

Министерство образования и науки Российской Федерации
Ярославский государственный педагогический университет
им. К.Д. Ушинского

Дошкольное и начальное образование: новые парадигмы

Материалы международной конференции «Чтения Ушинского»
педагогического факультета ЯГПУ

Ярославль
2010

УДК 373.2; 373.1
ББК 74.10 я 434 +74.20 я 434
Д 70

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

Д 70 Дошкольное и начальное образование: новые парадигмы [Текст]: материалы международной конференции «Чтения Ушинского» педагогического факультета ЯГПУ. Ч 1. – Ярославль: Изд-во ЯГПУ им. К.Д.Ушинского, 2010. – 283 с.

В издание включены материалы международной научной конференции «Чтения Ушинского», посвященной психолого-педагогическим и методическим, филологическим, эстетическим вопросам общего, начального и дошкольного образования. В обучении и развитии преимущество отдано компетентностному подходу; в воспитании – традиционным и гуманистическим ценностям.

Редколлегия:

В.Н. Белкина, доктор педагогических наук, профессор
Е.В. Карпова, 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 978-5-87555-611-1
978-5-87555-612-8 (Часть 1)

© ГОУ ВПО «Ярославский государственный педагогический университет им. К.Д. Ушинского», 2010
© Коллектив авторов, 2010

Содержание

СОВРЕМЕННЫЕ ПРОБЛЕМЫ ПСИХОЛОГИИ И ПЕДАГОГИКИ ВУЗОВСКОГО И ШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Карпова Е.В. Гуманистическая психология и проблема мотивации учебной деятельности.....	7
Мазиллов В.А. Научная психология: первые парадигмы.....	13
Вавилов Ю.П. Классификация стилей педагогического общения.....	21
Поддубный А.Г. Ценностные ориентации современного студента.....	28
Барышникова Г.Б. Экологическая культура как фактор формирования социального успеха.....	32
Парначева Т.В. Коммуникативная компетентность как профессионально-важное качество профессии типа «человек-человек».....	37
Вербицкая Ю.П. Развитие «Я-концепции» будущих учителей начальных классов в процессе педагогической практики.....	41
Кораблева А.А. Характеристики толерантной образовательной среды и условия ее создания.....	48
Пятакова Ю.М. Исследование оценочной деятельности учителей.....	57
Вавилов Ю.П., Даскал В.Я. Проблема классификации методов обучения.....	61
Шевко О.Н. Содержание труда как фактор профессиональной мотивации учителей начальных классов.....	66
Карпова Е.В., Рябова А.Ю. Факторы развития учебной мотивации на уроках английского языка.....	72
Борисова А.А. Формирование ориентировочной основы действия у младших школьников.....	76
Вавилов Ю.П., Белан Ю.А. Технологии дифференцированного подхода в обучении младших школьников.....	81
Харавинина Л.Н. Индивидуальное сопровождение личностно-профессионального развития молодого педагога.....	85

«АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ ВОСПИТАНИЯ В СОВРЕМЕННЫХ УСЛОВИЯХ»

Научно-методический семинар кафедры педагогики и психологии
начального обучения совместно с лабораторией воспитания
и экологической культуры Института семьи и воспитания РАО

Клемяшова Е.М. Экологическая культура личности: сущность, структура и содержательные характеристики.....	91
Курмашова О.Г. Особенности патриотического воспитания в современной школе.....	96
Бадоева С.А. Педагогическая культура родителей как компонент воспитательного потенциала семьи.....	101
Карпова Е.В., Луговская А.В. Специфика нравственных представлений в младшем школьном возрасте.....	105
Сковородкин А.В., Сковородкин В.А. Экологическое воспитание подростков в условиях экспедиционной деятельности.....	110
Ригина Е.В., Барышникова Г.Б. Педагогическая поддержка младшего школьника из асоциальной семьи.....	115
Майстрова Л.Ф. Воспитание экологической культуры у детей младшего школьного возраста.....	121
Бадоева С.А., Самойленко М.А. Роль матери в воспитании детей младшего школьного возраста.....	124
Борисова А.А. Психологическая проницательность и её операциональные механизмы	128

«ФИЛОЛОГИЧЕСКИЕ КОМПЕТЕНЦИИ УЧИТЕЛЯ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ»

Международный научно-методический семинар кафедры методики преподавания филологических дисциплин в начальной школе
ЯГПУ им. К.Д.Ушинского и факультета начального образования
БГПУ им. М.Танка

Макеева С.Г. Трактовка цели и содержания языкового образования с позиции компетентностного подхода.....	144
Трофимович Т.Г. Уроки литературного чтения и лингвистическое образование младших школьников.....	149
Азарко О.В., Жданович Н.В. Семантико-стилистические коннотации слова «учитель» в русском и белорусском языках.....	154
Иванов Н.Н. Методика анализа мифопоэтического текста в системе литературного образования учащихся	161

Мельникова И.И. Проблема целей языкового образования в бакалавриате по педагогике.....	165
Воробьева Е.А. Местные названия домашней утвари и предметов быта в этнографических очерках С.В. Максимова.....	170
Мартынова Е.Н., Яковлева Е.С. Формирование культуры речи младших школьников на уроках русского языка.....	173
Соколова Н.С. Методический прием наивной этимологии при работе с художественным текстом.....	177
Кочикова Е.Н. Становление и развитие идеи преемственности и непрерывности в образовании.....	182
Балан Э.С. История использования сценически-игровых методов и приемов в школе.....	190

