу входит научение школьников если не элементам выше обозначенной знаковой системы, то непременному пониманию элементов ее отдельных проявлений (например, пение по руке дирижера).

Исходя из того, что содержанием музыки является художественный образ (возникающий при восприятии у слушателя), а любое музыкальное исполнение является вторичным творчеством, профессию учителя музыки, безусловно, можно отнести к сфере «человек - художественный образ». Урок музыки, будучи уроком искусства, предполагает приобщение детей к шедеврам мировой музыкальной культуры, стимулирование и поддерживание интересов к наследию выдающихся мастеров, создание условий для проявления и развития творческого потенциала школьников. Раскрыть учащимся богатейшую палитру музыкальных образов может только человек, искренне и во всей полноте воспринимающий и переживающий соответствующие эмоционально-художественные состояния [1]. Специфика данного

урока среди прочих дисциплин школьной программы предполагает одной из своих целей развитие творческих способностей учащихся, что вызывает необходимость создания соответствующей среды, а также выбора методов обучения, критерием отбора которых является не только учебный план, но, прежде всего, потребность проявления и возможности собственного творческого потенциала учителем музыки. Таким образом, урок музыки, предполагающий объектом изучения художественный образ, воплощённый в звуках, делает априорным принадлежность учителя музыке к сфере «человек - художественный образ».

Исполнительский и концертмейстерский – важнейшие виды деятельности учителя музыки. В обоих случаях речь идёт о владении инструментом, что само по себе предполагает трактовку его как средства труда и как предмета труда. Процесс овладения исполнительским мастерством напрямую связан с таким понятием, как «развитие индивидуальной исполнительской техники». Совершенствуя свой игровой аппарат как средство труда, музыкант оптимально и эффективно воздействует на свой предмет труда.

Технический прогресс и социальные изменения предъявляют к учителю музыки и требования по использованию передовых звукозаписывающих и звуковоспроизводящих устройств, что предполагает владение компьютером, электронными инструментами, CD, аудио, видеоаппаратурой. Компетентность педагога в вопросах применения современных музыкальных технологий во многом определяют и эффективность, продуктивность уроков музыки, и интерес к ним у учащихся. Таким образом, в современном обществе более чем когда-либо учитель музыки принадлежит к сфере «человек - техника».

Принадлежность музыканта к сфере «человек - природа» на первый взгляд выглядит натянутой либо слишком опосредованной. В подтверждение нашего несогласия с подобным мнением приведём некоторые факты. Так, при изучении мирового музыкального наследия можно прийти к выводу, что в композиторском творчестве программные инструментальные произведения, носящие пейзажные, природно-описательные подзаголовки успешно конкурируют с произведениями, имеющими сюжетно-

образные названия. При изучении биографий композиторов также обращает на себя внимание тот факт, что любое географическое перемещение, впечатление от новых природных и климатических перемен обязательно находило воплощение в творчестве. Не вызывает сомнения и наличие существующего понятия «национальная композиторская школа», а также понятия «исполнительская школа», неизменно отражающих специфику принадлежности определенным традициям, предполагающим помимо социальных, профессиональных, политических, экономических и других особенностей наличие конкретных средовых условий, определяющих самобытность и специфичность определённой культуры. А потому с самых первых шагов обучения музыке важно ориентировать учащегося на неповторимость, а главное, на различия стилевых особенностей композиторов, в том числе и в зависимости от принадлежности тому или иному географическому поясу, климату [2]. Связи музыканта со сферой «человек - природа» самые прямые, глубокие.

В соответствии с видами деятельности, полисферической принадлежности и требованиями представленной выше типологии, в оптимальной профессионально-образовательной среде будущего учителя музыки должны присутствовать следующие компоненты. 1. Технические (инструментарий: фортепиано, аккордеон, баян; аудио- и видеотехника; специфические технические средства: метроном, камертон; современные средства ТСО; детский инструментарий, используемый на уроках музыки; микрофон, синтезатор, компьютер как требование современной школы). 2. Знаковые (нотная библиотека; словари музыкальных терминов; пособия по технике дирижирования; учебно-методическая литература; инструкции по конкретным аспектам исполнительских приёмов). 3. Художественные (фонотека, библиотека, среда для творческого общения; условия, способствующие знакомству с новыми достижениями музыкальной культуры и культурной жизни в целом; собственная концертная деятельность; информативность по ситуации в современных музыкальных направлениях: эстрадном, джазовом, бардовском, поп., рок и др.). 3. Социальные (педагогическая практика; продуманный психолого-педагогический блок дисциплин; контакт с педагогическими коллективами школ и, в частности, с учителями

музыки; осведомлённость о требованиях современной школы; возможность теоретического и практического знакомства с передовым педагогическим опытом). 3. Исторические и географические, то есть информационные носители, позволяющие изучать не только узко профильный фактический материал, но и во всей полноте постигать произведения искусства в контексте эпохи, стилевых, национальных, географических особенностей.

Феномен принадлежности профессии учитель музыки всем выше названным сферам профессиональной деятельности вызывает необходимость вопроса о соотношении перечисленных компонентов. Однозначного ответа на этот вопрос не существует, в основе же соотношения черт, качеств, интересов, направленности личности учителя музыки с той или иной степенью выраженности лежит принцип оптимальности. Понимая принадлежность данной профессии ко всем перечисленным сферам как констатацию некоторого инварианта, определяющего осуществление интересующей нас деятельности, допускаем доминирование и иерархически определяющую роль любой сферы при обязательной представленности в необходимой и достаточной степени всех остальных. Это и будет констатировать облик каждого конкретного специалиста, выбор его индивидуальных методов работы, превалирование тех или иных видов и форм деятельности.

Принадлежность учителя музыки всем пяти сферам следует учитывать в процессе профориентации и профотбора. Не только принадлежность к сфере «человек - художественный образ» или «человек - человек» является залогом успешного формирования и становления учителя музыки, более того, при отсутствии минимальной выраженности и представленности элементов остальных сфер самоактуализация подобного будущего специалиста заведомо не будет полной. Актуально обеспечение оптимальной профессионально-образовательной среды, благоприятных возможностей для приоритетного развития личности будущего педагога в условиях многоуровневого педагогического образования. Особенностью современного многоуровневого университетского образования является не оппозиция либерально и профессионально ориентированного образования, а сочетание ориентации либерального и специализированного универси-

тетского образования, формирование гибкости и творческой направленности мышления, преодолевающего ограниченность дисциплинарной и прикладной специализации. Специфика профессиональной подготовки учителя в системе многоуровневого университета заключается в том, что профессиональные компоненты на разных уровнях подготовки учителя присутствуют в разных пропорциях, предполагая большое квалификационное разнообразие в подготовке преподавателей, способствуя удовлетворению потребностей и интересов каждой конкретной личности студента педагогического профиля. В настоящее время появилась возможность именно в условиях многоуровневой структуры университетского образования, используя его приоритетную ориентацию на развитие личности, прогнозировать качественно новый уровень профессиональной подготовки учителя.

Однако в современной педагогической науке остаются еще недостаточно изученными вопросы, связанные с исследованием конкретных педагогических условий, способствующих совершенствованию профессиональной подготовки учителя в системе многоуровневого университетского образования как на уровне структуры и содержания, так и на уровне технологии обучения. Следует помнить, что структура среды обеспечивает только внешнюю мотивацию с механизмом, базирующимся на подкреплении позитивных реакций. Истинная же профессиональная состоятельность учителя музыки предполагает самоактуализацию, зависит от усиления положительной динамики внутренних мотивов.

Библиографический список

1.Выготский, Л.С. Психология искусства [Текст]/ Л.С. Выготский. – Ростов н/Д.: Феникс, 1998.
2.Кирнарская, Д.К. Музыкальные способности [Текст]/ Д.К. Кирнарская. – М.: Таланты-XXI век, 2004.
3.Крюкова, В.В. Музыкальная педагогика [Текст]/ В.В.Крюкова. – Ростов н/Д, 2002.
4.Самоукина, Н.В. Психология профессиональной деятельности [Текст]/ Н.В.Самоукина. – СПб.: Питер, 2004.

© *А.И. Безухов (ЯГПУ)*

Решение хормейстерских задач в процессе подготовки учителя музыки

Профессиональная подготовка будущего учителя музыки предполагает освоение студентами целого ряда дисциплин как психолого-педагогических, так и музыкальных. Практический характер хормейстерской деятельности предполагает возможность регулярной и систематической выработки необходимых знаний, умений, навыков, необходимых специалисту данного профиля. Оптимальность становления хормейстера определяется как работой рефлексивных механизмов, позволяющих диагностировать и анализировать продукт уже состоявшейся деятельности, так и тщательностью проработки первого дорепетиционного этапа, включающего в себя применение знаний всех музыкально-исполнительских, теоретических, психолого-педагогических дисциплин. Для успешной профессиональной деятельности важно не только усваивать знания, умения и навыки, к которым можно отнести дирижерскую технику, чувство музыкальной формы, теоретические знания, вокальные возможности, умение распределять внимание, слух, чувство ритма, владение инструментом, но и развивать управленческие качества, эмоционально-волевые, психолого-педагогические, артистические. Многогранность профессии «руководитель музыкального коллектива» требует от дирижера комплекса интеллектуальных, художественно-творческих, профессиональных и человеческих качеств, в силу которых устанавливается взаимодействие между ним и музыкантами.

Управление хором - творческий процесс, имеющий поэтапную структуру и соединяющий в себе изучение и осмысление хоровой партитуры, создание художественной интерпретации, воплощение созданного музыкального образа в реальном хоровом звучании. Эмоционально окрашенная деятельность весьма благотворно сказывается на певческом обучении и вызывает у певцов полную отдачу, чего не наблюдается в условиях только одной технической выучки. Хормейстер должен обладать высокой эстетической избирательностью синтетических представлений и пластических ассоциаций, стремиться к совершен-

ствованию исполнительской трактовки и уметь воплощать ее в реальном звучании, то есть обладать гармоничным сочетанием всех процессуальных компонентов музыкально-исполнительского мышления. Исполнительская деятельность хормейстера заключается в умении влиять на коллектив исполнителей и носить опережающий характер [1,3,4].

Анализ условий подготовки хормейстера позволил выявить ряд следующих противоречий: между значительным творческим потенциалом музыкальных дисциплин и его недостаточной актуализацией в учебном процессе; между адекватным пониманием необходимости профессиональной компетентности субъекта и отсутствием целенаправленного развития данного качества; между индивидуальной формой обучения непосредственно дирижерско-хоровым навыкам и дальнейшей практической деятельностью хормейстера в условиях хорового коллектива. Практическая деятельность в учебном процессе работы с хором зачастую сводится к решению студентом конкретно поставленной задачи, не имея обобщающего значения, позволяющего систематизировать компоненты хормейстерских приемов. Ошибки, встречающиеся чаще всего в практике студентов с хором, как правило, возникают вследствие недооценки хормейстером органической связи дирижерской техники с практикой хоровой работы. А в некоторых случаях причина ошибок коренится в отрыве технической стороны дирижерских движений от первопричины их возникновения - музыки. Дирижерский жест или хормейстерский прием является не целью, а средством организации хорового коллектива, с помощью которого создается конкретный музыкальный образ и выстраивается драматургия. Важно помнить, что любой дирижерский жест всегда и всецело зависит от исполняемой музыки, порождается музыкой, влияет на ее воплощение и не может существовать вне музыки. В противном случае он перестает быть дирижерским жестом.

Несмотря на то, что в музыкальной педагогике и психологии существует большое количество работ, посвященных тем или иным аспектам вокально-исполнительской деятельности, следует отметить, что психолого-педагогические аспекты профессиональной деятельности многих выдающихся дирижеров-хоровиков прошлого недостаточно изучены. Каждый дирижер

находил свой способ управления хоровым коллективом, опираясь на свое видение целей и задач дирижерской деятельности, на собственные представления, интуицию.

Процессуальный компонент дирижерско-хормейстерской деятельности связан с закономерностями реального воплощения музыкального произведения и включает три этапа: дорепетиционный (самостоятельная работа над партитурой, формирование исполнительского замысла, выработка методов и средств достижения художественного результата, составление плана работы над произведением); репетиционный (реализация исполнительского замысла в процессе репетиций); концертное выступление.

Многие начинающие хормейстеры недооценивают роль и значение первого этапа работы, вследствие чего их практическая деятельность не имеет желаемой эффективности, а отсутствие конкретных представлений реализуемого замысла не позволяет определить актуальную задачу и пути ее решения. Изучение дирижером хорового произведения состоит из двух разделов. Во-первых, выучивание произведения, то есть умение его сыграть на музыкальном инструменте (как партитуру целиком, так и отдельные элементы фактуры) с использованием тех средств музыкальной выразительности, которые будут использоваться при работе с хоровым коллективом. Также необходимо уметь наизусть выразительно пропеть с тактированием каждую партию с подтекстовкой, общую мелодическую линию произведения, переходя с одной хоровой партии на другую, далее внимательно изучить партию сопровождения (если оно есть).

Вторым разделом предрепетиционного этапа работы дирижера является подробный анализ партитуры, включающий следующее: исторические сведения об авторах музыки и текста; анализ содержания литературного текста; определение фактуры каждого раздела произведения; ладотональный план; метроритмическую структуру произведения; темп, агогику; динамику; голосоведение и интервалику, связь музыкальной фразы с фразой литературного текста; тип и вид хора, вокально-хоровые трудности, тесситуру, диапазон партий, особенности дыхания и звукоизвлечения. Тщательно проработанный предрепетиционный этап позволит овладеть музыкальным материалом и стимулировать творческое отношение к произведению, формирова-

нию исполнительского замысла. Сознательный подход к художественному исполнению является основой репетиционной работы. Дисциплинирующим фактором в работе хормейстера, определяющим ее продуктивность, является составление плана репетиционной работы, предварительный примерный расчет времени, необходимого для выполнения конкретных поставленных задач с учетом достигнутого ранее. В процессе репетиции могут вноситься коррективы, определяемые творческой природой музыкально-исполнительского процесса. Необдуманные импровизации в процессе работы порождают неряшливость, дилетантизм, неясность конечной цели. Репетиционный период хормейстерской деятельности требует учета целого ряда факторов, связанных со спецификой «инструмента» воплощения музыкального произведения.

Начинающий хормейстер должен учитывать то, что певцы коллектива обладают различной манерой пения, вокальными навыками, манерой дыхания и произношения, - поэтому выработка единства вокально-хоровых принципов является одной из первых и самых трудных задач. В отличие от индивидуальной постановки голоса дирижер-хормейстер и участники хора имеют дело с коллективом: хормейстер со всем хором, его партиями, отдельными певцами, а певец (участник хора) с непосредственно стоящими рядом певцами, всей вокальной партией, а, в конечном счете, со всем хором, с его общим звучанием. Условия успешного воплощения творческой интерпретации должны включать в себя и обязательный учет технической подготовленности участников хора, их умение эмоционально передать заложенный в произведении художественный образ, настроение. Важным фактором, влияющим на эффективность рабочего процесса, выступают волевые качества исполнителей, их умение собраться, сосредоточиться. Хормейстер своим отношением к рабочему процессу должен подавать пример участникам хора, воспитывать у них такие необходимые для исполнителя качества, как самодисциплина, вера в себя и свои возможности, умение держаться раскованно, творческая свобода, увлеченность. Выработка волевых качеств является необходимым условием для готовности к концертной деятельности хорового коллектива. Эти качества вырабатываются постепенно, с помощью грамотного це-

ленаправленного руководства хормейстера, опыта концертных выступлений хора.

Одной из самых важных специфических особенностей творчества певца является его исполнительская техника. В основе ее лежат навыки двух порядков: сенсорных, связанных со слуховым восприятием; двигательных, связанных с работой голосового аппарата (у хористов) и дирижерского аппарата (у хормейстера). Певческие навыки условно можно разделить на следующие группы: навыки дыхания, звукоизвлечения, чистоты интонирования, ансамблевого пения, слуховые навыки. Дирижерские навыки хормейстера условно делятся на навыки звуковедения, показа точки, координации движений рук, также движений рук со слуховыми представлениями, ощущений дирижерской плоскости и пространства.