НАУЧНО-МЕТОДИЧЕСКИЙ ЦЕНТР ФИЛОЛОГИЧЕСКИХ ИССЛЕДОВАНИЙ

Результаты научных исследований преподавателей, аспирантов и студентов

Макеева С.Г., Дворникова Е.В. Трудности младших школьников в морфемном анализе слова как основание системы учебных задач.....	196
Иванов Н.Н. Изучение образности пьесы-феерии М. Метерлинка в шестом классе.....	199
Агапова Л.Е. Психолого-педагогический аспект восприятия художественного текста младшими школьниками.....	209
Макеева С.Г., Андреева Ю.Ю. Проблема допрофессиональной подготовки в ее постановке и развитии.....	215
Мартынова Е.Н., Сагинова С.В. Формирование интереса к чтению у младших школьников.....	218
Воробьева Е.А., Моторина Е. Н. Возможности диалектологической работы в начальной школе.....	224
Балан Э.С. Метод инсценирования на уроках литературы в пятом классе.....	229
Ухова А.А. Проблемы развития читательского интереса школьников.....	236
Шуткина И.В. Методика обучения морфологии: исторический аспект.....	239
Голицына Л.А. Оценка уровня готовности будущих первоклассников к обучению первоначальному чтению.....	246

МЕТОДИКА ЕСТЕСТВЕННО-МАТЕМАТИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Налимова И.В. Подготовка студентов педагогического факультета к организации проектной деятельности младших школьников при обучении математике.....	251
Елифантьева С.С. Реализация межпредметных связей в процессе преподавания естественно-математических дисциплин в начальной школе.....	255
Пискарева Л.И. Изучение элементов геометрии в начальной школе (исторический аспект).....	258
Бекиш О.С. Содержание курса «Краеведение» для студентов направления «Педагогика».....	264
Ковригина Т.Р., Тяпкина А. Д., Пизов А.В. Роль двигательной активности в развитии детей дошкольного возраста.....	266
Мухарская Ю.С. Влияние ручной деятельности на развитие речи детей дошкольного возраста с ОНР.....	267
Кирсанов Е.В. О повышении качества работы в условиях совершенствования системы оплаты труда.....	269
Жаров С.В. С.А.Рачинский и современная педагогика.....	272

СОВРЕМЕННЫЕ ПРОБЛЕМЫ ПСИХОЛОГИИ И ПЕДАГОГИКИ ВУЗОВСКОГО И ШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

УДК 159.9.072

Е.В. Карпова

Гуманистическая психология и проблема мотивации учебной деятельности

В 50-е годы прошлого века оформилось гуманистическое направление психологии. Главная идея, лежащая в основе данного направления, это предположение о том, что люди обладают врожденным стремлением к росту и совершенствованию. Ключевым, базовым понятием в нем является понятие самоактуализации. А. Маслоу - один из видных психологов данного направления – очень активно разрабатывал проблему потребностей [4]. Им была предложена иерархическая модель потребностей в форме известной «пирамиды». Это - физиологические потребности (голод, жажда и др.); потребности в безопасности (стремление чувствовать себя защищенным, находящимся в безопасности); потребности в принадлежности и любви (стремление устанавливать близкие отношения с другими людьми, быть принимаемым, принадлежать); потребности в уважении (стремление к достижению, компетентности, получению одобрения и признания); когнитивные потребности (стремление знать, понимать, исследовать); эстетические потребности (стремление к симметрии, порядку, красоте); потребности самоактуализации (стремление к самореализации, реализации своего потенциала). В основании пирамиды расположены базовые, первичные потребности. А. Маслоу считал, что только при условии их удовлетворения может быть осуществлен переход к другому, более высокому уровню потребностей. Так, потребность в безопасности возникнет тогда, когда будут удовлетворены физиологические потребности. Высшим уровнем в иерархии потребностей является потребность в самоактуализации. Это понятие вообще является

центральным во всей концепции А. Маслоу. Кроме того, высшие потребности, по его мнению, носят врожденный характер. Заметим, однако, что в современных исследованиях было показано: первичные, «низшие» потребности и ценности не образуют самостоятельного уровня, а входят в структуру других факторов в качестве одного из его полюсов.

В более поздних исследованиях установлено, что не существует строгой иерархии потребностных уровней в классификации А. Маслоу, то есть личность может самоактуализироваться в любой из обозначенных автором сферах, в направлении обоих полюсов континуума [5].

В русле проблемы мотивации учебной деятельности (УД) важным представляется выделение группы когнитивных потребностей – стремления знать, понимать, исследовать. Данная группа потребностей является, наряду с эстетическими потребностями, основной для реализации высшего уровня потребностей – потребностей самоактуализации. Удовлетворение когнитивных потребностей можно рассматривать важнейшим условием самоактуализации личности. Более того, потребность в самоактуализации наиболее интенсивно, по-видимому, начинает реализовываться в самой учебной деятельности. Эта деятельность выступает, тем самым, средством достижения высшей потребности — в самоактуализации. Теория А. Маслоу позволила более широко рассмотреть цели процесса обучения - не только как получение определенных знаний, умений и навыков учениками, но и как их личностный рост, как позитивные изменения в их психике, мировоззрении, жизненных планах под влиянием фактора обучения. Кроме того, для мотивации УД, безусловно, представляют большое значение взгляды А. Маслоу с позиций возрастной психологии, согласно которым каждая группа мотивов соотносится (в аспекте их формирования) с разными этапами онтогенеза. Например, для младенческого возраста актуальным является удовлетворение физиологических потребностей, а для подростков начинает приобретать значение потребность в самоактуализации.

Другим представителем гуманистического подхода являлся К. Роджерс [7]. Он выдвинул предположение, согласно

которому индивиды находятся под влиянием базовой тенденции - «актуализировать, защищать и самому получать опыт». Стремление к актуализации он считал врожденным; он полагал также, что в процессе взаимодействия с окружающим миром формируется потребность в позитивном отношении.

К. Роджерс ввел понятие «значимого обучения»: «это обучение, благодаря которому возникает изменение в поведении человека, в его взглядах и личности» [6]. Он подробно рассматривает различные аспекты значимого учения, в процессе которого человек более полно принимает себя и свои чувства, испытывает большую уверенность в себе и в направленности своей жизни. К. Роджерс особо подчеркивал значение такого обучения для образования. Значимое обучение наиболее вероятно возникает в проблемных ситуациях. «Конгруэнтность» учителя содействует обучению, то есть учитель должен быть тем, кто он есть на самом деле, он принимает свои настоящие чувства и становится искренним во взаимоотношениях с учащимися - «Учитель - личность, а не безличное воплощение требований к учебному плану или стерильный трубопровод, по которому знание передается от одного поколения к другому» [6]. Значимое обучение появится тогда, когда учитель может принять обучающегося таким, каким он есть, и способен понять его чувства. И, основное, это - признание стремления к самоактуализации у учащихся. Учитель должен верить, что ученики хотят учиться, расти, стремиться к творчеству.

Наряду с этим К. Роджерс считал, что человек стоит в центре собственного учения и сам определяет ход этого процесса. При этом акцентируются такие человеческие качества, как эмпатия, открытость, принятие, честность и конгруэнтность. Такое личностно-ориентированное, фасилитирующее обучение имеет в своей основе качественно иные взаимоотношения учителя и ученика. Они базируются на учете интересов и индивидуальных особенностях последнего. Роль учителя заключается в создании такой обстановки в школе, которая способствовала бы повышению самооценки учеников, развитию их «Я-концепции». Обучение должно раскрывать внутренний потенциал каждого

ребенка. Учитель должен научить ребенка самостоятельно получать знания.

Обобщая основные положения данной концепции, Н.Е. Елфимова выделила следующие особенности фасилитирующего обучения, которые способствуют становлению положительной мотивации учения. Во-первых, индивидуализация обучения за счет учета интересов ученика. Учитель-фасилитатор сначала определяет интересы ученика, а затем пытается их удовлетворить в связи с конкретным учебным предметом. Во-вторых, учитель не навязывает ученику своих целей, а помогает ему выбирать их, а также - способы их достижения, исходя из его реальных возможностей. Учитель ориентирует ученика на дальние цели. Самостоятельная постановка учебных целей является важным моментом становления положительной мотивации учения. В-третьих, решению этой же задачи содействует и личная ответственность учителя за успехи ученика, что ведет к возрастанию его личной значимости для ученика. Если ученик не выполняет какое-либо задание, то учитель-фасилитатор считает, что он, по-видимому, не создал для этого необходимых условий, принимая вину на себя. В-четвертых, повышению мотивации учения способствует прогрессивный, гуманный подход к ученику, благоприятный эмоциональный климат обучения. Вместе с тем, справедливо подчеркивается, что «несмотря на позитивные изменения личности учащихся и их мотивации в результате применения личностно-ориентированного фасилитирующего обучения, разработанных программ и методов обучения в нем фактически нет. Поэтому многое здесь зависит от умения и таланта учителя-фасилитатора организовать учебный процесс» [3].

Заметим, что идеи представителей гуманистической психологии имеют многочисленных последователей, а в современном российском образовании выступают в качестве личностно-ориентированной парадигмы. Так, подход к обучению характерен для известного педагога Ш.А.Амонашвили. Реализация принципов личностно-ориентированного обучения нашла свое отражение и в опыте безотметочного обучения. Ш.А. Амонашвили писал: «...надо поверить в то, что восприимчивость и способность к учению заключается в природе человека» [1]. Эта

мысль перекликается и, по существу, совпадает с установками К. Роджерса. Автор сформулировал систему принципов гуманного педагогического процесса, направленного на развитие и воспитание личности в ребенке.

Им была предложена система обучения на содержательно-оценочной основе, сформулированы некоторые педагогические принципы, которые предопределяют установление гуманных отношений между педагогом и учащимися [1]:

1. Управлять обучением и всей школьной жизнью детей с позиций их интересов.

2. Постоянно проявлять веру в возможности и перспективы каждого ученика.

3. Сотрудничать со школьниками в процессе обучения.

4. Быть этичным по отношению к школьнику, уважать и поддерживать его достоинство.

Отмечая, что «скудость мотивов учения, непосильность домашних заданий, ущемление достоинства, лишение собственной мысли породили у учащихся неприязнь к учителям, отвращение к школе, к школьной жизни» [1], он особо подчеркивает самую главную установку своей системы обучения: «...процесс обучения следует организовать так, чтобы учение, познание стало для школьника смыслом жизни, одной из ведущих личностных потребностей, определяющим внутренним мотивом; нужно, чтобы ученик был увлечен учением, а трудности его принимал добровольно, как осознанную необходимость; нужно, чтобы его жизнь в школе и вне школы стала целостной, единой, чтобы это единство определялось сознательным стремлением к непрерывному самообразованию, самосовершенствованию» [1].

Другим ярким представителем гуманистической психологии является Г. Олпорт. Ему принадлежит идея функциональной автономии мотивов и разработанная на ее основе теория, которая базировалась на двух основных принципах [6].

1. Мотивы личности всегда современны, то есть, каковы бы они ни были, они действуют в данный момент и их направление никогда не связано с прошлым опытом и с уже прожитыми целями.

2. Характер мотивов от детства к взрослости существенно меняется и, несмотря на то, что взрослые мотивы строятся на основе детских, они функционально не связаны. Взрослые мотивы можно рассматривать как заменители и детских влечений, но не как их продолжение и усложнение.

Согласно Г.Олпорту, степень зрелости личности определяется уровнем функциональной автономии, достигнутой её мотивами, – «человек унаследует эту зрелость в той степени, в какой он превзошел мотивацию» [6]. Следствием функциональной автономии мотивов является автономия личности. Эти принципы, поскольку они носят общий характер, могут быть применены и к пониманию мотивов УД как к частному случаю мотивации. Так, например, применительно ко второму принципу можно думать, что и мотивы УД существенно меняются в ходе онтогенеза (и это подтверждается уже проведенными исследованиями). Понятно также, что, например, мотивы учения старшеклассников (мотивы самоопределения, самосовершенствования) функционально не связаны с общим положительным, малодифференцированным их желанием в первом классе «ходить в школу».