В отличие от обычного непроизвольного дыхания, певческое дыхание представляет собой осознанный регулируемый процесс. В вокально-педагогической практике наиболее удобным считается нижнереберно-диафрагматическое дыхание, то есть смешанное дыхание, при котором высоко поднимаются и расширяются при вдохе нижние ребра, а остальная часть грудной клетки почти неподвижна, активна диафрагма и мышцы брюшной полости. Голосообразованию предшествует вдох. Эта фаза дыхания регулируется сознательно. Во время певческого вдоха, в отличие от обычного, происходит не только наполнение легких воздухом, но и подготовка голосового аппарата к голосообразованию. Основной задачей правильного певческого выдоха является экономное расходование дыхания. Умение поддерживать необходимое для голосообразования подсвязочное давление выдыхаемого воздуха называется опорой дыхания. Взаимодействие дыхания и голосовых связок определяет опору звука. Певческое дыхание тесно связано с атакой звука – твердой, мягкой и придыхательной. При твердой атаке звук образуется яркий, четкий. Мягкая атака обеспечивает мягкое, спокойное звучание, интонационную точность и наилучший тембр. Придыхательная атака возникает при неполном смыкании связок. Она используется как прием для снятия напряжения в процессе работы над переходными звуками диапазона голоса. Правильно сформированная атака первого звука мелодии имеет большое

значение для сохранения высокой вокальной позиции звучания голоса.

В процессе хорового исполнения дыхание может быть техническое и логическое. Разное сочетание таких параметров, как полнота, глубина, сила и интенсивность, соотношение скорости вдоха и выдоха при разной их мере и градации, дает неисчерпаемое количество видов дыхания, которыми можно пользоваться для разнообразных образно-художественных целей. Работа над звукообразованием предполагает особое внимание к специфике формирования и произнесения гласных и согласных, их сочетаний. В большинстве случаев гласные должны формироваться в единообразной манере, требующей их округления и пения как бы на зевке.

Воплощение композиторского замысла в процессе коллективного хорового исполнения организуется руководителем-дирижером. Пройдя длинный путь развития, на современном этапе дирижерская профессия представляет собой сложную многофункциональную деятельность, требующую многолетней специальной подготовки. Профессиональная подготовка хормейстера осуществляется учебными заведениями различного типа (училищами, колледжами, консерваториями, университетами и др.). Квалификация профессионального музыканта, даже не имеющего специальной записи в дипломе, зачастую предполагает владение дирижерско-хормейстерскими навыками. Так, выпускник, получивший квалификацию учителя музыки, должен быть готов к хормейстерской работе в общеобразовательной школе на уроке музыки, а также во внеурочное время (хоровые и ансамблевые кружки). В процессе обучения успешному освоению данного вида деятельности способствует целый ряд дисциплин, коррелирующих друг с другом, таких как хоровой класс, сольфеджио, гармония, полифония, класс хорового дирижирования и чтения хоровых партитур, хороведение и хоровая аранжировка, класс сольного пения, класс основного музыкального инструмента, концертмейстерский класс, история музыки, психолого-педагогический блок дисциплин. Социально-экономические условия современного общества, непосредственно социальный заказ потребителя образовательных услуг определяет возможность модификационных трансформаций статуса специалиста данного профиля в зависи-

мости от области востребованности его квалификационных возможностей. Дипломированный специалист данной квалификации нередко успешно реализует себя не только в общеобразовательных школах, но и эстетических кружках, центрах, студиях, школах дополнительного образования. Потому в задачи дисциплин дирижерско-хорового цикла входят развитие интереса к хоровому пению; формирование подхода к хоровому искусству как к эффективному средству духовного, нравственного и эстетического воспитания; создание учебного коллектива с достаточно высоким исполнительским уровнем; обучение певческому искусству в условиях хорового пения; воспитание художественного вкуса при помощи эстетически ценного музыкального материала; изучение разных стилей и жанров хоровой музыки, знакомство с принципами подбора репертуара; формирование хормейстерского мышления; совершенствование профессиональных способностей (коммуникативных и музыкальных); обучение методике и практике работы с хором.

Библиографический список

1.Безухов, А.И. Типичные ошибки студентов в тактировании и их исправление [Текст] / А.И. Безухов // К мудрости ступени: материалы международной конференции «Чтения Ушинского» педагогического факультета ЯГПУ. – Ярославль: Изд-во ЯГПУ им. К.Д. Ушинского, 2008. – С. 451 – 455.

2.Булгаков, В.Д. Русская хоровая педагогика конца XIX – первой половины XX столетия : учеб. пособие для вузов культуры и искусств [Текст] / В.Д. Булгаков. – Казань.: ГранДан, 2001.

3.Васильев, В.А. Очерки о дирижерско-хоровом образовании [Текст] / В.А.Васильев. – Л.: Музыка, 1991.

4.Живов, В.Л. Хоровое исполнительство: Теория. Методика. Практика: учеб. пособие для студентов вузов [Текст] / В. Л. Живов. – М.: ВЛАДОС, 2003.

5.Никольская-Береговская, К.Ф. Русская вокально-хоровая школа IX-XX веков: метод. пособие [Текст] / К.Ф. Никольская-Береговская. – М., 1998.

© *Г.Е. Абрамова (ЯГПУ)*

Индивидуальный стиль деятельности учителя музыки

В современном обществе проблема разностороннего развития личности имеет государственное значение. Музыкальное искусство оказывает глубокое влияние на формирование нравственных качеств, духовной культуры, гражданской позиции, творческого потенциала личности. Музыка помогает человеку стать духовно богаче. Учитель музыки несет ответственность перед обществом за нравственное воспитание и обучение молодого поколения в духе прогрессивных тенденций, а поэтому он должен уметь предвидеть, к каким результатам приведут те или иные приемы и средства воспитательного воздействия, которые он использует в своей работе. Вопрос рассмотрения индивидуального стиля учителя музыки является актуальным.

Под индивидуальным стилем деятельности учителя понимается самобытный сплав личностных и деятельных качеств, способностей, умений, предпочтений учителя, которые делают его неповторимым и узнаваемым. В музыкальной педагогике понятие стиля рассматривается в единстве двух разноплановых векторов не только «внутрь», в специфику данного искусства, но и «во вне», то есть в сторону общих эстетических законов. Учитель музыки помогает ученику войти в культуру, что является одной из основных задач образования. Проблемы стиля деятельности учителя музыки затрагиваются в трудах таких педагогов – музыкантов, как Б.В.Асафьев, Д.Б.Кабалевский, А.Г. Арчажникова, Э.Б.Абдуллин, П.В.Анисимов и других.

Говоря о стиле учителя музыки, необходимо иметь в виду его положительные стороны, комплекс неординарных, запоминающихся, творческих проявлений его разнообразной музыкально-педагогической деятельности, уточнить соотношение таких категорий, как личность учителя музыки и его деятельность. В педагогике музыкального образования индивидуальный стиль деятельности учителя музыки чаще всего является выражением не только личностных качеств, но и профессиональных. В современной школе музыкальное обучение, воспитание и развитие учащихся должно осуществляться учителем-музыкантом, профессионалом, который должен обладать многочисленными

необходимыми способностями и музыкально-педагогическим мастерством.

Музыкально-педагогическое мастерство учителя музыки включает в себя общекультурные, музыкально-педагогические, теоретические, психологические, исполнительские знания и навыки; гностические (включая перцептивные восприятия), двигательные (дирижерские жесты и игра на инструменте), коммуникативные (включая артистические), педагогические умения. А также артистизм, дирижерскую и исполнительскую технику, музыкальность, веру в успех, интуицию, дар педагогического общения; направленность на практическую реализацию воспитательного потенциала музыкального искусства, на просвещение и музыкальное воспитание детей, любовь к музыке и детям, престиж профессии.

Для профессиональной деятельности учителю музыки необходимы такие способности, как способность к отбору музыкального репертуара, проектированию учебно-воспитательного материала, разработке планов уроков музыки и внеклассных форм работы; способность к эмоциональной выразительности, яркости и направленности эмоций, владение интонационной палитрой речи, мимикой, жестом, пластикой; способность включать учащихся в различные виды музыкальной деятельности, вызывать стойкий интерес у детей к высокохудожественному музыкальному искусству, объединять учащихся посредством коллективных форм деятельности и направлять их на реализацию направленных целей; способность к общению с учащимися, сотрудничеству; способность объяснять, передавать знания, обучать; способность осуществлять педагогическое предвидение, прогнозирование результатов взаимодействия с учениками в педагогической деятельности; способность к творчеству, импровизации; способность проникнуть во внутренний мир ребенка.

Совокупность личностных и профессиональных данных характеризует деятельность учителя музыки, его профессиональную подготовку, обусловливает необходимость индивидуально «подбирать ключи» к самому себе. Индивидуальный стиль – это плод собственных усилий, актуализация всех имеющихся профессиональных качеств, способностей и, конечно, личност-

ного дарования. При этом, как показывает опыт, индивидуальный стиль деятельности учителя может быть сформирован только при наличии у него опыта работы с детьми и знакомства с различными стилями деятельности учителя музыки.

Учебно-воспитательный процесс на уроке музыки должен быть неразрывно связан с процессом творческого общения учителя и учеников и направлен на раскрытие жизненного содержания музыки, опыта нравственных отношений, заложенных в ней. В педагогике различают авторитарный, демократический и либеральный (попустительский) стили общения. При авторитарном стиле в отношениях учителя с учениками преобладает строгость, жесткие методы руководства, ученики не участвуют в принятии решений. При демократическом стиле общения учитель и ученики обсуждают задачи и принимают решения совместно. При либеральном стиле общения участники диалога пассивно соглашаются друг с другом, что не ведет к изменению их собственных позиций, взглядов и мнений.

В процессе музыкально-творческой деятельности учитель должен выбирать такой стиль общения, который бы строился по законам искусства, законам творчества. Демократический стиль общения позволяет учителю донести содержание музыки сквозь призму таких общечеловеческих ценностей, как Истина, Доброта, Красота. Педагогическая наука выделяет также три стиля отношения учителя к учащимся: устойчиво-положительный, пассивно-положительный, неустойчивый.

Устойчиво-положительный стиль учителя характеризуется стабильным эмоционально-положительным отношением к детям, заботой о них, помощью при затруднениях, деловой реакцией на недостатки в учебной работе и поведении, спокойным и ровным тоном в общении с детьми. Пассивно-положительный стиль учителя характеризуется нечетко выраженной эмоционально-положительной установкой по отношению к детям. Такому учителю присущи сухость общения и официальный тон, требовательность и сугубо деловые отношения. Неустойчивый стиль общения характеризуется ситуативностью отношения при общей эмоционально-положительной установке. Учителя этой группы нередко попадают под власть своих настроений и пере-

живаний; оценка личности ученика и манеры поведения зависят от сложившейся в данный момент ситуации.

Для формирования индивидуального стиля деятельности у студента, будущего учителя музыки, немаловажное значение имеет формирующийся у него в процессе вузовского обучения образ профессии. Отношение студента к профессиональной деятельности изменяется в процессе теоретического и практического овладения квалификацией «Учитель музыки». Образ профессии меняется с точки зрения студента на настоящий момент (реальная сфера) и с точки зрения видения себя в будущем (идеальная сфера). Поэтому важно объединение усилий преподавателей дисциплин теоретической и практической подготовки и учителей школ, в которых проводится практика студентов, по выработке индивидуального стиля деятельности будущего учителя музыки.

© Ю.Б. Волегова (ЯГПУ)

Индивидуальный стиль деятельности учителя музыки как управляемый процесс

Один из основных способов скорейшего приобретения опыта работы – педагогическая рефлексия. Рефлексия (в переводе с латинского – «обращение назад, отражение; анализ собственных действий и состояний») – процесс самопознания человеком внутренних психических актов и состояний. В педагогике рефлексия рассматривается как специфическая форма теоретической деятельности, направленная на осмысление педагогом своих собственных действий. Она выделяется особой группой педагогических умений – рефлексивных. Это выделение обусловлено рядом причин, прежде всего тем обстоятельством, что анализ результатов музыкально-педагогической деятельности без тщательного анализа условий их получения не может считаться нормой.

Функция рефлексии имеет прямое отношение к проблеме профессионального самосовершенствования педагога-музыканта. Г.Г.Нейгауз постоянно подчеркивал, что главной проблемой воспитания педагога-музыканта является проблема научить студента учиться. Основой решения этой важнейшей задачи и явля-

ется овладение рефлексией. Профессиональная рефлексия педагога-музыканта представляет собой направленность его сознания на «самого себя» - на профессиональные качества личности и виды деятельности, интересы, предпочтения и обращена к содержанию и процессу музыкального образования. В практической работе педагог-музыкант часто обнаруживает противоречия между имеющимися у него знаниями о путях решения различного рода задач музыкального образования и реальными результатами практики. Выявление подобного рода противоречий и становится не только началом, но и движущей силой профессиональной рефлексии педагога-музыканта – появляется потребность найти, разработать новые знания, помогающие решению проблемы.

С развитием профессиональной рефлексии у будущего учителя в процессе обучения в вузе ученые связывают возможность решения многих кардинально важных вопросов: подготовки будущего специалиста к духовно-творческой самореализации, проявляющейся прежде всего в уходе от шаблонов и стереотипов, в выработке программы требований к себе, к процессу и результатам деятельности; осознание учителем смысла своей профессии; обретение заинтересованного, критического отношения к различным ее аспектам; последовательного обогащения профессионального опыта и мастерства учителя; доведения их до уровня актуальных психолого-педагогических и социокультурных требований.

Личностно-творческий характер рефлексии учителя музыки проявляется в форме особого способа участия эмоционально-чувственной сферы личности – эстетического созерцания, художественной синестезии (соощущения). Таким образом, выявляются особая роль и значение эмоционально-эстетического начала в рефлексии учителя музыки.

Эстетически-творческая направленность – одна из основ рефлексии учителя музыки, которая протекает как процесс отождествления Я учителя с целостной музыкально-педагогической действительностью. Благодаря рефлексии педагог-музыкант ставит себя как бы в «эпицентр» взаимосвязанного круга внешних и внутренних факторов профессионально-творческого саморазвития. Целью художественно-рефлексивной деятельности учителя

музыки следует считать наделение самой рефлексии личностно-значимым смыслом.

В психолого-педагогическом плане рефлексию учителя музыки можно рассматривать как действие, направленное на выработку собственного способа решения музыкально-педагогических задач, и его обобщение с целью последующего успешного решения проблем, связанных с музыкально-педагогической действительностью. Этот тип рефлексии по своим психологическим признакам сопоставим с процессом творчества, с креативной задачей, посредством которой, по выражению Гегеля, из мира заданного мы переселяемся в поле возможностей, из пространства значений – в пространство смыслов.

При осмыслении сущности рефлексии учителя музыки важное значение приобретает совпадение и согласованность внешнего и внутреннего диалогов учителя и ученика. В музыкально-педагогическом процессе особенности рефлексивно-диалогического «думания» обуславливаются, с одной стороны, спецификой музыкального искусства, с другой – спецификой самого художественно-педагогического процесса.

Рефлексия как особое профессионально-личностное качество помогает учителю превратиться в специалиста, способного к творческой интерпретации идей, подходов и технологий в сфере своей деятельности. В широком смысле профессиональная рефлексия является системообразующим качеством личности учителя музыки, фактором профессионального становления и совершенствования. В более узком смысле ее сущность можно определить как сознательный психический процесс, организованный и осуществляемый при участии всей сферы личности учителя-музыканта (художественно-интеллектуальной, эмоционально-волевой и т.д.) как предмет изучения, анализа и совершенствования целостной музыкально-педагогической действительности.

Важнейшим смыслообразующим ядром, показателем появления и функционирования данного качества учителя музыки можно считать его рефлексивное отношение к объектам музыкально-педагогической действительности: к учащимся, к музыке, к реалиям музыкально-педагогической теории и практики, к самому себе.

Рефлексивные процессы в деятельности учителя музыки проявляются в попытках понять и целенаправленно регулировать мысли, чувства, поступки учащихся; в процессе планирования деятельности школьников; в процессе рефлексивного анализа и саморегуляции; в процессе стимулирования рефлексивной деятельности самих учащихся.

Обобщая сказанное, логическую схему рефлексивной деятельности учителя музыки можно представить в следующем виде:

- интерес, возникший к музыкально-педагогической, творческой по характеру проблеме;

-обнаружение, осмысление и оценка лежащих в ее основе противоречий;

-поиск оснований и возможных вариантов ее решения при соотнесении содержания музыкально-педагогической задачи с собственным индивидуально-личностным и профессиональным опытом, а также с опытом других педагогов-музыкантов;

-выработка практических логико-конструктивных действий, обеспечивающих успешное развитие музыкально-педагогической задачи;

-обобщающая оценка учителем музыки всех предшествующих этапов рефлексивной деятельности, приводящая к ее обогащению, к выведению ее на более высокий уровень и к слиянию с новым циклом ее осуществления.