Р. Бернс – другой представитель гуманистической психологии – также придавал большое значение взаимодействию «ученик – учитель», считая, что эмпатия, позитивное отношение к ученику, искренность в общении с ним играют большую роль в развитии его позитивной «Я – концепции» [2]. Благодаря такому взаимодействию ребенок чувствует себя самостоятельным в достижении успехов, относит их за счет собственных способностей. Р.Бернс сформулировал основные условия эффективного взаимодействия учителя с учеником:

1. Психологическая поддержка со стороны учителя.
2. Формирование дисциплинированности у учащегося.
3. Акцент на способности ученика.
4. Установление реалистичных целей.
5. Развитие реалистичной самооценки у учащихся.
6. Формирование способности к самоодобрению.

Следовательно, и личностно-центрированный подход К. Роджерса, и взгляды других представителей гуманистической психологии в области образования непосредственно выводят на

проблему мотивации УД. Вся ориентация такого обучения и все его принципы способствуют не только личностному росту учащихся, но и развитию у них положительной мотивации УД.

Библиографический список

1. Амонашвили, Ш.А. Размышления о гуманной педагогике [Текст] /Ш.А. Амонашвили. – М.: Изд. дом Ш.А. Амонашвили, 1996. – 496 с.

2. Бернс, Р. Развитие Я-концепции и воспитание [Текст] /Р. Бернс. – М.: Прогресс, 1986. – 422 с.

3. Елфимова, Н.Е. Пути исследования мотивации в когнитивной психологии. Сравнительный анализ [Текст] /Н.Е. Елфимова // Вопросы психологии.- 1985.- № 5. - С. 162-167.

4. Маслоу, А. Мотивация и личность [Текст] /М. Маслоу. – Спб.: Евразия, 1999.- 479 с.

5. Морогин, В.Г. Ценностно-потребностная сфера личности [Текст] /В.Г. Морогин. – Томск: ТГПУ, 2003.-357 с.

6. Осспорт, Г. Становление личности: избранные труды [Текст] /Г. Осспорт. – М.: Смысл, 2002. – С. 461.

7. Роджерс, К.Р. О становлении личности [Текст] /К.Р. Роджерс. – М.: Эксмо-пресс, 2001. – 416 с.

УДК 159.9.07

В.А.Мазиллов

Научная психология: первые парадигмы

(Работа выполнена при поддержке РФФИ, грант 09-06-00442)

Развитие психологии в конце XX – начале XXI столетия в значительной степени определяется противостоянием, а иногда и противоборством двух основных парадигм в психологии: естественно-научной и герменевтической (гуманитарной). Могут быть выделены характерные признаки этих научных парадигм. Возникновение этих парадигм приходится на вторую половину XIX столетия. О генезисе естественно-научной парадигмы в

психологии мы уже писали [9]. В настоящей работе остановимся подробнее на возникновении герменевтической парадигмы.

Как известно из истории психологии, вундтовская программа построения психологии как самостоятельной науки не была единственной. Достаточно скоро появились альтернативные программы. Одной из них была психология актов Франца Brentano (1838-1917). Франц Клеменс Гоноратус Герман Brentano – автор книги «Психология с эмпирической точки зрения». Первый том работы был опубликован в 1874 году. Она содержала существенно иной взгляд на психологию в целом и на метод интроспекции, в частности.

Согласно Brentano, психология изучает: 1) элементы сознания и способы их соединения, а также 2) предпосылки и условия возникновения этих элементов. «Первое – сфера дескриптивной психологии (или описательной феноменологии), второе – предмет генетической психологии. Дескриптивная психология анализирует и описывает феномены нашего сознания, т.е. факты, непосредственно данные в опыте, или, что то же самое, предметы, которые имеют место во внутреннем восприятии. Свою работу Brentano относил к дескриптивной психологии, уточняя, что занят «психогнозией». Психогнозия обозначалась им как «психология в собственном смысле слова», в противоположность к генетической психологии, которой, учитывая ее интерес к физико-химическим процессам головного мозга, скорее подобает называться физиологической психологией...» [1, с. 155]. Обратим внимание, что если Вундт в физиологической психологии исследует простейшие явления, максимально приближенные к физиологии (ощущения и произвольные движения), то Brentano хочет изучать полноценные психические акты.

Если для В.Вундта идеалом научности была химия, то Ф.Бrentano, бывший католический священник, полагал, что ключом к новой психологии являются идеи Аристотеля. Аристотелевский подход, как известно, определяется как биологический. Поэтому в концепции Brentano особая роль принадлежит активности познающего субъекта. Характерной для сознания является интенциональная направленность на объект. "Каждый психический феномен характеризуется тем, что схоласты в

средние века называли интенциональным существованием объекта" [11]. Brentano не принимает психологию как науку о содержаниях сознания. По Brentano, подлинной задачей психологии является описание актов сознания. Как пишет Brentano, "примерами психических феноменов могут быть любые представления с помощью ощущения или фантазии, я понимаю здесь под представлением не то, что представляется, но сам акт представления» [11, с. 103-104]. Все психические акты, согласно Brentano, могут быть отнесены к следующим классам: акты представления (Vorstellungen), суждения (Urteile), оценки (чувства) (Gefühle) [12].

«Для Brentano исходным являлось понятие не об элементе сознания, а о его акте, понимаемом как функция субъекта, выраженная в его направленности на объект. Поэтому психолог, согласно Brentano, должен исследовать не элементы (ощущения различного качества, интенсивности и т.д.), а акты, благодаря которым эти элементы становятся объектами осознания» [10, с. 227]. М.Г.Ярошевский, сопоставляя методологические позиции В.Вундта и Ф.Бrentано, отмечает: «Оба исходили из того, что предметом психологии является сознание. Оба интерпретировали его с позиций интроспекционизма. Но Вундт рассчитывал выяснить с помощью изолированной интроспекции и вспомогательных физиологических приборов состав сознания: какова его (сенсорная в своей основе) «фактура». Brentano полагал, что задача психолога состоит в том, чтобы тщательно описывать не само по себе содержание, а связанные с ним акты, действия, внутренние операции» [10, с. 228]. «С точки зрения Brentano, принятая в лабораториях физиологической психологии процедура анализа сознания укладывает в прокрустово ложе реальные процессы сознания, которые следует тщательно наблюдать в их естественном течении и составе» [10, с. 228]. М.Г.Ярошевский так интерпретирует различия в интроспективном методе у Вундта и Brentано: «субъективный (интроспективный) метод приобрел у тех, кто отправлялся от Вундта одну направленность, от Brentано - другую. В обоих случаях утверждался феноменологический подход (объект анализа - феномены сознания). Различие же состояло в том, что последователи Вундта устремлялись

к гипотетическим структурным элементам, недоступным неискушенному наблюдателю, тогда как воспитанники Brentano культивировали исследование сознания в его целостности и доподлинности, свободной от предвзятых теоретических схем» [10, с. 228]. С последним утверждением Ярошевского вряд ли можно полностью согласиться. Brentano, как известно, был сторонником мнения, что внутреннее восприятие дает человеку истинную информацию: «феномены, постижимые умственно, верны сами по себе», в чем видел огромное преимущество психологии над науками физическими [11]. Brentano подчеркивал целостность душевной жизни. «Сознание в единстве его актов Brentano сравнивает с рекой, в которой одна волна следует за другой» [7, с. 194]. Для того чтобы обеспечить интроспективное описание этой целостности, Brentano был вынужден существенно модифицировать метод. Как отмечал Э.Гартман, «непосредственный опыт не есть непосредственное наблюдение своих собственных душевных процессов в то время, как они протекают, так как - и в этом Brentano прав - такое наблюдение невозможно, а он есть восприятие этих процессов в воспоминании, без чего сама психология не могла бы существовать» [5, с. 17]. Таким образом, платой за целостность является «расширение», точнее, размывание метода, включение наряду с внутренним восприятием в структуру метода элементов ретроспекции. Поэтому вряд ли правомерно утверждать, что Brentano изучает сознание в его «доподлинности». При ближайшем рассмотрении процедура оказывается не менее искусственной, чем аналитическая интроспекция Вундта. Суровую итоговую оценку методу Brentano дает Э.Гартман, работу которого мы уже цитировали: «Что этим самым (восприятием душевных процессов в воспоминании - В.М.), кажущееся непосредственным, наблюдение, тем не менее становится опосредованным, хотя и в иной форме, чем наблюдение душевных процессов у других - этого Brentano не принял во внимание; он также мало взвесил и то, что создание эмпирических правил неопределенного, неточного характера с многочисленными исключениями вряд ли заслуживает названия науки» [5, с. 7].

Таким образом, согласно Ф.Брентано, метод интроспекции должен описывать акты сознания, а не собственно содержания. При этом описание должно быть по возможности более полным, исчерпывающим. В этих условиях ограничения, налагаемые методом эксперимента (напомним, Вундт использовал эксперимент главным образом для того, чтобы стандартизовать интроспекцию), являются излишними, поэтому Брентано настаивает на том, что психология должна быть наблюдательной - экспериментальные процедуры представляют собой «прокрустово ложе» для самонаблюдения.

Другой взгляд на психологию был сформулирован В. Дильтеем (1833-1911) [6]. В работах Дильтея получила развитие идея целостности психических актов, высказанная Брентано.

На наш взгляд, Брентано одним из первых в психологии XIX столетия выразил мысль, что психические образования целостны и аналитический подход к ним разрушает возможность их понимания. Отсюда следует, что в исследовании должен использоваться особый метод целостного описания. Эстафета была продолжена В. Дильтеем, который исходил из простого и очевидного положения: существуют явления, которые целостны по своей природе, и для того, чтобы их исследовать, необходимо использовать не конструктивный подход (пытающийся «воссоздать» целостность из элементов), а противоположный – брать за основу целостность, расчленять ее, типологизировать и т.д.

Вундтовской психологии, которую Дильтей определял как объясняющую, конструктивную, он противопоставил описательную, расчленяющую, понимающую. О дильтеевской психологии написано очень много, что избавляет от ее подробного представления. Но, к сожалению, очень часто возникают недоразумения. Достаточно распространена, к примеру, точка зрения, согласно которой: «В психологии Дильтея достигает своего предельного выражения дуализм низшего и высшего, отчетливо выступивший уже у Вундта, — это метафизическое разделение психологии на два этажа, или, как писал Л.С. Выготский, «на две науки — физиологическую, естественно-научную или каузальную психологию, с одной стороны, и «понижающую», описательную или теологическую психологию духа как основу всех