Представленная схема наполняется конкретным содержанием в зависимости от того или иного аспекта музыкально-педагогической деятельности. Но в любом случае в ней сохраняется логическая направленность: от осмысления музыкально-педагогической проблемы – к конкретным способам преодоления противоречий. При этом личностный опыт педагога-музыканта сознательно или неосознанно соотносится «изнутри» путем сравнения, оценки, отбора, освоения и т.д. с опытом других педагогов-музыкантов. Таким образом, у учителя музыки развивается и утверждается способность взглянуть на себя, на свою деятельность как бы со стороны, объективно и продуктивно оценить поступающие критические замечания.

Логическими звеньями рефлексии являются первичный самоанализ, саморегуляция и обобщающий самоанализ.

1. Первичный самоанализ как процесс основывается на комплексе различных психических действий педагога-музыканта, направленных на выявление и осмысление того или иного противоречия, возникшего в музыкально-педагогической практике. Именно ситуация «разрыва» способствует появлению у учителя музыки стремления исследовать причины возникновения данной ситуации. В деятельности педагога-музыканта противоречие может быть вызвано не только профессиональными, но и социальными потребностями, а «рефлексивный подход» может возникать как субъективная реакция на «разрыв» между собственным уровнем подготовки и новыми, более высокими требованиями к ней, содержанием конкретной профессионально-значимой задачи и отсутствием в опыте необходимых средств для ее решения и т.д. Конечно, рефлексивная активность возникает и приобретает осознанный, целенаправленный характер в том случае, если противоречие вызывает у учителя музыки эмоциональный отклик, переживается им как личностно-значимое.

2. На основе осуществления первичного самоанализа вступает в силу следующее, второе, структурно-личностное звено рефлексивного анализа – саморегуляция, с помощью которой мысленно намечается план действий, направленный на профессионально-личностное совершенствование, формирование личностных качеств, умений, способностей, преобразование музыкально-педагогической действительности. Следует отметить, что в подготовке учителя музыки именно «проектирование» механизмов саморегуляции в рефлексивном анализе в конечном счете определяет комплексное решение, направленное на формирование у будущего специалиста готовности к профессиональной рефлексии. Основное значение саморегуляции состоит в том, что благодаря ей педагог-музыкант не только координирует особенности своей личности и своей деятельности с часто меняющимися требованиями, но и наполняет новыми взглядами, идеями, подходами свою профессиональную деятельность.

3. В завершающем звене рефлексивной деятельности педагог-музыкант производит обобщающий самоанализ, ведущей

задачей которого становится обобщение результатов первичного самоанализа и саморегуляции и как итог – выход к практическому применению результатов рефлексивного анализа в своей профессиональной деятельности.

Обобщающий анализ завершает цикл исследуемого процесса и одновременно как бы «открывает» новый, так как положительные сдвиги, произошедшие под воздействием рефлексивного анализа в личности и профессиональной деятельности учителя музыки, через определенный промежуток времени потребуют дальнейшего рефлексивно-творческого познания и преобразования музыкально-педагогической действительности.

Существует несколько основных способов рефлексивного анализа:

- индивидуальная рефлексия (самостоятельный анализ событий дня, своих поступков, действий и реакций учеников);
- обращение к помощи наставника – более опытного учителя;
- рефлексия в группе равных по уровню классификации коллег.

Задача коллег – быть не судьями, а советчиками. Во всем мире наблюдается изменение парадигмы наставника. Место контроля занимает работа по профессиональному развитию более молодого коллеги; место разделения обязанностей – совместная работа; механические, привнесенные извне изменения заменяются на органические, присущие именно этому человеку изменения; жесткое следование теории заменяется учетом профессиональной уникальности коллег.

В ходе рефлексии происходит зеркальное взаимоотражение людьми друг друга (я на самом деле, я в своих глазах, я в глазах другого).

В работе учителя рефлексия важна с нескольких позиций: что я думаю о своей работе; что я думаю о детях, как я их воспринимаю; каковы мои особенности (личностные, эмоциональные, когнитивные); как я воспринимаю себя в профессии.

Высший уровень педагогической рефлексии – размышление о себе в профессии. Начинающие педагоги сталкиваются с трудностями, касающимися собственно преподавательских умений и навыков. Им недостает таких навыков, как способности

четко разграничить для себя урок на несколько частей; умения быстро переходить от одного вида деятельности к другому; умения укладываться во временные рамки; умения отмечать прогресс каждого из учеников.

В процессе работы учитель накапливает опыт. Приобретение опыта сопровождается как положительными, так и отрицательными эмоциями. Набираясь опыта на основе рефлексии, педагог вырабатывает для себя гибкую систему действий и навыков и приобретает солидную научную и практическую базу.

Анализ себя должен восприниматься каждым учителем, вне зависимости от опыта и стажа работы, как нормальное повседневное занятие. При наличии даже небольшого навыка он не будет занимать много времени, но польза от него будет несомненной. В ходе рефлексии следует соблюдать ряд условий: сосредоточенность – не допускать никаких посторонних мыслей и не уходить по пути вызванных ею ассоциаций; самоуглубленность – никто и ничто не должно отвлекать; акцент на свои действия и эмоции. Результатом рефлексии становится выработка учителем индивидуального стиля деятельности.

© Н.В. Теплова (ЯГПУ)

Повышение профессиональной компетентности учителя музыки

Проблема поиска условий эффективного совершенствования профессиональной компетентности учителя остро обозначилась в конце XX – начале XXI вв. Политические, социальные, экономические преобразования в нашей стране становятся детерминантом социальных изменений в образовании. Демократизация, гуманизация, вариативность образования направлены на формирование новой личности, способной быстро адаптироваться в меняющемся мире, стойко переносить жизненные трудности.

В условиях современного общества возникают противоречия между развивающейся системой научных знаний об инновационных процессах и традиционными формами и методами образования и управления. Поэтому время и требует от руководителей и педагогов освоения нового содержания, новых форм и

методов работы, поиска эффективных путей обучения и воспитания в процессе повышения квалификации, подготовки и переподготовки педагогических кадров.

В ситуации изменений, происходящих в образовании, все более значимым для педагога становится повышение квалификации и профессиональной переподготовки. В Концепции модернизации российского образования на период до 2010 г. подчеркивается, что основная задача современного образования состоит в достижении соответствия актуальным и перспективным потребностям личности, общества и государства, подготовке разносторонне развитой личности гражданина, ориентированной в традициях отечественной и мировой культуры, современной системе ценностей и потребностей современной жизни, способной к активной социальной адаптации в обществе и самостоятельному выбору, началу трудовой деятельности и продолжению образования, самообразованию и самосовершенствованию. Реформирование современного образования предъявляет новые требования к педагогическим кадрам. Свободно и активно мыслящий, прогнозирующий результаты своей деятельности и соответственно моделирующий воспитательно-образовательный процесс педагог является гарантом решения поставленных задач.

Существуют квалификационные характеристики учителя, общие требования к специалисту, должностные и функциональные обязанности педагога. Профессионально компетентным является труд учителя, в котором на высоком уровне осуществляется педагогическая деятельность, педагогическое общение, реализуется личность учителя, достигаются хорошие результаты в обучении и воспитании учащихся.

Помимо общепедагогической подготовки, компетентный учитель должен быть музыкально образованным педагогом – владеть музыкальным инструментом, вокальной и дирижерско-хоровой техникой, знаниями в области истории и теории музыки. И главное - учитель должен любить музыку как живое интонационно-образное искусство, эмоционально ее воспринимать и исполнять.

Компетентность учителя музыки рассматривается в опоре на общепринятые трактовки этого понятия: «компетентный –

знающий, осведомленный, авторитетный в какой-нибудь области». Понятие «профессиональная компетентность» подвижно и изменчиво. Уровень профессиональной педагогической компетентности является содержательной характеристикой учителя. Его содержание меняется в соответствии с изменяющимися условиями. Важными качествами профессиональной компетентности являются универсальность, обобщенность. Повышение компетентности - одно из условий соответствия учительства новым требованиям. Ведущими в повышении профессиональной компетентности учителя являются аспекты теоретический и практический. Теоретический аспект определяет цели, содержание, структуру, условия формирования профессиональной компетентности учителя. Практический аспект рассматривается как среда формирования, саморазвития, совершенствования профессиональной компетентности учителя.

Рост компетентности учителя может быть зафиксирован в следующих ситуациях: оценивания имеющихся знаний, сведений, фактов и т.п.; оценивания собственных интеллектуальных умений; оценивания своих коммуникативных навыков в целом; оценивания своих навыков участия в диалоге, дискуссии; оценивания собственной комфортности и затруднений в процессе поиска решения.

Развитие профессиональной компетентности - это развитие творческой индивидуальности учителя, формирование готовности к принятию нового, развитие восприимчивости к педагогическим инновациям. От уровня профессионализма педагогов, их способности к непрерывному образованию напрямую зависят результаты социально-экономического и духовного развития общества. Одним из способов повышении профессиональной компетентности является прохождение курсов повышения квалификации без отрыва от производства с получением документа государственного образца. Данная форма может быть реализована очно и заочно на основании договоров с учреждениями, имеющими лицензию на повышение квалификации.

© *О.В.Бочкарева, Е.А.Смирнова (ЯГПУ)*

Формирование ценностных ориентаций у подростков на уроке музыки

В настоящее время в системе школьного образования происходят изменения, смысл и значение которых обусловлены поиском новых образовательных парадигм, соответствующих современным тенденциям развития российского общества. Воспитание развивающейся личности школьника невозможно без приобщения к общечеловеческим культурным ценностям, без глубокого овладения всем опытом мирового культурного наследия прошлого. В процессах формирования духовности личности значительную роль играет музыкальная культура. Формируя нравственно-эстетические ценности, музыкальные шедевры способствуют развитию духовной культуры личности.

Однако в настоящее время музыка развлекательного характера превалирует над другими жанрами, а она не всегда способствует формированию художественного вкуса и нравственных качеств личности. В современных условиях, благодаря развитию музыкальной индустрии, ориентации подростков в области музыки формируются, главным образом, под воздействием средств массовой коммуникации и общения со сверстниками. Этот процесс приводит к потреблению музыкальных образцов сомнительного эстетического качества, рассчитанному на невзыскательный вкус и легкость восприятия (незамысловатая мелодия, танцевальный ритм, элементарная простота гармонического языка, близость тематики содержания текстов). Эта музыка, пользующаяся у подростков широкой популярностью, выполняет не столько эстетическую, сколько коммуникативную и фоновую функции, в то время как классическая, народная и современная академическая музыка, а также произведения джаза и рок-музыки, несущие определенную смысловую нагрузку, остаются за пределами их внимания.

Подростковый возраст наиболее сензитивен для образования ценностно-смысловых ориентаций как устойчивого свойства личности, способствующего становлению мировоззрения, осмысленному отношению к окружающей действительности. Поиск себя, собственной идентичности и уникальности возмо-

жен на основе систематизации представлений подростков о ценностях и идеалах, о характере стиля жизни и определенной социальной роли. Именно ценностные ориентации, накопленные в подростковом возрасте, определяют особенности и характер отношений личности с окружающей действительностью и тем самым в определенной мере детерминируют ее поведение.

Ценностные ориентации рассматриваются как результат процесса взаимодействия человека с миром. Это общая направленность личности на то, что для нее в жизнедеятельности наиболее значимо и важно. Формирование и функционирование ценностных ориентаций личности носит двунаправленный характер: с одной стороны, это система отношений со стороны мира, внешних условий (уровня развития культуры, природных факторов и т.д.), а с другой стороны, это осознание себя, собственного «Я» (желаний, предпочтений, смыслов, мотивов и интересов).

Динамика становления отношений с миром и собой как личностью обусловлена противоречием между актуальным и потенциальным в человеке. Актуализация отношений взаимодействия человека с миром приводит к формированию ценностных ориентаций. Музыкальная культура – часть общей духовной культуры общества, основой которой является личностная система ценностей. Музыкальные шедевры несут в себе зашифрованное послание веками складывающихся представлений человека о добре, благе, красоте, любви – вечных ценностях бытия. В них сконцентрирован духовный опыт человечества, который, попадая в сферу индивидуального сознания личности (переживаний, чувств, мыслей, оценок, ориентаций), распредмечивается, осваивается, развивается и становится её достоянием. Решающая роль в формировании ценностно-смысловой сферы личности в подростковом возрасте принадлежит эмоциям.

Освоение ценностей музыкальной культуры – результат ценностного осмысления мира на основе расширения эмоционально-чувственной сферы, поэтому процесс приобщения к шедеврам мировой музыкальной культуры является необходимым условием формирования ценностно-смыслового отношения к себе и миру. Аксиологический подход в преподавании музыки в школе определяет становление и развитие личности подростка

как главной ценности всего образовательно-воспитательного процесса.

Развитие музыкально-эстетических ориентаций у подростков на уроках музыки нацелено на духовное восхождение личности к ценностям культуры, поиск себя, смысла собственной жизни, самореализацию в музыкальной деятельности. В аксиологическом пространстве музыкального образования, когда пересекаются ценности культур музыкальной, педагогической и подростковой (субкультуры), тогда осуществляется преемственность в опыте поколений, обогащается эмоционально-нравственный опыт, реализуется принятие другого «Я», рождается музыкально-педагогическое и музыкально-личностное событие как самоактуализация всех участников воспитательного процесса.

© А.И. Безухов, Е.В. Козырева (ЯГПУ)

Проблемы начального этапа обучения музыке в современных условиях

Воспитание гармонично развитой личности и становление будущего специалиста-профессионала напрямую связано с развитием современного общества с его стремительными изменениями, касающимися всех сфер жизни социума [2]. Решение данной задачи во многом зависит от реализации специфики, прикладного назначения и многофункциональности дополнительного образования. Возможность получения детьми и подростками дополнительного образования является, с одной стороны, средством, позволяющим компенсировать определенные «пробелы» образования общего, с другой – диагностирующим, корректирующим и стимулирующим средством самоопределения и развития профессионально важных качеств будущего специалиста-музыканта. Сенситивным периодом развития данного комплекса качеств является младший школьный возраст, а потому профориентационная работа в данной сфере деятельности предполагает необходимость своевременного выявления педагогами и качественного освоения учащимися базового комплекса ЗУН.

Основными причинами необходимости подготовки специалистов данного профиля являются снижение уровня готовно-

сти к обучению в музыкальной школе (школе искусств) у поступающих, отсутствие престижа профессии учителя-музыканта, необходимость сохранения культурного генофонда нации на уровне общеэстетического воспитания, повышение уровня профессионализации будущих специалистов.

Традиционно основной целью музыкальной педагогики является сохранение и передача традиций, что само по себе предполагает классическое музыкальное образование [3,4]. К сожалению, формы передачи этих «традиций» также остаются традиционными, а непосредственное содержание (изучаемый репертуар) значительно отстает от требований общества. Приобщение учащихся к шедеврам мировой музыкальной культуры в основном сводится к разным формам настойчивых убеждений без учета возможности компромисса (как адаптивного звена), то есть первоначального удовлетворения музыкальных потребностей и запросов ребенка, в то время как любой музыкальный материал, вызывающий интерес у ребенка и стимулирующий его занятия, даже не обладая высокохудожественной ценностью, может на том или ином этапе обучения позволять успешно реализовывать конкретно поставленные профессиональные задачи.

Нерешенные проблемы детской музыкальной педагогики влекут за собой следующие последствия: снижение уровня готовности к обучению в музыкальной школе у поступающих, отсутствие престижа профессии учителя-музыканта, необходимость сохранения культурного генофонда на уровне общеэстетического воспитания, неразработанность научных методик повышения уровня профессионализации будущих специалистов в условиях образовательной реформы.

Профессиональная музыкальная деятельность, как известно, является многоплановой и многосоставной. А потому сам предмет психологии музыкальной деятельности качественно гетерогенен по параметрам: индивидуальные и групповые виды деятельности, «субъект - субъектные» и «субъект - объектные», вербализованные и невербализованные, деятельности первичного творчества и вторичного, музыкально-теоретической и музыкально-практической. В современных исследованиях недостаточно освещена как дискретно-объяснительная связь между ними, так и теоретически обоснованная классификация. Подобная

ситуация сложилась в связи со следующими причинами (3): культивируемая «многоплановость» музыкальной деятельности априорно позволяет осуществлять исследования отдельных аспектов вне контекста системы, которая не имеет четких структурных, функциональных, динамических характеристик; отсутствие как такового инварианта в рассмотрении психологической структуры музыкальной деятельности; культивируемая «специфичность» любого компонента музыкальной деятельности, предполагающая «исключение из правил», при отсутствии последних как таковых; преобладание эмпирических исследований с описательными типами подходов к проблеме и недостаточность теоретико-синтетических; отсутствие лонгитюдных исследований, вызванное сложностью анализа процессуально-функциональных операционных средств данной деятельности, длительностью и трудоемкостью выявления закономерностей, влияющих на становление музыканта-профессионала; необходимое раннее развитие музыкальных способностей, предполагающее мультиплицирование особенностей психического развития каждого возрастного периода в контекст функциональных и структурных особенностей личности формирующегося музыканта; понятие музыкальной деятельности в настоящее время не только не имеет единого научного определения, но и не соотносится с существующими современными подходами и новыми взглядами на теорию деятельности; имеющиеся в недостаточном количестве исследования психических процессов, свойств и состояний в большинстве случаев имеют объектом деятельность сформировавшихся профессиональных музыкантов. Данные в этом случае получены преимущественно эмпирическим путем и носят ярко выраженный ретроспективный характер, предполагая выявление особенностей, условий, динамики и специфического содержания этапов индивидуального развития сформировавшегося профессионала.

Сложности лонгитюдных исследований состоят ещё и в том, что музыкальное образование, включающее четыре образовательных ступени (музыкальная школа, музыкальное училище, консерватория, ассистентура - стажировка (аспирантура)), требует минимум двух десятилетий исследования, а также большой трудоёмкости, связанной как с изменением контингента обу-

чающихся внутри каждого образовательного этапа, так и естественным конкурсным отбором при переходе от одного этапа к другому.

В современных условиях музыкальная школа является одной из основных баз широкого распространения музыкальной культуры. Цель процесса дополнительного музыкального образования – сделать музыку достоянием не только одаренных детей, которые изберут ее своей профессией, но и всех, кто обучается в музыкальной школе.

Успешность реализации задач дополнительного музыкального образования во многом зависит от разрешения целого ряда противоречий. Так, деятельность педагогов дополнительного образования направлена, прежде всего, на реализацию задач, связанных с развитием современной, гармоничной личности, и в то же время оценка качества работы педагога ориентирована на показатели количества лауреатов и поступающих в музыкальные училища. Несмотря на ежегодный выпуск молодых специалистов, имеющих дипломы педагогов (в музыкальных училищах, университетах, консерваториях), основной контингент преподавателей музыкальных школ имеет 20 – 30-летний стаж работы. Следует также отметить высокий уровень и качество отечественного музыкального образования (предпочитаемого иностранными студентами), которое не находит государственной поддержки, выраженной в политике государства по отношению к развитию отечественной культуры и искусства. Следствием чего можно констатировать наличие социального заказа на специалистов данного профиля и нежелание выпускников, имеющих необходимые и достаточные квалификации, работать по полученной специальности. Низкий спрос потребителей на данный вид образовательных услуг, с одной стороны, отражен ежегодным отсутствием конкурса в музыкальную школу с нередким «недобором», имеющим тенденциозный характер, с другой - спросом на услуги «частных» учителей музыки. Исследование мотивационного аспекта данной проблемы позволило определить доминирующий мотив, изначальное желание ребенка, обучающегося в музыкальной школе, «научиться играть» на инструменте [4]. В то же время условия учебно-образовательной среды способствует не только снижению этого желания в большинстве случаев,

но и нередко провоцирует прекращение обучения. Отрицательная динамика степени усвоения необходимых знаний, умений, навыков отражается в общем снижении профессионально-исполнительского уровня основного контингента учащихся музыкальных школ, что прямо пропорционально росту числа детских конкурсов, имеющих как городские, так и международные статусы.

Выбирая в качестве дополнительного образования обучение в музыкальной школе, как дети, так и их родители имеют в большинстве случаев довольно смутные представления о структуре и содержании образовательного процесса. Проведенное нами исследование показало, что, выбирая в качестве дополнительного образования обучение в музыкальной школе как дети, так и их родители не имеют в большинстве случаев конкретных представлений о структуре образовательного процесса, содержании и требованиях конкретных дисциплин. При этом и родители, и дети изначально имеют свой эталон в виде идеального представления процесса и результатов обучения. Предлагаемые музыкальной школой учебные программы в большинстве не соответствуют желаниям ребенка и его родителей как социальных заказчиков платных образовательных услуг. Современные родители, рассматривая возможность обучения ребенка в музыкальной школе, владеют информацией об экономическом положении и статусе педагога или музыканта в нашей стране. Обучение в музыкальной школе предполагает многолетние возрастающие нагрузки, требующие определенных ресурсов как физиологических, так и временных. Имея представление о негативных тенденциях современного общества, связанных с ростом числа детей «неблагополучных», подверженных алкогольной и наркотической зависимости, родители, отдавая ребенка в музыкальную школу, помимо получения ребенком общеэстетического или профессионального развития, упоминают и такую причину, как желание «оградить ребенка от улицы».

Сложившаяся ситуация, обусловленная выше перечисленными противоречиями, имеет, на наш взгляд, определенные объективные причины. Несмотря на умеренную оплату за обучение в музыкальной школе, возможность выбора инструмента и индивидуального графика занятий, еще до достижения школьно-

го возраста у современного ребенка и его родителей появляется ряд альтернатив. Все более расширяющийся ассортимент современного рынка товаров и услуг (от развивающих игр, спортивного инвентаря до компьютерных программ) способен удовлетворить основные потребности старшего дошкольника и младшего школьника, которыми являются потребность в игре, потребность в движении, потребность в новых впечатлениях.

Еще до достижения школьного возраста большой выбор занятий по интересам стоит непосредственно перед ребенком, чему способствует посещение школ раннего развития, усвоение развивающих программ в детских дошкольных учреждениях. Дошкольная апробация возникающих интересов в комплексе с возможностью оценки как способностей, так и требуемых для данной деятельности усилий способствует предпочтению детьми и родителями альтернативных музыкальным занятий.

Современный ребенок воспитан в условиях, определяемых средствами массовой информации, медиакультурой, и это обстоятельство следует не только учитывать, но и активно использовать в процессе обучения, а не просто противопоставлять ему академическую классическую направленность. Развитие технического прогресса повлияло как на жизнь современного человека, так и на музыкальное искусство. Возможность восприятия и творчества посредством цифровой техники не только расширяет возможности удовлетворения потребности восприятия, но творчества, как вторичного (исполнительского), так и первичного (авторского-композиторского). Педагог-музыкант должен учитывать тот факт, что 99 процентов всей новой музыкальной продукции в мире создается, записывается и транслируется при помощи компьютера и электронных музыкальных инструментов. В детской среде за последние годы произошли кардинальные изменения, вызванные новыми реалиями общественной жизни. Современные дети видят мир иным, нежели предыдущие поколения. В процессе обучения и воспитания должна быть обеспечена среда, способствующая оптимальной социализации личности, то есть личностное, гражданское и профессиональное самоопределение [1]. Это предполагает освоение новых реалий, подготовку к экономически самостоятельной жизни, формирование базового минимума культуры, что означает реа-

лизацию внешних и внутренних общекультурных предпосылок, необходимых для здорового, неантагонистического существования человека и окружающей его среды, условия их гармоничного развития.

Удовлетворяя потребности современного социума, неправомерно было бы рассматривать существующую проблему только в одном направлении: «ученик – педагог», упрощая задачу до характеристики особенностей потребителя образовательных услуг. Проблема педагога-музыканта является не менее актуальной, чему свидетельствует ситуация, сложившаяся как на уровне профессиональной высшей школы, так и на уровне преподавания в начальном звене. Снижение общего уровня учащихся музыкальных школ не может стимулировать профессиональный рост педагогов-музыкантов. Нежелание молодых специалистов заниматься профессиональной деятельностью в школе отчасти связано и с проблемой карьерного роста, немаловажным аспектом которого является зависимость градации внутрипрофессионального статуса от количества и качества регалий учащихся.

Поиск условий и средств интенсификации музыкально-слухового и творческого развития учащихся, его органичное проникновение во все этапы процесса обучения является одной из центральных задач современной музыкальной педагогики. Основополагающим принципом и детерминантой, лежащей в основе методических воздействий, на наш взгляд, должно являться положение о первостепенной необходимости развития творческих и музыкально-слуховых способностей как основы для дальнейшего воспитания музыкально-исполнительских навыков.

Перечисленные выше современные задачи и направления системы воспитания и обучения могут быть успешно решены в условиях единства образовательного пространства, в котором детская музыкальная школа, являющаяся начальным звеном в музыкальном образовании, не должна ставить своей задачей подготовку каждого учащегося к дальнейшей профессионализации. Ее назначение – музыкально-эстетическое воспитание широкого круга детей и подростков, с учетом возможности свое-

временного выявления наиболее одаренных учащихся для дальнейшей профессиональной ориентации.

Библиографический список

1.Вавилов, Ю.П. Профессиональное образование учителя начальных классов в педагогическом вузе [Текст] / Ю.П. Вавилов. – Ярославль, 2004.

2.Выготский, Л.С. Собрание сочинений: в 6-ти т. [Текст] / Л.С. Выготский. – М., 1984.

3.Козырева, Е.В. Дополнительное музыкальное образование: теория, эксперимент, практика: учебное пособие [Текст] / Е.В. Козырева. – Ярославль: Изд-во ЯГПУ, 2005.

4.Мартинсен, К.А. Методика индивидуального преподавания игры на фортепиано [Текст] / К.А. Мартинсен. – М.: Классика-XXI, 2002.

©Л.П.Новикова (ЯГПУ)

Подготовка будущего учителя к музыкальному воспитанию учащихся в малочисленной сельской школе

Малочисленная сельская школа – объект пристального внимания ученых, психологов, педагогов-практиков. Проблемной группой лаборатории сельской школы ИПП ЯГПУ им. К.Д. Ушинского под руководством Л.В. Байбородовой в течение ряда лет проводится теоретическое и практическое изучение вопросов организации и содержания учебно-воспитательного процесса в МСШ. Доказано, что одним из наиболее эффективных путей решения проблем малочисленной сельской школы является организация разновозрастного обучения. Естественно, что современные педагогические технологии должны иметь место в структуре подготовки выпускника педагогического вуза. Между тем, существующие учебные программы психолого-педагогических дисциплин и частных методик педвуза не ориентированы на подготовку будущего учителя к работе в МСШ в условиях разновозрастного обучения.

В определенной степени восполнить этот пробел можно, если в вузе комплексно осуществлять работу по ряду направлений: введение специального курса и специального семинара по

изучаемой дисциплине; организация практики студентов на базе малочисленной сельской школы; исследовательская работа студентов по проблемам обучения в МСШ в рамках курсовой и выпускной квалификационной работы.

С 2006 года в ЯГПУ для студентов специальности «Музыкальное образование» читается спецкурс «Преподавание музыки в малочисленной сельской школе», цель которого – теоретическая и практическая подготовка будущих учителей музыки к учебно-воспитательной работе с учащимися в малочисленной сельской школе. Спецкурс предполагает согласованность содержания с теорией музыкального образования; методикой музыкального образования; музыкально-педагогическим практикумом; дисциплинами дирижерско-хорового цикла – хоровым классом, классом хорового дирижирования и чтения хоровых партитур, а также с дисциплинами психолого-педагогического цикла – общей педагогикой, возрастной психологией, психологией музыкальной деятельности. Задачи курса: способствовать усвоению знаний об особенностях преподавания музыки в малочисленной сельской школе; раскрыть основные функции и принципы преподавания музыки в разновозрастных группах; познакомить студентов с тематическим содержанием и структурой занятий по музыке в разновозрастных группах начальной школы по программе Е.Д. Критской, Г.П. Сергеевой, Т.С. Шмагиной «Музыка»; освоить методику преподавания музыки в малочисленной сельской школе; обеспечить готовность будущих учителей музыки к самостоятельному моделированию уроков музыки в 5-8 классах на основе программы Е.Д. Критской, Г.П. Сергеевой «Музыка».

Уровнем освоения содержания дисциплины являются соответствующие задачам знания студентов-выпускников об особенностях преподавания музыки в малочисленной сельской школе; функциях и принципах преподавания музыки в разновозрастных группах; приемах и методах работы учителя на занятии по музыке в разновозрастной группе; тематического содержания программы «Музыка» Е.Д. Критской, Г.П. Сергеевой, а также умения обосновать выбор программы по музыке для планирования разновозрастных занятий в малочисленной сельской школе; применять приемы и методы работы на музыкаль-

ном занятии в разновозрастных группах; самостоятельно моделировать разновозрастные занятия по музыке в 1-8 классах на основе программы Е.Д. Критской, Г.П. Сергеевой «Музыка»; проводить диагностику результатов музыкального образования сельских школьников.

1. Структура курса включает лекционные и практические (семинарские) занятия в объеме 26 часов аудиторных занятий. Примерный перечень вопросов к зачету по данному курсу: организация учебно-воспитательного процесса в городской и сельской малочисленной школе; социокультурные условия деятельности современных общеобразовательных учреждений на селе; проблемы организации музыкально-образовательного процесса в малочисленной сельской школе; понятие разновозрастного обучения, общая характеристика функций разновозрастного обучения; реализация функций разновозрастного обучения в музыкальном образовании сельских школьников; понятие принципа, принцип интеграции задач, содержания, средств обучения учащихся разного возраста; реализация принципа в условиях музыкальных занятий в малочисленной сельской школе; принцип педагогизации учебной деятельности детей; принцип взаимообучения.

Учебно-методическое обеспечение спецкурса представлено в литературе: Байбородова Л.В. Воспитание и обучение в сельской малочисленной школе: учебное пособие. Ярославль,2004.;Байбородова Л.В., Новикова Л.П., Савельев А.А., Фалетрова О.М. Музыка в сельской начальной школе: учебно-методическое пособие. Ярославль,2005.; Байбородова Л.В., Новикова Л.П., Савельев А.А., Фалетрова О.М. Преподавание музыки в сельской школе: учебное пособие / под ред. Л.В. Байбородовой - Ярославль,2006.

Практическое освоение музыкального учебно-воспитательного процесса в МСШ предусмотрено через организацию педагогической практики на выпускном курсе. В ходе практики студентам необходимо освоить на практике теорию и методику музыкального образования учащихся малочисленной сельской школы (спецкурс «Преподавание музыки в малочисленной сельской школе»); развить профессиональные умения и навыки учителя музыки по осуществлению различных

форм образовательной и воспитательной работы в условиях сельской малочисленной школы; освоить музыкальные технологии разновозрастного обучения и воспитания учащихся; сформировать умения и навыки проведения исследовательской работы по изучению национальных традиций и обычаев культурной жизни данного села; развить умения анализировать эффективность процесса музыкального обучения и воспитания школьников в разновозрастной группе МСШ; развить умение общаться с родителями и родственниками учащихся, руководителями учреждений культуры на селе, учителями ИЗО, литературы и всеми, кто имеет отношение к процессу музыкального образования и воспитания.

В процессе практики студент самостоятельно разрабатывает и проводит разновозрастные занятия по музыке в 1 - 8 классах (классы подбираются исходя из реальных условий организации учебно-воспитательного процесса в данной школе); знакомится с существующими программами по музыке для МСШ, новыми музыкальными технологиями в разновозрастном обучении, проводит воспитательную работу в закрепленном классе по изучению (сохранению, возрождению) культурных традиций и обычаев данного села по самостоятельно составленному плану, согласованному с администрацией школы на период практики; участвует в работе педагогического совета школы; проводит исследовательскую работу по одной из проблем музыкального образования сельских школьников с целью сбора материала для выпускной квалификационной работы; проводит диагностику изучения эффективности музыкального образования учащихся в МСШ; вместе с учителем проводит родительское собрание, выступает на нем с актуальной темой, взаимодействует с родительским комитетом.

© Л. П.Новикова, А. А. Шеломина (ЯГПУ)

Развитие артистических способностей учащихся в театральной студии (система дополнительного образования)

В современном обществе сейчас востребована творчески активная личность, наделённая высокой культурой, способная возродить страну политически, экономически, духовно. Поэтому

вопросы развития художественных способностей подрастающего поколения, изучения условий их полной и успешной реализации стоят в числе первоочередных задач современной педагогической науки, системы общего и дополнительного образования. В систему дополнительного образования входят разнообразные кружки, студии, центры, направленные на развитие художественно-творческих способностей школьников. В гимназии как учреждении общего образования существует ряд таких организационных форм, среди которых - детская театральная студия. Не все дети, начинающие заниматься в театральной студии, наделены соответствующими способностями. Поэтому в центре нашего внимания оказалась проблема развития артистических способностей таких учащихся.

Театральное искусство – особый род искусства, специфическим средством выражения которого является сценическое действие, возникающее в процессе игры актёра перед публикой. Произведение современного театрального искусства – спектакль – создаётся на основе драматического или музыкального сценического произведения в соответствии с замыслом режиссёра и под его руководством совместными усилиями актёров, художников, музыкантов, хореографов и др. Детский театр – неотъемлемая часть художественной культуры общества – включает профессиональный театр для детей и театр, в котором играют дети. Одна из главных задач, стоящих перед режиссёром и всеми теми, кто организует творческую деятельность детей, – достижение художественно–педагогического результата. Для решения художественно–педагогических задач в детской театральной студии востребовали опыт выдающегося режиссёра и актёра М.А.Чехова.