гуманитарных наук, с другой» [8, с. 318]. То, что справедливо для психологии Вундта, не является таковым для Дильтея. Различие между объяснительной и описательной (понимающей, расчленяющей) для Дильтея чисто *методологическое*: один или другой подход может быть распространен на *всю* психологию. За объяснительной психологией признается право на существование, но ее значение невелико. Характеристика описательной психологии хорошо известна. «Под описательной психологией я разумею изображение единообразно проявляющихся во всякой развитой человеческой душевной жизни составных частей и связей, объединяющихся в одну единую связь, которая не примышляется и не выводится, а переживается. Таким образом, этого рода психология представляет собою описание и анализ связи, которая дана нам изначально и всегда в виде самой жизни. Она изображает эту связь внутренней жизни в некоторого рода типическом человеке. Она пользуется всяким возможным вспомогательным средством для разрешения своей задачи. Но значение ее в шкале наук основывается именно на том, что всякая связь, к которой она обращается, может быть однозначно удостоверена внутренним восприятием, и каждая такая связь может быть показана как член объемлющей ее, в свою очередь, более широкой связи, которая не выводится путем умозаключения, а изначально дана» [6, с. 28]. «Первейшим отличием наук о духе от естественных служит то, что в последних факты даются извне, при посредстве чувств, как единичные феномены, между тем как для наук о духе они непосредственно выступают изнутри, как реальность и некоторая живая связь. Отсюда следует, что в естественных науках связь природных явлений может быть дана только путем дополняющих заключений, через посредство ряда гипотез. Для наук о духе, наоборот, вытекает то последствие, что в их области в основе всегда лежит связь душевной жизни, как первоначально данное. Природу мы объясняем, душевную жизнь мы постигаем. Во внутреннем опыте даны также процессы воздействия, связи в одно целое функций как отдельных членов душевной жизни. Переживаемый комплекс тут является первичным, различение отдельных членов его — дело уже последующего. Этим обуславливается весьма значительное разли-

чие методов, с помощью которых мы изучаем душевную жизнь, историю и общество от тех, благодаря коим достигается познание природы» [6, с. 16]. «Итак, необходима и возможна психология, кладущая в основу своего развития описательный и аналитический метод, и лишь во вторую очередь применяющая объяснительные конструкции, причем она сознает наличие положенных им пределов и применяет эти конструкции так, что такие гипотезы не являются, в свою очередь, основанием для дальнейших гипотетических объяснений. Она будет основанием наук о духе, подобно тому как математика — основа естествознания» [6, с. 89].

Дильтей подверг резкой критике объяснительную психологию Лотце, Вундта и др. представителей современной немецкой психологии. Главными ее недостатками Дильтей видел элементаризм и конструктивизм. По Дильтею, эта психология пытается выделить исходные элементы в сознании, из которых с помощью произвольных гипотез пытается сконструировать целое. Поскольку интерпретации произвольны и гипотетичны, маловероятно, что итоговая картина будет соответствовать действительности.

Этой психологии Дильтей противопоставляет собственный подход, который называет описательной (понимающей, расчленяющей) психологией. Основные ее черты:

1. Необходимо исходить из данности сознания, очевидности.

2. Целостность сознания. Дильтей говорит о связности душевной жизни.

3. Необходимо идти не от элементов к целому, а, напротив, исходить из целого.

4. Важнейшим понятием является переживание. Важно понять, что данное переживание означает для человека. Тем самым обеспечивается связь с наиндивидуальным миром культуры.

5. Необходимо не выделять элементы, расчленять сознание на целевые системы.

6. Задача психологии не объяснять, а понимать. Причинность в психологии должна пониматься не так, как в естественных науках.

7. Важнейшим методом психологии является типология.

8. Личность представляет собой целостность.

Нам очень важно подчеркнуть важный момент. Если Вундт строил физиологическую психологию «снизу», отправляясь от простейших психических явлений, максимально близких к физиологии, то герменевтическая психология исходила из необходимости изучать сложные проявления психической жизни. Если Вундт осваивал «пограничные» области психологии, то Дильтей имел в виду рассмотрение «настоящей» психической жизни во всей ее сложности.

Таким образом, в работах В. Дильтея оформилось представление о неклассической психологии, которое впоследствии стало фундаментом герменевтической (гуманитарной) парадигмы в психологии.

Библиографический список

1. Анашвили, В.А. Примечания [Текст] / Ф. Brentano. Избранные работы. – М., 1996

2. Brentano, Ф. Избранные работы [Текст] / Ф. Brentano. – М., 1996

3. Вундт, В. Основания физиологической психологии. [Текст] / В. Вундт. – М.: Типогр. М.Н. Лаврова и К°, 1880.

4. Вундт, В. Основы физиологической психологии. Естествознание и психология [Текст] / В. Вундт. Вып. 1. – СПб.: Типогр. П. П. Сойкина, б/г.

5. Гартман, Э. Современная психология [Текст] / Э. Гартман. – М.: Изд-во Д.П. Ефимова, 1902. – 388 с.

6. Дильтей, В. Описательная психология [Текст] / В. Дильтей. – СПб.: Алетейя, 1996

7. Ждан, А.Н. История психологии [Текст] / А.Н. Ждан. – М., 1990

8. История психологии: период открытого кризиса [Текст]: тексты / под ред. П.Я. Гальперина, А.Н. Ждан. – М.: МГУ, 1992..

9. Мазиллов, В. А. Создатель научной психологии: Вильгельм-Макс Вундт и методологические проблемы

психологии [Текст] / В. А. Мазилев. Человеческий фактор: Социальный психолог. Вып. 2 (8). – 2004. – С. 28–37.

10. Ярошевский, М. Г. История психологии [Текст] / М.Г. Ярошевский. 3-е изд., дораб. – М.: Мысль, 1985.

11. Brentano F. Psychologie vom empirische Standpunkte. [Текст] / F. Brentano. Bd. 1. Leipzig: Duncker & Humblot, 1874. 278 S.

12. Brentano, F. Psychologie vom empirische Standpunkte [Текст] / F. Brentano / Hrsg. von Oskar Kraus. Bd 2. Leipzig: Meiner, 1925. XXIII, 337 S.

13. Wundt W. Grundzüge der physiologischen Psychologie. [Текст] / 5 Aufl., völlig umgearb. Leipzig: Engelmann, 1902. Bd. 1. XV, 553 S.; Bd.2. VIII, 686 S.; Bd.3. IX, 796 S.