Совместная деятельность учащихся, режиссёра, музыкантов, хореографа, нацеленная на поиск верной атмосферы в каждой сцене спектакля, погружение в неё через воображение и творчество способствуют созданию «души» спектакля, по М. Чехову. Ее критерием является эмоционально–психологическое состояние учащихся – актёров, режиссёра, концертмейстера, педагога по вокалу, хореографа и др. – всех тех, кто участвует в совместной творческой деятельности. Общую атмосферу занятия составляет совокупность многих настроений, участвующих в

её создании, процесс объединения этих настроений в нечто целое в условиях определённой ситуации и среды.

В соответствии с определением Б.М.Теплова под артистическими способностями мы понимаем индивидуально – психологические особенности, определяющие успешность театральной деятельности. Эти специальные способности являются по своей природе творческими, поскольку сама деятельность, в которой они проявляются и развиваются, пронизана творчеством. В круг артистических способностей входят творческое воображение, внимание, эмоциональность, музыкальность, темперамент, интеллект, творческое сценическое самочувствие. Принцип деятельности, утверждаемый в отечественной психологии, акцентирует наше внимание на деятельности по освоению театральным искусством как основе развития артистических способностей учащихся.

Опытная работа проводилась нами на базе театральной студии «Крылья» гимназии №3 г. Ярославля, где один из авторов работает с момента образования студии в 1997 году. Работа с детьми велась по программе, в которой развитие артистических способностей учащихся являлось одной из главных задач. Образовательная программа рассчитана на четыре учебных года, с 6 по 9 классы включительно. Пятый класс считается подготовительным.

В программу занятий на начальном этапе входит формирование ощущения сценического пространства и партнерства, сценического внимания, переключение его в нужный момент на нужный объект; формирование свободы действий в условиях сцены; формирование сценической культуры, поведение исполнителя на сцене и за кулисами; формирование и воспитание внятности речи, ее эмоциональности и образности, силы голоса. Второй и последующий года обучения предусматривают дальнейшее формирование знаний, умений и навыков в области театрального искусства и включают наряду с вышеуказанными компонентами воспитание фантазии и воображения в работе над ролью, воспитание органичности, сценичности, артистичности, творческого ансамбля, творческого роста в области актерской психотехники.

Занятия в театральной студии носят интегрированный характер. Кроме овладения сценической речью и актёрским мастерством, они включают в себя элементы вокала и хореографии. Это предполагает тесное сотрудничество режиссёра, концертмейстера, педагога по вокалу, хореографа. На занятиях создаётся особая творческая атмосфера, используются различные тренинги и упражнения, которые помогают учащимся раскрепоститься, почувствовать себя более уверенно, свободно, что в совокупности ведёт к развитию артистизма. Большое значение в нашей работе мы придаём созданию ситуации успеха. Это особенно необходимо тем учащимся, которые испытывают затруднения, неуверенность в себе.

В процессе создания спектакля или образа отдельного героя происходит развитие комплекса художественных способностей личности: творческого воображения, ассоциативно – образного мышления, эмоциональной отзывчивости, музыкальности, пластичности, происходит полихудожественное развитие личности.

В некоторых спектаклях детям приходится петь. У одних это получается быстро, а с другими приходится долго работать. Но в итоге поют все! Прежде всего, это происходит за счёт того, что в процессе выполнения учащимся различных функций в театральной студии (солист, танцор и т.п.) обогащается певческий сценический опыт, развивается эмоциональная сфера.

Начальный этап освоения учащимися театрального искусства связан с постановкой спектаклей на сказочные сюжеты. Сказка не требует и не нуждается в такой психологической разработке характеров, как реалистическая пьеса. Но без правды переживаний, правды чувств нет и не может быть и настоящей сказки. Пожалуй, ни один вид искусства не может похвастаться таким многообразием самых удивительных версий, как устное народное творчество, подарившее миру сказки. Популярность лучших из них помогает перешагнуть границы не только той страны, где они родились, и разойтись в переводах по всему свету, но и жанра. Они с необычайной лёгкостью открывают двери в мир искусства: в драматический и музыкальный театр, в оперу и балет, мюзикл и кинематографию.

Спектакль–сказка должен и может говорить зрителям о многом, развивать у них способность тоньше и глубже чувствовать, сопоставлять, эстетически оценивать доступные их пониманию явления жизни, человеческие отношения, поступки. В репертуаре театральной студии были следующие спектакли: «Красная Шапочка» по Е.Шварцу, «Умная Эльза» по братьям Гримм, «Снеговик» по Г.Андерсену, «Снегурочка» по мотивам одноименной русской народной сказки, «Блистающий мир» по А.Грину, «Елизавета Бам» по Д.Хармсу, «Опаленное поколение» по сценарию А.Калугиной, «Русалка» по А.Пушкину «Любовь к трём апельсинам» по Л.Филатову, «Лицо войны глазами актрисы» по дневникам С.П.Аверичевой, «Антигона» по Софоклу, «Прогулка» по мотивам рассказов Тэффи, «Метаморфозы» по мифам античности и другие.

Перед режиссёром и концертмейстером стоит задача найти новое сценическое решение. В театре для детей обязательно должны идти спектакли на классические сюжеты. Это всегда большая ответственность для постановщиков, потому что очень важно не исказить материал и в то же время привнести свежесть и дыхание времени, а это непросто. Музыке принадлежит в «служении драме» значительная роль, но без опоры на зримые, осязаемые театральные образы, на конкретность слова и сценические действия она не выполнила бы своей миссии во всей её полноте. Поэтому синтез литературного и музыкального компонентов строится не на принципе подчинения одного другому, а на принципе их творческого взаимодействия.

Наша опытная работа показала, что важным условием развития артистических способностей учащихся в театральной студии являлась организация коллективной деятельности всех участников творческого проекта, направленной на создание спектакля как самоценного художественного произведения, в котором каждый участник, проникаясь в роль, идею, замысел, становился активным интерпретатором.

Театральное искусство по своей природе основано на синтезе разных видов искусства, а потому в процессе создания спектакля важно сохранить интегративный подход. Совместная творческая деятельность учащихся, режиссёра, концертмейстера, педагога по вокалу, хореографа, художника всякий раз помо-

гала создать театрально – художественный продукт, сценическую версию того или иного литературного произведения.

К показателям уровня развития артистических способностей школьников следует отнести творческую свободу и импровизацию юных актеров в трудных ситуациях на сцене, степень их самостоятельности при подготовке театрального проекта, победы на театральных фестивалях и конкурсах областного значения, ориентацию на дальнейшее профессиональное обучение. Занятия с детьми сценическим искусством в студии способствовали не только развитию специальных артистических способностей, таких как творческое воображение, творческое внимание, сценическое самочувствие, музыкальность и т.п., но и стимулировали развитие общих, основных психических функций – внимания, памяти, речи, восприятия и т.п. Дети приобретали дополнительную возможность закрепить коммуникативные навыки - умение выразить ясно для окружающих свою мысль, намерение, эмоцию, способность понимать, что от тебя хотят другие, а самое главное, - шел процесс формирования личности ребёнка, выработки определённой системы ценностей, чувства ответственности за общее дело. Тем самым достигался художественно-педагогический результат.

В силу интонационности музыкального искусства, передачи разнообразных интонаций и оттенков человеческого голоса, настроений и смыслов театрального действия музыка становится одним из выразительнейших средств раскрытия идейно-эмоционального содержания спектакля. Она во многом определяет драматургию театрального действия, его динамику, ритм, темп; углубляет и усиливает звучание эпизодов, сцен; подчёркивает сопоставление различных драматических планов; объединяет внутренний и внешний действенный процесс; создает атмосферу спектакля. Музыка эмоционально насыщает спектакль, усиливает художественное воздействие произведения драматургии на зрителей.

Музыке принадлежит в «служении драме» значительная роль, но без опоры на зримые, осязаемые театральные образы, на конкретность слова и сценические действия она не выполнила бы своей миссии во всей её полноте. Поэтому синтез литературного и музыкального компонентов строится не на принципе

подчинения одного другому, а на принципе их творческого взаимодействия. Художественно-творческие способности, к которым относятся исследуемые нами артистические способности, признаются самой существенной долей интеллекта личности, и задача их развития – одна из важнейших задач в воспитании человека будущего.

© Е.В. Козырева (ЯГПУ)

Формирование мотивации учения в процессе дополнительного музыкального образования

Необходимость поиска условий, методов и средств, направленных на поддержание и повышение интереса детей к обучению музыке, определяет актуальность исследования особенностей мотивации учения, а также ее динамики у учащихся музыкальных школ [1]. Выявленные нами закономерности, условия формирования мотивации учения в процессе дополнительного музыкального образования позволили констатировать следующее.

Музыкальные пристрастия детей определяются зависимостью от массовой культуры, реализующей себя через средства массовой информации. Интересы же родителей в большинстве случаев группируются вокруг стремления дать общеэстетическое развитие ребенку, они не рассматривают возможность дальнейшей его профессионализации. Репертуар, являясь содержательным компонентом музыкального образования, способен как повышать интерес к обучению, так и улучшать объективные показатели профессиональных достижений. Наблюдаемое снижение интереса учащихся к своему инструменту (фортепиано) на протяжении всего периода обучения не снижает их интереса к музыкальному искусству вообще, выраженного в желании детей освоить второй инструмент, что, на наш взгляд, должно быть использовано в фортепианной педагогике как средство, способствующее поднятию интереса к своей специальности. Отсутствие у ребенка выбора элементов содержания учебного процесса негативно сказывается на его мотивации [2,3]. Существующие программы обучения музыке не учитывают изменившуюся объективную ситуацию в музыкальном образовании в целом и на-

чальном его звене в частности. Отсутствие должного внимания к потребностям детей оказывает негативное влияние на процесс обучения и изначальное желание учиться музыке.

Исследование, проведенное нами на выборке более чем в 300 испытуемых (учащихся, их родителей и преподавателей), позволило выявить на констатирующем этапе отрицательную динамику учения, снижение по мере обучения внутренней мотивации к занятиям в музыкальной школе, в целом снижение интереса к выбранной специальности «фортепиано». Контрольную и экспериментальную группы составили учащиеся 1 – 7 классов. Замеры, сделанные нами на констатирующем этапе исследования, были идентичны. У учащихся первых классов обеих групп отрицательной мотивации не выявлено. Отрицательная динамика наблюдалась со второго класса и была наиболее ярко выражена с третьего, снижаясь с каждым годом обучения. Исходя из этого, основной задачей проведенного нами исследования явилась возможность разработки и апробации педагогических условий и методов, способствующих формированию положительной устойчивой мотивации учения в процессе дополнительного музыкального образования. Соответственно, нами решалась задача определения педагогических условий и методов, способствующих формированию у детей положительной устойчивой мотивации учения в процессе дополнительного музыкального образования. Для этого нами была осуществлена попытка разработать авторские программы, содержание которых способствовало бы этому процессу.

Существующая негласная дифференциация целей обучения должна, на наш взгляд, получить отражение в определенных нормативных документах. Педагоги, часто понимая невозможность соответствия основного контингента учащихся нормативным требованиям, исключают из программы произведения, предполагающие развитие профессионально важных качеств, в то время как индивидуальные занятия являются оптимальным условием для подбора музыкального материала, соответствующего возможностям и перспективному развитию каждого. Дети, имеющие разные природные задатки и возможности, должны развиваться в соответствии с ними; требования на каждом этапе обучения в музыкальной школе должны также подчиняться по-

требностям и запросам учащихся. Безусловно, мы не имеем в виду отсутствие конкретных требований или потакание только «получающемуся», но ориентиры итогов конечного обучения ребенка должны быть идентичны как с позиции педагога, так и с позиции ребенка и его родителей.

При разработке авторских программ по специальности «фортепиано» (основной и адаптированной) мы исходили из того, что большинство детей занимается музыкой в плане общего музыкального образования, общеэстетического развития, в то же время учитывали наличие учащихся, предполагающих возможность дальнейшей профессионализации [3]. Предложенная нами «основная» программа опирается на академические требования по классам, успешная реализация которых может являться базой дальнейшей музыкальной профессионализации. «Адаптированная» программа составлена с целью создания условий развития, творчества, профессионального роста основного контингента учащихся детских школ искусств. Данные программы не являются замкнутыми системами, коррелируя на уровне решения идентичных задач художественного воплощения конкретными техническими средствами, а потому на каждом этапе обучения возможность перехода от одной программы к другой будет реализована органично и оптимально, то есть учащийся, успешно решающий учебные задачи в условиях адаптированной программы, при желании может органично перейти на обучение по основной программе, и наоборот. Необходимость разработки именно двух программ вызвана следующим обстоятельством. Присутствующий в современном образовании жесткий алгоритм усвоения знаний, отсутствие выбора в усвоении тех или иных знаний, связи с естественной потребностью в предлагаемых знаниях, жесткая регламентация усвоения в заданном темпе являются негативными факторами по отношению к индивидуальным особенностям учащихся. Потому при составлении учебных программ для учащихся должны соблюдаться принципы «необходимого и достаточного», с одной стороны, и «посильности» для основной массы обучающихся - с другой.

В ходе формирующего этапа исследования учащимся экспериментальной группы в процессе занятия создавалась ситуация выбора, предлагалось начать занятие «с того, с чего хо-

чется самому». Как правило, ребенок выбирал то произведение, которое, на его взгляд, получается лучше; в котором он чувствует себя более уверенно и которое ему нравится. Возможность продемонстрировать в начале урока свои достижения и позитивная реакция педагога способствовали повышению эффективности дальнейшей работы на протяжении всего урока, а также положительному эмоциональному фону в процессе работы над трудностями. Возможность подобного выбора стимулировала развитие рефлексивных механизмов, адекватной самооценки.

Ситуация выбора эффективно влияет на формирование положительной мотивации учения не только в структурном, но и в содержательном компоненте занятий. Ученикам была предоставлена возможность выбора одного произведения программы. В соответствии с пожеланиями детей был подобран соответствующий музыкальный материал, работа над которым велась параллельно с основной программой. При этом одни и те же задачи, поставленные как в «обязательном» репертуаре, так и в «неклассической» его части, наиболее быстро и успешно решались во втором случае.

Участие ребенка в выборе изучаемого репертуара напрямую связано с ориентиром конечного итога процесса обучения в музыкальной школе. Традиционно программа выпускников (полифония, классическая соната, развернутая пьеса, виртуозный этюд) представляет собой требование вступительных экзаменов в музыкальное училище. Таким образом, обучение в музыкальной школе априорно рассматривается как первая ступень профессионализации, что не является целью большинства детей и их родителей, выбравших в качестве дополнительного образования музыкальное.

Одним из эффективных методов воздействия на формирование положительной мотивации учения стало внедрение ТСО (синтезатора) в процессе занятий по специальности. Современный уровень развития научно-технического прогресса поднимает на более высокую ступень усовершенствованные средства труда, понижая возрастную ступень доступности овладения ими. Меняются современная речь, стиль общения, и это обстоятельство также неизбежно влияет на возникновение новых тенден-

нии новых музыкальных интонаций, отражающих специфику современной действительности. Внедрению элементов обучения игре на синтезаторе в структуру образовательного процесса, предполагающего воспитание и обучение пианиста, способствовали следующие выявленные факторы.

С каждым годом растет число детей, родители которых при предпочтении фортепианного отделения склоняются к приобретению синтезатора как более компактного, портативного, современного инструмента. В этом случае, с одной стороны, домашние занятия пианиста, имеющие своей целью работу над интонацией, артикуляцией, штрихами, динамикой, туше, дифференциацией фактуры, не могут быть полноценными и продуктивными, с другой – наличие многофункционального клавишного электронного инструмента естественным образом предполагает возможность освоения и использования в практических занятиях его достоинств. Внедрение в процесс обучения пианиста синтезатора не умаляет веса и значимости занятий на фортепиано, имея вспомогательный характер, реализуя актуальную возможность апеллировать средствами музыкальной выразительности, минуя сложные и длительные этапы их освоения.

Освоение музыкального материала предполагает этапность работы над отдельными элементами музыкальной ткани. Целостное представление реального звучания, будучи эталоном конечного результата, не только помогает учащемуся осознанно работать над отдельными компонентами фактуры, но и более продуктивно справляться с поставленными задачами, а потому педагогический показ эффективно воздействует на мотивационную сферу ребенка. На начальном этапе обучения педагогический показ является не только эталоном для учащегося, образцом, к которому нужно стремиться, но и важным средством, оказывающим стимулирующее действие на мотивационную сферу [4]. Подобные исполнения приносят, безусловно, большую пользу, но не стоит забывать, что уроки бывают только два раза в неделю, остальное время учащийся работает дома один. Работа над отдельными элементами фактуры, достижение определенных характеристик при работе над конкретным пассажем или вызывающим трудности фрагментом музыкальной ткани при отсутствии на данном этапе достаточно развитого внутрен-

него слуха превращается для ученика либо в формальное проигрывание определенное количество раз, либо в бессмысленное «выучивание», как правило, антихудожественное.

Эффективное воздействие на мотивационную сферу оказали также разработанные нами игровые методы. Как и в любой деятельности ребенка, в процессе обучения музыке важным стимулом является возможность переживания успеха. Программа, исполняемая публично и являющаяся продуктом длительного периода затрачиваемых усилий, выносится на сцену в основном один раз в учебную четверть в качестве промежуточного контроля. Несмотря на определенный профессиональный рост учащегося, отсутствие сценического опыта, случайные потери, недостаточно усвоенные навыки, технические или художественные недочеты в целом влияют на оценочный балл и, соответственно, на самооценку и дальнейшую мотивацию.

Занятия по специальности, имеющие индивидуальную форму обучения, предполагают наличие двух человек в классе: преподавателя и учащегося. Возможность присутствия на уроке с другим учащимся позволяет взглянуть на этот процесс со стороны, что, на наш взгляд, является полезным. Мы использовали возможность третьего ракурса, то есть не позицию объекта воздействий и не позицию стороннего наблюдателя, а ситуацию, позволяющую ощутить себя на месте педагога, быть субъектом. Имеется в виду следующее. Учащимся, достигнувшим на определенном этапе конкретных результатов, предоставлялась возможность поработать над теми же задачами с учащимися младших классов на более простом музыкальном материале. При этом учащиеся, выполняющие функции и роль педагога, не только стремились к максимальной точности и грамотности в передаче материала, но и проявляли творческую активность, находя свои собственные ассоциации, сравнения и аналогии. Создание подобных учебных условий имело ситуативный характер, определяя своей целью не раннюю профориентацию, а среду, позволяющую старшим учащимся выйти за пределы категории объекта воздействий, утвердить собственные достижения, с одной стороны, и разнообразить процесс обучения для младших учащихся – с другой. Таким образом, не имея возможности частых публичных выступлений, позволяющих ощутить, пережить

и осознать реальные результаты затраченных усилий, игровые методы (игра «в учителя») способствуют повышению самооценки, закреплению усвоенного навыка, проявлению собственного отношения с соответствующей эмоциональной окраской.

В работе с учащимися младших классов часто возникает проблема, связанная с воспитанием навыка самостоятельной работы. Детям, испытывающим потребность в движении и новых впечатлениях, очень сложно организовать домашние занятия, предполагающие многократное повторение и «отработку» определенных элементов и фрагментов. При создании игровой ситуации на уроках с учащимися младших классов нами были использованы игрушки. Ребенок, озвучивая каждого «из учеников», с интересом многократно повторял необходимый фрагмент, чего в обычных условиях добиться достаточно трудно. При неудачном исполнении желание ребенка заниматься не уменьшалось, его активность на уроке также не снижалась, поскольку плохо сыграл не ребенок, а персонаж, которого ребенок сам определял (наименее привлекательная для него игрушка), при удачном же исполнении указывалась любимая игрушка. Давая им характеристики и объясняя оценки, ребенок осознает конкретную задачу, демонстрирует уровень самокритики и рефлексии.

Внедрение в образовательный процесс экспериментальной группы разработанных нами авторских программ и конкретных методов, направленных на формирование положительной устойчивой мотивации, не только повысило интерес учащихся к обучению игре на фортепиано, но и к обучению в музыкальной школе в целом. Динамику мотивации учения контрольной группы можно оценить как отрицательную. Идентичные результаты замеров показателей констатирующего этапа исследования двух групп на момент окончания формирующего этапа преобразовались в полярно направленные, фиксированные показатели экспериментальной группы, при этом по основным параметрам превысили показатели контрольной группы на 30 и более процентов.

Предлагаемые нами педагогические условия способствуют формированию устойчивой положительной мотивации не только у детей с ярко выраженным потенциалом к занятиям му-

зыкой, но и у детей, считающихся «слабыми», которые могут заниматься не только «удовлетворительно», но и развиваться с более высоким результатом. Внедрение в школьную практику двух учебных программ позволяет естественным образом развиваться как детям, имеющим желание и способности освоить классический репертуар определенной сложности с возможностью последующей профессионализации, так и детям, имеющим более скромные данные и желающим освоить определенные приемы и навыки в целях дальнейшего любительского домашнего музицирования. Реализация на практике двух учебных программ способствовала профессиональному росту всего контингента учащихся, а также созданию учебной ситуации, при которой как «сильные», так и «слабые» учащиеся развивались в соответствии с индивидуальными темпами, а также без завышенной самооценки со стороны первых и заниженной со стороны вторых.

Актуальность нашего исследования связана с необходимостью решения конкретных проблем современного музыкального образования: снижением уровня готовности поступающих в музыкальную школу, снижением престижа профессии учителя-музыканта, необходимостью сохранения культурного генофонда нации на уровне общеэстетического воспитания, повышением уровня профессионализации будущих специалистов.

Библиографический список

1.Ильин, Е.П. Мотивация и мотивы [Текст] / Е.П. Ильин. – СПб.: Питер, 2003.

2.Карпова, Е.В. Структура и генезис мотивационной сферы личности в учебной деятельности: монография [Текст] / Е.В. Карпова. – Ярославль, 2007.

3.Козырева, Е.В. Дополнительное музыкальное образование: теория, эксперимент, практика: учебное пособие [Текст] / Е.В. Козырева. – Ярославль: Изд-во ЯГПУ, 2005.

4.Милич, Б.Е. Воспитание ученика-пианиста [Текст] / Б.Е. Милич. – М.: Кифара, 2002.

© *О.В.Бочкарева (ЯГПУ)*

Творческая доминанта музыкально-художественного диалога в поле интерсубъективности

Важнейшей задачей процесса профессионально-педагогической подготовки учителя музыки в вузе является целенаправленное формирование творческой личности в субъективном пространстве самоопределения, адекватного как объективным, реально существующим возможностям личностного выбора, так и базовым, эталонным, духовным ценностям общества.

Музыкально-художественный диалог можно рассматривать как универсальную структуру творчества в контексте интерсубъективности. Интерсубъективный опыт представляет своеобразную проекцию развития личности по пути духовного восхождения.

В процессе диалога с музыкальным произведением человеку открывается истина бытия, откровение бытия. Истина высвечивается через красоту художественного образа, это не результат теоретико-познавательных процедур, а свидетельство внутреннего жизненного изменения самого человека, его ценностных смыслов. В диалоге с музыкальным произведением человек находится во власти абсолютного смысла, который постигается только в индивидуально-личностном, экзистенциальном, бытийном опыте «здесь и сейчас» как целостная реакция всей личности на художественное событие в метроритме единого дыхания «попадающих в такт» сердец. Художественная истина, открывающаяся личности, не нуждается в доказательстве, она убедительна сама по себе, она сама себя доказывает и удостоверяет. П.А.Флоренский в письме к М.В.Юдиной сообщает о своем «внутреннем ощущении» музыки Моцарта: «Вероятно во мне, от старости, все ярче выступают состояния и настроения моего детства, то есть быть с Моцартом и в Моцарте. Но это – не надуманная теория и не просто эстетический вкус, а мое внутреннее ощущение, что только в Моцарте, и буквально, и иносказательно, то есть в райском детстве, - защита от бурь… всякий раз с изумлением узнаю снова эту ясность, золотой, утерянный человечеством рай. Мир сходит с ума …в поисках чего-то, тогда

как ясность, которая только и нужна, у него в руках. Буржуазная культура распадается потому, что в ней нет ясного утверждения, четкого до миру. Она вся в как будто, как если бы, иллюзионизм ее основной порок. Когда субъект оторвался от объекта и противопоставляется ему, все становится условностью, все пустеет и предстает иллюзией» [1.С.349].

Музыкально-художественный диалог, мыслимый с позиции духовного творчества триединого субъекта (композитор – исполнитель – слушатель), нацелен на сохранение целостности личности через обретение в себе ценностных смыслов, на возможность соотнесения своего отношения к миру с отношением Другого. Ориентация на абсолютный смысл, являясь стержнем человеческой жизни, рождает заинтересованность бытием и обеспечивает «духовную вертикаль» личности.

В едином диалектическом развитии находятся процессы творчества и сотворчества. В процессе творчества (творение, твое) ты что-то сообщаешь миру, но призван сделать это таким образом, чтобы твои идеи и смыслы были поняты другими людьми. Создавая музыкальное произведение, композитор исследует диалектику своего отношения к миру, поэтому изначально процесс художественного творчества немыслим без субъекта, которому диалектически предполагается другая художественная логика «не-я». Обретая бытие, художественное творение становится бессубъективным, это - объективированный субъект (М.С.Каган), это бытие новой организации духовных ценностных смыслов, которые со временем будут открываться другим людям. Жизнь духа объективируется в музыкальном произведении, композитор говорит с нами на музыкальном языке, который немыслим без связи с другими и собственно предназначен для того, чтобы что-то сказать Другому. В художественном творении автор раскрывает себя, свой внутренний мир, диалектику внутренних душевных порывов человека в мире через диалог ценностных смыслов. Диалогическое отношение «я – мир» служит основой диалектики творческого процесса, так как только человек, познавший противоречивое многообразие внутри себя, выражая в звуках противоречия самой жизни, способен к самодвижению, и только в этом процессе он черпает силы для обретения своей целостности. Идея связанного

целого рождается из соразмерности музыкального строя и во многом определяется единством содержания и формы. Идея целостности становится понятной не как мысль, а как «внутреннее чувство целесообразного состояния души», которое открывает возможность его «разрастания» от «индивидуального» до «всеобщего». И.Кант подчеркивает, что «всеобщая сообщаемость душевного состояния» может быть определена только чувством, а не понятием, и «это чувство также должно иметь возможность быть сообщаемым всем» (2. С. 242, 244). В каждом подлинном музыкальном шедевре звучит призыв его создателя к развитию человека, к сотворению в себе Человека, ибо осознание смысла жизни утверждается в диалоге двух сознаний: языка духа и языка человека. На протяжении разных эпох мы наблюдаем становление самосознания, бесконечно многообразные вариации отношения человека с миром, выявленные в столь же бесконечном списке музыкальных произведений.

Художественное произведение, в сущности, есть единство содержания и формы, с помощью которого сознание композитора усваивает и воспроизводит чувственно данную реальность в звуковых образах и начинает себя наблюдать как бы со стороны. Процесс художественного творчества, основанный на рефлексии, рождает, с одной стороны, обращенность в глубины внутреннего «Я», с другой стороны, с необходимостью включает в себя способность к трансцендированию – выходу вовне. В процессе рефлексии происходит развитие своей способности к диалогу, который необходим для возможности сохранения и развития целостности личности и реализации ее творческого потенциала. Общение с музыкальным произведением основано на объемной многоракурсной рефлексии, порождающей диалогический контрапункт смыслополагания. Бинарные отношения явленного дополняются рефлексией сущего, сущностного в диалогическом сопряжении искусства как бытия, воплощенного в содержании и форме художественного произведения, и бытия как реальной жизни. Эти две формы взаимодействия всегда находятся на границе жизни и искусства, вовлечены в событие общения. Форма музыкального произведения помогает удержать в рамках строгой конструкции динамику жизни. Это наиболее устойчивый компонент коммуникативного события, который при-

дает ему качественную характеристику. Именно разнообразие возможных типов общения и порождает различные художественные формы. «Диалогическая форма совершеннейшая, ведь ею эстетизируется человеческая сущность, дух, который иначе эстетизирован быть не может. Откровение индивидуального духа совершается в диалоге» [3.С.41].

Музыкальное произведение, являясь завершенным в композиторском воплощении, оказывается всегда не завершенным и открытым для новых прочтений. С одной стороны, это ответ композитора на проблемы, которые жизнь поставила перед ним, с другой – это новый вопрос, который задан другим поколениям, открывающим новые смыслы и задающим новые вопросы. Внутренние механизмы этого диалогического отношения заново переосмысливаются в каждую эпоху жизни новым поколением и заново оказываются проблемой. Отношение «человек – мир», воплощенное в музыкальном шедевре, с одной стороны, продукт композиторского творчества, с другой – неиссякаемое побуждение к нему, стремление к новому диалогу с ним.

Диалогическая природа творчества и сотворчества формирует пространство свободного общения человека с миром, развивая его собственно диалогическую природу. Творчество дает возможность личности почувствовать свободу как высшую форму активности, изменяя ее собственную природу. Только субъект общения, обретая свою диалогичность, а значит, выявляя свою сущность, может развиваться сам и развивать бытие (мир) по пути выявления его сущности.

Музыкальная гармония – это не только гармония звуков, это гармония жизни в диалектике существования логики бытия человека и логики бытия мира в момент диалогического духовного общения. О совершенстве музыкального искусства интересно рассуждает А.Блок: «Музыка потому самое совершенное из искусств, что она наиболее выражает и отражает замысел Зодчего. Каждый оркестровый момент есть изображение системы звездных систем – во всем ее многообразии и текучести... Музыка творит мир. Она есть духовное тело мира – мысль (текучая) мира...» [4. С. 150, 151].

Музыкально-художественный диалог - это специфический строй бытия, раскрываемый на пути интуиции, вчувствования, символического обобщения. Музыка, выступая субъектом общения, является активной творческой духовной силой, способной выступить мерой гармонизации человека, мерой сотворения человеком своей собственной целостной природы. Музыкальное произведение, с одной стороны, это потенциальная возможность композитора к выражению своего творческого потенциала, с другой стороны, необходимое условие становления человека, духовного восхождения личности. Рассмотрение художественного творчества как условия и средства гармонизации диалога человека с миром выявляет его потенциальные возможности на пути сохранения целостности личности. В процессе творчества, когда задействованы и сознательные, и бессознательные уровни психической организации человека, внутренние переживания субъекта преобразуются в символы искусства. Творчество как смыслообразование возможно только в рамках диалогического отношения. Композитор, находясь в стихии неосознаваемого, сознательно выявляет художественные смыслы сначала для себя, а затем артикулирует их, воплощая их для Другого (их) в материальной структуре художественного языка. Эта возможность диалога, обращения к Другому, взаимодействия изначально заложена композитором в музыкальном произведении. Диалог существует в диалектике отношений «композитор – мир», фиксируется внутренней установкой на вопрошание (что такое искусство? что такое жизнь?) и связывается со способностью ответа. Композитору удается вести диалог с миром как целым. Целостный взгляд на мир, воплощенный в музыкальном произведении, формирует целостность самой личности, обращенной к этому живительному источнику гармонии и красоты. Целостность и выступает мерой сотворения собственной природы двух субъектов музыкально-художественного диалога: и музыкального произведения, и человека.

В музыкальном творчестве композитор находит способ «продолжения себя», строит модель мира в звуковых образах, модель своей жизни, своих представлений о ней, создавая подчас противоречивую картину бытия, но где «присутствие» человека изначально введено в контекст гармонии и совершенства. В

музыкально-художественном диалоге объединяются два взаимонаправленных процесса: интроспекция жизненных смыслов Другого и интерполяция опыта личности на возможный опыт Другого. Раскрытие творческого замысла композитора осуществляется в диалоге и связано с необходимостью предположения того, о чем хотел сказать автор. Интерсубъективный опыт возникает на основе экзистенциальной сопричастности, в диалоге с Другим. Музыкально-художественный диалог является вертикальной осью духовного восхождения личности, «расширения» личности за счет «вмещения» в себя многих других. Опыт переживания от общения с искусством отличается от опыта переживания повседневности жизни, поскольку он конденсирует временной поток бытия, преобразуя его по законам всеобщей гармонии.

Композитор, создавая музыкальное произведение, моделируя интерсубъективный опыт особым, художественно-образным языком, утверждает главную идею музыкального произведения – бытие мира как экзистенцию, связанную с усилением творческого начала в человеке. Любой частный смысл (сюжет, история, фабула) существует во имя всеобщего смысла, связан с гармонизацией внутреннего мира, состояния личности. В музыкальном произведении отчетливо узнаваем мир другой личности, но его можно понять только на основе эмоционального переживания собственного опыта, являющегося источником переосмысления опыта другой личности в интерсубъективном поле ценностных смыслов. Интерсубъективный опыт проясняет суть отношений человека и природы, человека с другим человеком, с собой, с миром в целом. Диалог как универсальная онтологическая структура приобретает значимость для рефлексирующего субъекта, приоткрывая для него одну из возможных граней жизни. Но как неисчерпаема жизнь в ее интерсубъективном взаимодействии субъектов, так и бесконечен музыкально-художественный диалог в воплощении разнообразных символически-образных и речевых формах его проявления.