14. Wundt W. Grundzüge der physiologischen Psychologie [Текст] / Leipzig: Engelmann, 1874.

УДК 37.01

Ю.П. Вавилов

Классификация стилей педагогического общения

Исходя из философского положения о том, что в каждом предмете имеются общие, особенные (групповые) и единичные (индивидуальные) свойства, применительно к общению людей можно выделить соответственно такие стили, как общечеловеческий, типологический и индивидуальный. Это и есть первая классификация стилей общения, которая вполне подходит для педагогического общения. Существуют *общечеловеческий педагогический (общепедагогический)* стиль общения как отражение общих свойств педагогов; *типологические стили педагогического общения*, обусловленные специфическими групповыми свойствами разных педагогов, и *индивидуальные стили педагогического общения* как единичные варианты, в которых проявляется неповторимая индивидуальность педагога. Поскольку общее, особенное и единичное едины и взаимообусловлены, следует утверждать, что каждому педагогу присущ интегрированный стиль общения с элементами общечеловеческого (общепедаго-

гического), типологического и индивидуального. Причем общее выражается с дифференциально-индивидуальной мерой, также и дифференциальное имеет индивидуальную меру выраженности.

За рубежом и в нашей стране проведено много исследований по общим проблемам стилей общения и стилям педагогического общения. Значительную ценность представляют книги об общей культуре общения, общих типологических стилях общения. Их содержание с полным основанием экстраполируется на сферу педагогического общения. Так, К.Левин в 40-х годах 20 века исследовал стили лидерства (руководства), выделив в качестве основных авторитарный, либеральный и демократический. В педагогическом общении эти типологические стили также существуют, и их характеристики всем известны [3,4,6].

Авторитарный стиль – властный, повелительный, приказной, жесткий, подавляющий. В этом случае педагог ставит себя выше подчиненных, строго контролирует учеников. Он умеет добиваться своих целей, заставляя других работать как надо. Однако психологический климат при авторитарном стиле общения бывает неблагоприятным. Нагнетается атмосфера угроз и страха. Учащимся не позволяется проявлять свою инициативу, их субъектные личностные свойства не развиваются.

Либеральный стиль общения противоположен авторитарному. Он называется мягким, попустительским, анархистским, слабым и неэффективным. Педагог-либерал не требует с себя и с других, вследствие чего ухудшаются учебно-воспитательная работа и психологический климат в коллективе. Это негативно влияет на формирование личности учеников.

Демократический стиль общения педагога и учащихся оценивается как положительный во всех отношениях. Демократические принципы общения обеспечивают равноправие педагога и учеников, их взаимную инициативность, ответственность и требовательность. Климат взаимоотношений благоприятен. Результаты совместной деятельности успешны.

В исследованиях автора статьи было установлено, что у педагогов существуют стили общения, выделяемые на основе разного уровня развития авторитаризма, либерализма и демократизма (т.е. высокого, среднего или низкого уровня развития

этих качеств). В данной классификации можно указать 9 видов стиля педагогического общения:

- *сверхавторитарный стиль* общения с сильно выраженными признаками, возникновением своего рода «культы личности», единовластия, подавления подчиненных и т. п.;

- *среднеавторитарный стиль* общения с заметным ослаблением авторитарности, без культивирования личности лидера (педагога), с умеренным давлением на подчиненных;

- *слабоавторитарный стиль* общения, с низким уровнем авторитарности, «мягким» давлением на подчиненных, элементами внешней демократичности;

- *анархическо-либеральный стиль* общения с высоким преобладанием его отрицательных свойств, когда взаимодействие и общение педагога с учащимися становятся анархическими, а результаты совместной деятельности низкими;

- *умеренно-либеральный стиль* общения, характеризующийся средним уровнем либерализма и уменьшением анархизма в процессе делового и личного взаимодействия педагога и учеников;

- *позитивно-либеральный стиль* общения со слабой выраженностью нетребовательности и попустительства и с одновременным увеличением внимания педагога к учащимся, его собственной ответственности, стремления к успеху в деятельности и общении;

- *высоко-демократический стиль* общения, дающий наибольшую эффективность совместной деятельности и общения педагога с учащимися, порождающий благоприятный психологический климат в коллективе и оптимальные возможности для формирования личности;

- *полудемократический стиль* общения со средним уровнем демократизма, что снижает эффективность общения и совместной деятельности, степень ответственности, инициативности и активности педагога и учеников;

- *низко-демократический стиль* общения с недостаточным уровнем демократизма, что может приводить к появлению элементов либерализма или авторитаризма в сфере общения, делая его менее успешным.

Наряду с «чистыми», однопрофильными стилями педагогического общения возможны и смешанные, в частности двухпрофильные, стили общения, возникающие на основе сочетания авторитаризма, либерализма и демократизма. Ниже приводится классификация смешанных типологических стилей педагогического общения, в которую входят:

- *авторитарно-демократический стиль* общения с преобладанием авторитарности над демократичностью в их смешанном одновременном проявлении или в чередовании элементов двух стилей;

- *демократическо-авторитарный стиль* общения, имеющий в целом превышение демократизма над авторитарностью;

- *либерально-демократический стиль* общения с преобладанием либерализма над демократичностью, стиль «мягкой» демократии;

- *демократическо-либеральный стиль* общения, в котором элементы демократии имеют приоритет над либеральностью;

- *авторитарно-либеральный стиль* общения, являющийся сочетанием противоположных стилей с преобладанием авторитаризма и непоследовательными отступлениями от него в либеральный стиль общения;

- *либерально-авторитарный стиль* общения, также соединяющий противоположности, но с перевесом либерализма над авторитарностью.