Общение с музыкальным шедевром рождает сопричастность человека к миру, позволяет почувствовать себя частью единого целого в бытийной актуализации свободы духа, развить художественное мышление – предчувствие мира, его исток, где

человек испытывает родство с миром, ощущение возможности реального. Раскрытие содержания музыкального произведения невозможно без обращения к внутреннему духовному «я». Самовыражение художника, вызванное потребностью реализовать способность быть сопричастным, требует фиксации результатов в процессе создания музыкальных произведений. Совершенство творений отражает степень совершенства мира, пронизанного диалогическими связями любви, гармонии и красоты. Способность оформления содержания своих мыслей, чувств, раздумий в музыкально-художественных образах открывает человеку мир для самого себя в диалоге с другой личностью, миром в целом.

Целью музыкально-художественного диалога является понимание звукосмыслов и встраивание их в индивидуальный, личностный контекст, в структуру сознания. Интерпретация играет роль смыслопорождения, обращения одного сознания к другому сознанию, в которой взаимодействуют интегральные смыслы целостности, созидающей абсолютные и вечные ценности. Возможность диалога с Другим открывает перспективный путь движения к осознанию полноты и целостности бытия, к пониманию сущностной общности, затрагивая наиболее глубинные структуры человеческого сознания. Интерсубъективный опыт общения, воплощенный в музыкальном произведении, сознательное освоение всех многообразных отношений в процессе динамического развития художественного образа задает своеобразное пространство для духовного роста личности. Человек, его самость выступает в художественном образе в непрестанном музыкально-тематическом обновлении моделируемых в процессе развития интерсубъективных отношений: от изначально недифференцированного бессознательного, архетипа как единой общности с миром, слияния с ним и, соответственно с Другим, через выделение Я из этого мира, установление отношений Я – Другой, к всеобщему единству в со-бытии с Другим, рождающему опыт причастности к бытию, осознание его целостности и единства. Процесс освоения музыкального языка и овладения музыкальной речью, раскрывающий диалектику многообразного спектра интерсубъективных отношений, представленных в разнообразных по стилю, жанру, форме произведениях, определяет путь развития индивидуальности в музыкально-художественном

диалоге. На основе расширения ценностного интегрального смысла жизнепереживания в художественной модели рождается и совершенствуется опыт совместного бытия в мире. Художественная модель мира и реальная жизнь человека соотносятся между собой как опыт общения, опыт диалога в процессе определения личностью собственного ценностного смысла в сложной системе взаимодействия интерсубъективных связей, воплощенных в диалектике музыкальных образов, и жизненных отношений в поле взаимодействия Я – Другой. В пространстве «между»: жизнь - искусство, образуется новое внутреннее Я, изменяющее архитектонику самой личности и ее представления о мире. Интерпретация музыкальных произведений, предполагающая раскрытие диалектики звукосмыслов, интонационного и динамического развития художественных образов, стимулирует креативное диалогическое мышление личности в процессе создания новых уникальных ценностных смыслов в поле интерсубъективности. Звукосмыслы переживаются каждым субъектом индивидуально, поскольку «встраиваются» в структуру его ценностных смыслов. Рождение нового смысла в музыкально-художественном диалоге является непременным условием развития личности, открывает для нее чувство гармонии и целостности бытия, единства сущности в общности. Самообновление в процессе интерпретации музыкального произведения как развивающееся понимание и самопонимание затрагивает наиболее глубинные структуры самосознания, связанные с расширением опыта интерсубъективности. Субъект, интерпретирующий музыкальное произведение, интерпретирует себя через сопряжение со смыслами Другого, он открывает смысл своей жизни, через самопонимание осуществляется возможность познания сущностного, бытийного. Присваивая смысл Другого, делая его своим, человек углубляет самопонимание. Субъект, «переживающий» звучащий мир в поле интерсубъективности, раздвигает границы собственного образа мира, он становится открытым новому смыслу (с-мы-слу) в сопряжении художественных образов. Образ единения «Мы» обретает онтологическое значение, воплощаясь в музыкальном произведении, он представляет собой модификацию архетипа единения с бытием. Именно в этом пространстве интерсубъективности личность обретает опыт дости-

жения изначальной гармонии, единства с бытием и ощущение «мы-целостности» в соприкосновении с прекрасным.

Прекрасное открывает дорогу к абсолютным ценностям, ценностям не вообще, а по отношению к такому абсолюту, каким является субъект в своем единстве с миром, гармонии с ним и благоговейным отношением к нему. Опыт общения с музыкальным произведением, воспринятый личностью как интерсубъективный, примиряет человека с самим собой, утверждая свободу духа в единстве с красотой. В музыкально-художественном диалоге происходит обращение к истоку жизни, где человек испытывает родство с миром, присутствие в целостности. Музыкальное произведение выступает резонатором, усилителем этого чувства.

Композитор (Другое Я) – временный посредник, с помощью которого удается сформировать образ Я в надличностной реальности. В музыкально-художественном диалоге происходит преобразование внутреннего мира личности, становление и развитие ее индивидуальности, то, что можно назвать внутренней работой души, итогом душевных усилий. Формируется позиция открытости перед иным сознанием как общий принцип мировоззренческой значимости, так как диалогическое отношение, воплощенное в художественном образе, содержит смысл совершенного отношения, помогающего на личностном уровне осознать глубинное единство, интегральную сущность мира.

Библиографический список

1. Юдина, М.В. Высокий стойкий дух. Переписка 1918-1945. [Текст] / М.В.Юдина.- М.: РОСПЭН, 2006.
2. Кант И. Избр. филос. соч. [Текст] / И.Кант. - М., 1964.- Т.5.- С. 242-244. Цит. по кн. Басин, Е.Я. Искусство и коммуникация (очерки из истории философско-эстетической мысли) [Текст] / Е.Я.Басин.- М., 1999.
3. Бонецкая, Н.К. Эстетика Бахтина как логика формы [Текст] / Н.К.Бонецкая.- //Бахтинология: исследования, переводы, публикации / ред. К.Г.Юсупов.- СПб., 1995.
4. Блок, А. Записные книжки. Собр. соч.: в 8 т.- М., 1965. Цит. по кн. Азизян, И.А. Диалог искусств Серебряного века [Текст].- М.: Прогресс-Традиция, 2001.

© *Ю.В. Погодин (ЯГПУ)*

Дыхание – основа сольного пения

Обучение сольному пению является частью исполнительской подготовки учителя музыки. При этом особое значение приобретает освоение различных способов дыхания как основы сольного пения. Работа дыхательного аппарата во время речевой и певческой фонации тесно связана с работой гортани и артикуляционного аппарата, поэтому изолированное рассмотрение действий дыхательного аппарата в пении условно. Работает голосовой аппарат, как единое взаимосвязанное целое. Певческий звук может сформироваться только тогда, когда все части голосового аппарата функционируют полностью и координированно. Чтобы понять как работает взаимосвязанное целое, надо рассмотреть порознь функцию отдельных частей. Начнем с функций дыхания.

В пении можно различить две функции: функцию образования звука голоса, выполняемую комплексом дыхания – гортань, и функцию трансформации этого звука, выполняемую аппаратом артикуляционным. Дыхание и гортань в результате своей работы образуют звук певческого голоса, звук определенной высоты, силы и, частично, тембра. Именно в гортани формируются главные отличительные качества вокального голоса, его вибрато, металлический звонкий оттенок – высокая певческая форманта.

Основная функция артикуляционных органов, так называемой надставной трубки (ротоглоточного канала), заключается в формировании звуков речи – гласных и согласных, а также в выведении звуковой энергии и в создании определенной степени импеданса в системе гортань-дыхание.

Функции дыхания и гортани настолько тесно связаны между собой в образовании процесса звука, что нельзя рассматривать одну из них без учета другой. Затвором, препятствующим свободному вытеканию дыхания в процессе звукообразования, служит голосовая щель. В колебаниях же голосовых складок непременно участвует дыхательная струя. Поэтому работа дыхания в сольном пении всегда подразумевает и работу гортани.

Певцы и певицы относятся по-разному к проблеме дыхания, к типу и количеству дыхания. Есть певцы, у которых дыхание происходит совершенно незаметно, их грудь не показывает никаких видимых движений, например, Ева Бандровска – Турка. У других грудная клетка ощутимо включена в работу. Движения настолько полны, что заметно, как поднимается верхняя часть в области ключиц. Это свойственно американской певице М. Доббс. Полным грудным дыханием пользовалась Н.А. Обухова. Солисты театра «Ла Скала» признавали необходимость дыхания, умение распределять его на музыкальной фразе и т.п. Но у одних было представление о движении как о ведущем факторе процесса звукообразования, другие не придавали ему такого значения. Так, одна из известных отечественных артисток сказала, что дыхание является для нее главным в процессе образования певческого голоса и в звуковедении. От того, как и куда «набрать» дыхание, как задержать его и как расходовать, зависят, по ее мнению, все основные качества звука. Очевидно, что у нее дыхание – ведущий внутренний контроль правильного формирования певческого звука. Второй певец сообщил, что, собственно, никогда об этом серьезно не задумывался: «Дышу, вероятно, как в речи, только беру больше, когда большая фраза». Для него определяющим в управлении певческим голосоведением является не дыхание, а иные певческие ощущения, посредством которых он осуществляет контроль.

Противоречивы суждения о дыхании итальянских певцов. Например, Д.Симионато по поводу дыхания говорит, что в пении она всегда следовала принципу естественности, натуральности. Это относится и к вопросу о дыхании. Для пения нельзя делать ничего искусственного, специального. Нельзя прививать никаких специальных способов дыхания, надо только следовать природе, естественности. Она могла сказать только, что дышит в пении так же натурально, как и в речи. Противоположное мнение высказал С. Брускантини: пение это вовсе не натуральная вещь, как многие думают. Это все очень искусственно, найдено, приспособлено, развито. Только настоящая учеба вырабатывает определенные привычки, навыки пения. Когда его научили пользоваться дыханием, он моментально почувствовал облегчение.

То же касается типов певческого дыхания. Одни считают, что во время пения должна быть поднята грудь, хорошо развернута, а живот втянут; другие говорят, что надо вниз вдыхать, в живот, но потом перевести дыхание в грудь, а живот подобрать; третьи рекомендуют делать вдох в бока, четвертые - в спину, пятые – только в живот, выключая грудь из движения, шестые – пользоваться только нижнебрюшным дыханием, а иные говорят о необходимости дышать тазовой диафрагмой. Мы думаем, что приобретение знаний в области теории голосообразования может принести большую пользу.

Дыхание у певцов в нашей стране наиболее полно исследовал в 20-30-х годах Л.Д. Работнов. Он установил, что расход дыхания и движения стенок дыхательных органов зависят от квалификации певца, от степени владения певческим голосом. Всех исследованных певцов по поведению их дыхательных органов во время пения автор подразделил на три группы. У обучающихся молодых певцов с неустроенным голосом обычно наблюдается резкий вдох по типу дыхания в жизни, а затем быстрое и неравномерное спадание стенок. Дыхание утекает быстро и тратится судорожно. У квалифицированных певцов с хорошо поставленным голосом наблюдается вдох и очень медленное, постоянное спадание грудных и брюшных стенок (у одних превалирует спадание грудных, а у других – брюшных). Дыхание у квалифицированных певцов тратится весьма мало, и его хватает на длинные музыкальные фразы. У выдающихся певцов во время пения, т.е. во время выдоха, грудные и брюшные стенки не спадали вовсе, а застывали в положении вдоха или делали некоторые небольшие вдыхательные движения. Тип певческого дыхания, при котором грудные и брюшные стенки не показывают выдоха в пении, был назван им *парадоксальным дыханием*. Это натолкнуло Работнова на мысль, что при таком типе дыхания силой, осуществляющей поднятие воздушного давления под складками, является активность не грудных и брюшных мышц, а самих легких. В легких заложено много гладких мышц, не подвластных нашей воле. За счет их сокращения и происходит, по Работнову, выдох при парадоксальном дыхании. Эта концепция активной работы гладких мышц в легких во время певческой фонации получила название гипотезы Работнова, который своей

гипотезой внес большой вклад в изучение фонационного дыхания, расширил представление о работе дыхательного аппарата во время пения.

В жизни люди используют смешанный тип дыхания, при котором участвует и грудная клетка, и диафрагма в разном их соотношении. В пении, где большинство исполнителей, приспосабливаясь к особым задачам певческого голосообразования, ищет наилучшей дыхательной поддержки, традиционно различаются следующие типы дыхания.

Дыхание ключичное (клавикулярное, верхнегрудное) – при котором дыхательные экскурсии совершаются за счет расширения и поднятия главным образом верхней части грудной клетки, а диафрагма пассивно следует за ее движениями, то есть выключена из своей активной вдыхательной функции. Живот при этом типе вдоха втягивается, а верхняя часть грудной клетки, ключицы и иногда плечи заметно поднимаются.

Нижнее грудное – когда вдох производится в основном за счет расширения и поднятия нижней части грудной клетки, не является самостоятельным типом, так как при этом обязательно включается в работу и диафрагма. Нижегрудное дыхание следует считать вариантом нижереберно-диафрагматического дыхания.

Нижереберно-диафрагматическое дыхание (костоабдоминальное, грудодиафрагматическое) – наиболее распространенный тип дыхания, которым дышит большинство певцов. При этом типе грудная клетка и диафрагма активно включены в работу, и поэтому при вдохе вместе с расширением грудной клетки живот также несколько подается вперед. Это дыхание может осуществляться с преимущественным включением груди (нижегрудное дыхание).

Брюшное дыхание (абдоминальное), названное так потому, что при вдохе грудная клетка остается почти неподвижной, а живот несколько выпячивается вперед; здесь осуществляется действие двух антагонистических групп мышц: мышц брюшного пресса (выдох) и диафрагмы (вдох). Грудная клетка участия в дыхательных экскурсиях не принимает. Нижебрюшное, как и верхнебрюшное, является вариантом брюшного дыхания, причем вдох при любом типе брюшного дыхания совершается со-

кращением все той же диафрагмы, а варьирует лишь тот отдел брюшного пресса, который более активно работает при вдохе.

Преподавателям сольного пения всегда следует помнить, что всякое кардинальное переучивание – это полная замена всех певческих рефлексов, формирование новой системы навыков, что представляется весьма трудной задачей для нервной системы певца. Часто наиболее рациональный тип дыхания выявляется у певца при пении удачно звучащего и нравящегося ему произведения.

© О.М. Фалетрова(ЯГПУ),С.А. Томчук (ИРО)

Сохранение психоэмоционального здоровья школьников средствами музыки

Одним из направлений, заявленных в Концепции модернизации образования и в Программе развития образования Ярославской области, является обеспечение «оптимизации учебной, психологической и физической нагрузки учащихся и создания в образовательных учреждениях условий для сохранения и укрепления здоровья обучающихся». Актуальность данного направления подтверждается данными статистики: при углубленном изучении состояния здоровья детей в Ярославской области было выявлено катастрофическое ухудшение: среди ярославских школьников 10–15 лет (обследовано 5267 человек) 1-я группа здоровья зарегистрирована у 25,7%, 2-я группа – у 54,6%, 3-я группа здоровья – у 19,7%. Наибольшее беспокойство педагогов, родителей и общественности вызывает психоэмоциональное здоровье современных школьников.

В современной науке и практике представлен достаточно большой опыт по исследованию особенностей воздействия музыки на личность ребенка. Уникальные возможности музыки в изменении и поддержании психоэмоционального здоровья человека в разное время изучались отечественными и зарубежными учеными, в том числе медицинский аспект рассматривали В.М. Бехтерев, И.М. Догель, И.М. Сеченов, И.Р. Тарханов, Я.А. Лупьян, Л.С. Брусиловский, С.В. Шушарджан и др.; психотерапевтический - Дж. Морено, В.И. Петрушин, А. Понтвик; пренатальное образование изучает М.А. Лазарев, специальное образование - К. Швабе, Р.О. Бенензон, Э. Коффер-Ульбрих, Н.А. Власова, В.А.

Гиляровский, А. Рау, Е.Ф. Рау, Г.И. Яшунская. К сожалению, следует признать, что применительно к школьному общему образованию данный вопрос специально не изучался.

Ученые, занимающиеся вопросами теории и методики музыкального образования, признали возможности музыки в деле сохранения психоэмоционального здоровья школьников. Профессор Э.Б. Абдуллин неоднократно высказывался о необходимости «...учитывать уникальные возможности музыкального искусства оказывать сильное *психологическое*, в том числе *арттерапевтическое,* воздействие на личность». Авторы программы «Музыка» Г.П. Сергеева, Е.Д. Критская подчеркивают, что «...в большой степени программа ориентирована *на реализацию компенсаторной функции искусства:* восстановление эмоционально-энергетического тонуса подростков, снятие нервно-психических перегрузок учащихся». Тем не менее, эти слова остаются декларацией, так как методическое обеспечение современных программ по музыке, учитывающее «арттерапевтическое воздействие музыки», не разработано.

Нас интересуют здоровьесберегающие возможности музыки в контексте обозначенной проблемы, при этом мы опираемся на результаты исследования по теме «Развитие эмоциональной сферы девиантных подростков средствами музыки», которое проводилось в рамках экспериментальной площадки на базе Красноборской специальной школы для девиантных детей и подростков в период с 1999 г. по 2002 г.

В результате экспериментальной работы было зафиксировано существенное снижение уровня тревожности у подростков, при этом индекс переживания "печали", "гнева" и "страха" снизился, показатель "радости" – повысился. Подростки стали спокойнее, выдержаннее, появилась тенденция к стабилизации самооценки.

Материалы экспериментальной площадки были представлены на международных научно-практических конференциях (Москва, 1999-2002 гг.), научно-практических региональных конференциях (Ярославль, 2000 г.). Результаты проекта были включены в учебное пособие для студентов высших учебных заведений «Методологическая культура педагога-музыканта» / под ред. Э.Б. Абдуллина. – М.: Академия, 2002.

Продолжением проекта явилась разработка в 2003 г. программы курсов повышения квалификации для учителей коррекционных школ "Музыка как средство психолого-педагогической коррекции эмоциональных нарушений у подростков" (30 часов). Данная программа была реализована в ИРО г. Ярославля (2004 г.), в ИРО г. Вологды (2007 г.), заявлена в план курсов повышения квалификации ГЦРО г. Череповца Вологодской области на 2009 г.

В 2004 г. проект получил новое развитие: в ЯГПУ им. К.Д.Ушинского была организована научно-исследовательская студенческая лаборатория по проблемам музыкально-педагогической коррекции. Для студентов, не имеющих специального музыкального образования, разработан спецкурс (40 часов) «Музыкотерапия в образовании», который преподавался на разных факультетах ЯГПУ, в том числе педагогическом, историческом, естественно-географическом.

В 2005 г. для студентов специальности «Музыкальное образование» разработан учебно-методический комплект по специализации «Музыка как средство психолого-педагогической коррекции», включающий в себя четыре учебные дисциплины (500 ч.). Специализация была введена в классификатор Министерства образования и науки, рекомендована к преподаванию в высших учебных заведениях. Интерес у специалистов и педагогов вызвал учебник с двумя приложениями: видеоуроком и методическим комментарием к нему «Музыка как средство психолого-педагогической коррекции», учебно-методическое пособие для студентов высших учебных заведений. – Ярославль: Изд-во ЯГПУ, 2008 г.

Таким образом, ЯГПУ им. К.Д.Ушинского стал первым учебным заведением, подготавливающим будущих учителей музыки к музыкально-коррекционной работе. Этот опыт был представлен на первой всероссийской конференции «Музыкотерапия в образовании», которая прошла в РГПУ им. А.И. Герцена в 2008 г., где вызвал широкий резонанс научной общественности.

К сожалению, этот опыт не используется в практике общеобразовательной школы. За рамками исследований в этой области остались нерешенными следующие проблемы. Как использовать на уроке музыки здоровьесберегающие методы, не

нарушая его логики, целостности и требований государственного образовательного стандарта? Какие музыкальные здоровьесберегающие методы можно использовать в работе с учащимися начальных классов, а какие - в среднем звене? Каковы условия использования возможностей музыки как средства сохранения психоэмоционального здоровья школьников в образовательном процессе (например, на уроках математики или истории)?

При каких условиях, в каких формах можно обеспечить взаимодействие семьи и образовательного учреждения по проблеме сохранения психоэмоционального здоровья школьников средствами музыки? Мы считаем, что для решения выше обозначенных вопросов необходимо продолжить исследовательскую работу на базе экспериментальных площадок по внедрению здоровьесберегающих методов в учебно-образовательный процесс с целью сохранения психоэмоционального здоровья школьников средствами музыки и включить в практику системы повышения квалификации для учителей музыки и других педагогов.

Учитывая все изложенное, предлагаем решать проблему сохранения психоэмоционального здоровья школьников средствами музыки в образовательном процессе в следующих направлениях:

1. Включение в урок музыки современных здоровьесберегающих (музыкально-коррекционных) методов и приемов «кинезитерапии», «тонирования», «вокалотерапии», драматерапии (имаготерапии), релаксации.

2. Включение в образовательный процесс здоровьесберегающих (музыкально-коррекционных) методов и форм, таких как «фоновая» музыка, музыкальные упражнения, ритмические игры, элементы «тонирования» и др.

3. Организация взаимодействия образовательного учреждения и семьи на основе просвещения родителей о здоровьесберегающих возможностях музыки.

В результате будет разработано научно-методическое обеспечение по ряду практико-ориентированных направлений, в том числе определены здоровьесберегающие (музыкально-коррекционные) методы, которые можно использовать на уроках музыки в начальной и основной школе, разработаны методиче-

ские рекомендации к использованию этих методов в музыкально-образовательном процессе; определены здоровьесберегающие (музыкально-коррекционные) методы, которые можно использовать на уроках музыки в основной школе, разработаны методические рекомендации к использованию этих методов в музыкально-образовательном процессе; определены здоровьесберегающие (музыкально-коррекционные) методы и способы их применения как средства сохранения психоэмоционального здоровья школьников в образовательном процессе на других предметах; разработаны методические рекомендации по взаимодействию образовательного учреждения и семьи по проблеме сохранения психоэмоционального здоровья школьников средствами музыки.

© П.А. Рослова (ЯГПУ)

Национальное и западное в грузинской музыке

Грузинская культура, литература и музыка с самого начала были тесно связаны с восточной эстетикой, особенно с персидской. В Средневековье Грузия многие годы была колонией Ирана, и грузинская знать прекрасно знала персидский язык, была знакома с персидской музыкой и классической поэзией. Естественно, это обстоятельство не могло не оказать влияния на развитие грузинской музыки. Культурные отношения с Западом осуществлялись через Византию и оказали влияние на церковные песнопения. Но значительное влияние Запада на грузинскую культуру произошло значительно позднее.

В процессе многовекового развития формируется уникальная формула национального мировосприятия. А.Лосев размышлял о грузинском неоплатонизме: «антропоцентризм очень духовен, очень возвышен», «это философия чрезвычайно земная, но в то же время философия благородная и возвышенная... которая не отрывает личность от природы, а сливает эту личность с природой в какое-то гармоническое целое. Тут культура благородная, высокая, деятельная культура чувств», направленная на сотворение «жизни как гармонического целого». «Наша жизнь - мгновение»; «Наш мир – это суши клочок, кругом океан бесконечен», - подобные строки обретают в национальной грузинской

поэзии, а затем и в музыкальной образной сфере роль лейтмотивов.

Мир национальной грузинской музыки - это мир цельной души. Это не индивидуальная душа, а душа интегрированности в некий коллективный организм. Вот причина развития самобытного грузинского хорового многоголосия. В основном это мужское многоголосное пение: двух-, трёх- и четырёхголосие. Двухголосные песни исполняются одним или двумя солистами поочерёдно на фоне исполняемого хором бурдонного баса или basso osinato. Трёхголосие является основой традиционной грузинской музыки: на фоне баса мелодию развивают два верхних голоса в различных сочетаниях. В песнетворчестве западной Грузии выделяются стройностью и суровостью звучания песни сванов. Этим песням свойственны частые диссонирующие сочетания, совместное движение трёх голосов основными трезвучиями. Народная полифония со всей многогранностью представлена в гурийских и аджарских песнях. В них присутствует криманчули - так называют верхний, особый голос, требующий от солиста высокого, нетипичного для мужчины регистра и умения исполнять сложные фиоритуры гортанным звуком.

В период между XVII и XIX веками в Грузии начал формироваться городской музыкальный фольклор, который уже включал мелодически развитые вокальные произведения в инструментальном сопровождении с элементами импровизации – так называемые песни старого Тбилиси. Эта традиция сложилась в результате взаимодействия музыкально-поэтического творчества «мгосани», то есть поэтов-певцов, и восточной ашугской традиции. Примерно в то же время появилось трехголосное пение в гитарном сопровождении – синтез элементов грузинского хорового многоголосия и западноевропейской музыки XVIII-XIX века. Политический и, соответственно, культурный векторы кардинально переменились с присоединением Грузии к России (вторая половина XIX века): русская и западноевропейская культуры начали оказывать значимое влияние на грузинскую.

В 1851 году в Тифлисе был создан оперный театр, в котором выступали даже итальянские и русские оперные труппы. Легко запоминающиеся неаполитанские романсы, арии, хоровые и оркестровые номера из различных опер объединялись с эле-

ментами грузинского хорового многоголосия и новым грузинским поэтическим текстом, преобразовываясь в трёхголосную песню. Мелодии таких песен лишены мелизматики и проводятся в двух верхних голосах параллельными терциями; басовая партия (по принципу грузинского многоголосия) ведётся либо одним исполнителем, либо несколькими в унисон. Влияние европейской музыки ярче выражено в гармоническом языке (мажорно-минорная система). Западноевропейское музыкальное мышление отображает в себе поляризацию двух противоположных начал: радости и скорби. Процесс формирования мажора и минора наглядно иллюстрируют сказанное. Это процесс кристаллизации упомянутых начал, ранее находившихся в состоянии смешанности друг с другом в музыкальных ладах различных народностей и этнических групп, от которых они затем и были частично восприняты профессиональной музыкой. Весь конструктивный материал европейской тональной музыки дуалистичен, и вся семантика здесь основана на разделении двух противоположных начал, на морфологии притяжения к радости или скорби, к светлому или трагичному и т.д., в отличие от грузинского национального музыкального материала и образной сферы.

Многие музыканты - шестидесятники XIX столетия получили высшее образование в России. Все они ориентировались на Европу и считали европеизацию политики и культуры средством избавления от влияния царского режима. За этим последовала их бурная деятельность как в сфере оперного творчества, так и в сфере других музыкальных жанров.

Следующим серьезным этапом сближения с Западом можно считать начало XX века: многие стилистические направления в искусстве, которые родились в Европе и дошли до России, потом были усвоены и в Грузии. XX век представлен яркой плеядой композиторов, выразивших многомерность мира, соединив в своём творчестве западное и национальное: В. Палиашвили, Д. Аракишвили, М. Чхеидзе, Г. Канчели.

© *Л.П.Фатеева (ЯГПУ)*

Физическая культура как вид общей культуры

Физическая культура как социальное явление функционирует на протяжении всей истории человеческого общества. На состояние и развитие физической культуры в обществе оказывают влияние производственные отношения людей, экономическая, политическая и идеологическая формы борьбы, достижения науки, философии, искусства. В то же время физическая культура, оказывается, имеет столь же давнюю историю, как и общество, а термин появился лишь в конце XIX века.

Термин «физическая культура», как и более общий термин «культура», неоднозначен.

Физическая культура (CULTURA) означала возделывание, воспитание, образование, развитие, почитание. Однако отсюда не следует, что данный термин лишен какой-либо определенности. Его неоднозначность отражает как реальную деятельность человека (общества), так и ее средства и методы, созданные в обществе, а также ее результаты, многогранность обозначаемого явления, т. е. различные смысловые оттенки этого термина.

Исходя из характерного для XIX века понимания культуры в целом как процесса, связанного с возделыванием чего-либо или воспитанием кого-либо, в США и Англии стали употреблять выражение «физическая культура». В России возникновение термина и становление понятия «физическая культура» имеют свою историю. В 1899 г. английское «Physical culture» переводится на русский язык как физическое развитие, в 1908 г. немецкое «Korper Kultur» - как культура тела, красота и сила. И только начиная с 1911 г. появляются работы, в которых встречается на русском языке термин «физическая культура».

На первом этапе физическая культура в России понималась как определенная система физических упражнений или как «воспитанная или развитая красота тела». Позже понятие «физическая культура» рассматривалось в более широком аспекте. Оно включало охрану здоровья, режимы питания, сна и отдыха, личную и общественную гигиену, использование естественных

факторов природы (солнце, воздух и вода), физические упражнения и физический труд.

Единого общепризнанного понятия физической культуры нет и в настоящее время. В отечественной и зарубежной литературе в него вкладывается различный смысл: от совокупности материальных и духовных ценностей или достижений, используемых для физического совершенствования людей, до вида деятельности, от вида материальной культуры до нематериальной или спортивной услуги.

Физическая культура представляет собой сложное общественное явление, которое не ограничено решением задач физического развития, а выполняет и другие социальные функции общества в области морали, воспитания, этики. Она не имеет социальных, профессиональных, биологических, возрастных, географических границ. Таким образом, «физическая культура» - это вид культуры, который представляет собой специфический процесс и результат человеческой деятельности, средство и способ физического совершенствования человека для выполнения социальных обязанностей. В структуру физической культуры входят такие компоненты, как физическое образование, спорт, физическая рекреация (отдых) и двигательная реабилитация (восстановление). Они полностью удовлетворяют все потребности общества и личности в физической подготовке.

Для понимания места и значения физической культуры в обществе необходимо иметь представление об общей культуре человечества. С одной стороны, это процесс материальной и духовной деятельности людей, с другой – продукт деятельности, ее результат.

Культура представляет собой не абстрактную деятельность, а ее качественную сторону, которая отражается в результатах материальной и духовной сторон деятельности человека и общества. Человек в сфере культуры осуществляет деятельность в трех аспектах: познает (потребляет) культуру, зафиксированную в духовных и материальных ценностях, созданных предшествующим человеческим опытом; действует в общественной среде как носитель определенных культурных ценностей; создает новые культурные ценности, которые становятся базой для развития культуры последующих поколений.

Физическая культура – одна из тех областей социальной деятельности, в которой формируется и реализуется социальная активность людей. Она отражает состояние общества в целом, служит одной из форм проявления его социальной, политической и моральной структуры. Все это свидетельствует о том, что физическая культура является естественной частью культуры общества.

Молодежь должна регулярно заниматься физической культурой, спортом, туризмом. Это ставит перед всеми важную задачу – целенаправленно формировать у молодого поколения здоровые интересы, настойчиво бороться с вредными привычками и наклонностями, последовательно прививать потребность физического и нравственного совершенствования, воспитывать высокие волевые качества, мужество и выносливость. Физическое и духовное развитие учащейся молодежи органически дополняет друг друга и способствует повышению социальной активности. Студенческий возраст имеет особо важное значение как период наиболее активного овладения полным комплексом социальных функций взрослого человека, включая гражданские, общественно-политические, профессионально-трудовые.

Многофункциональный характер физической культуры ставит ее в число областей общественно полезной деятельности, в которых формируются и проявляются социальная активность и творчество учащейся молодежи. Данные исследования позволяют утверждать, что навыки общественной и профессиональной деятельности, приобретенные благодаря занятиям физической культурой, успешно переносятся на другие виды деятельности. Физическая культура позволяет представить в специфических формах и направлениях некоторые аспекты сущности человека (проявление характера, воли, решительности), создает условия для общественной деятельности.

Физическая культура способствует проявлению лучших свойств личности студента. При этом на высоком эмоциональном уровне реализуется одна из важнейших общественных потребностей – общение с людьми. Преимущества спорта как социального явления заключается в его привлекательности для молодежи, его «язык» доступен и понятен каждому человеку, его польза для здоровья несомненна. Участие молодежи в слож-

ной общественной деятельности, важнейшим компонентами которой являются производительная и непроизводительная сферы, труд и свободное время, постоянно и динамично изменяет комплекс биологических, психофизиологических, социальных функций и состояний в большинстве случаев бывает важным действенным, а иногда и решающим средством приспособления человека к новым условиям.

ЦЕНА
336 РУБ 21 КОП

Научное издание

Современное дошкольное и начальное образование:
система и методы

Материалы конференции «Чтения Ушинского»

Редактор Л.К. Шереметьева
Компьютерная верстка – Ю.В. Машонина

Подписано в печать 14.10.09
Формат 60x90/16.
Объем 22,8 п.л. Тираж 100 экз. Заказ 537

Издательство ГОУ ВПО «Ярославский государственный
педагогический университет им.К.Д. Ушинского»
150000, Ярославль, Республиканская ул., 108

Типография ЯГПУ
150000, Ярославль, Которосльная наб., 44