Научно и практически значимы другие известные подходы к классификации стилей педагогического общения. Так, Я.Л. Коломинский [1] с учетом отношения педагога к общению с учениками и степени коммуникативной активности выделил 5 стилей педагогического общения: 1) активно-положительный 2) пассивно-положительный 3) нейтральный, 4) пассивно-отрицательный. 5) активно-отрицательный стили. В перечне представлены как положительные, так и негативные стили педагогического общения; раскрыта динамика двух свойств, являющихся основанием классификации.

В работах В.А. Кан-Калика [2] охарактеризована еще одна авторская классификация стилей педагогического общения, которые названы как 1) общение на основе увлеченности совместной творческой деятельностью, 2) общение на основе дружеского расположения, 3) общение – дистанция, 4) общение- устрашение 5) общение-заигрывание. К положительным отнесены 1-й и 2-й стили общения, другие являются негативными. За новыми названиями в классификации Кан-Калика просматриваются признаки демократического, авторитарного и либерального стилей общения (совместная творческая деятельность и дружеские отношения характерны для демократического стиля, устрашение и дистанция – для авторитаризма, заигрывание – для либерализма)

Опираясь на теорию и результаты эмпирических наблюдений, автор статьи считает, что для анализа педагогического общения важно обратить внимание на такие его стили, которые обусловлены личностными типами педагогов, их темпераментом, специальностью, полом, возрастом и др. Специфически разные стили общения присущи экстравертам, амбовертам и интровертам. *Экстравертный стиль* общения отличается преобладающей направленностью личности вовне, на других людей, активным интересом к партнерам общения. *Амбовертный стиль* общения гармонично сочетает направленность на себя и других, а потому оптимален для педагога. При *интровертном стиле* общения педагог бывает замкнут, пассивен в общении с другими и малоинтересен для других. Аналогично выделяются стили педагогического общения в их обусловленности типом темперамента человека. Это *сангвинический, холерический, флегматический и меланхолический стили* общения с характерным для каждого из них особым проявлением темперамента, таких его свойств, как общительность и некоммуникабельность, эмоциональность и невозмутимость, активность и пассивность, динамизм и вялость и т.д.

Различные стили общения на практике взаимодействуют и взаимодополняют друг друга, образуя их специфическую интеграцию. Стили меняются в зависимости от сферы, уровня, содержания общения, особенностей общающихся. В разных си-

туациях педагоги используют стили официального и неофициального, научного и бытового, публицистического и духовного, торжественного и интимно-личного стиля общения.

Особое значение имеет *индивидуальный стиль* педагогического общения, обусловленный неповторимой индивидуальностью каждого человека и выражающийся в индивидуальной специфике общения, различной у разных людей. Индивидуальная специфика стиля общения состоит в индивидуальной мере выраженности свойств общечеловеческого и типологических стилей общения; в наличии индивидуально неповторимых свойств, отсутствующих у других людей; в разной структуре одних и тех же свойств, их разной значимости для личности и разной функциональной роли. *Индивидуальные стили общения* – это разные единичные варианты типовых стилей общения.

Различают *оптимальный и неоптимальный индивидуальный стиль* педагогического общения. Оптимальный вариант индивидуального стиля обеспечивает достижение наилучших результатов общения, так как он реализуется на основе положительных функциональных свойств личности и предполагает нейтрализацию и компенсацию ее антикоммуникативных свойств. Неоптимальному варианту соответствует такой индивидуальный стиль педагогического общения, в котором плюсы сочетаются с минусами, вследствие чего эффективность общения снижается.

Поскольку в общении участвуют две стороны, имеется в виду оптимальность стиля общения для обеих – для педагога и ученика, учащихся. Оптимальный стиль общения должен полностью удовлетворять как педагога, так и учащихся. Поэтому стиль общения одного и того же педагога с разными учениками, разными классами и группами учащихся должен соответствующим образом меняться, приспособляясь к индивидуальным, возрастным и социально-психологическим особенностям учащихся. Нет единого оптимального индивидуального стиля педагогического общения; есть разные варианты такого стиля, обусловленные многими объективными и субъективными факторами.

Для оптимизации стиля педагогического общения исключительно важную роль играют такие факторы, как освоение

общей культуры общения, языковых и неязыковых средств общения, разных стилей речи, специальных норм и правил педагогического общения, знание психологии людей, понимание и принятие человека человеком. Стиль современного педагогического общения должен опираться на высокие нравственные принципы, гуманистические и демократические ценности. Педагогическое общение должно быть диалогическим по своей сути, то есть субъект-субъектным, равноправным для партнеров общения независимо от их возраста, заслуг, личного статуса и социального положения [5,6,7]. Очень важная задача для всех педагогов – овладеть современными технологиями общения, активно использовать новые информационно-технические каналы.

Библиографический список

- 1.Березовин, Н.А. Учитель и детский коллектив [Текст] / Н.А. Березовин, Я.Л.Коломинский. – Минск, 1975.
 - 2.Кан-Калик, В.А. Учителю о педагогическом общении [Текст] / В.А. Кан-Калик. – М., 1987.
 - 3.Леонтьев, А.А. Педагогическое общение [Текст]/ А.А.Леонтьев. – М., 1979.
 - 4.Леонтьев, А.А. Психология общения [Текст] / А.А. Леонтьев. – М., 2000.
 - 5.Макаренко, А.С. Избранные педагогические сочинения [Текст]: в 2 т. /А.С. Макаренко. – М., 1977.
 - 6.Педагогика [Текст] / В.А.Сластенин и др. – М., 1998.
- УДК 159.922/37.01

А.Г. Поддубный

Ценностные ориентации современного студента

Все, с чем сталкивается человек, оценивается им с точки зрения «нужного – ненужного», «ценного – бесполезного». В результате этих оценок возникает ориентация на те или иные ценности, которые в совокупности и образуют систему ценностных ориентаций личности. Такого рода система представляет собой своеобразную «ось сознания», с которой согласуются дей-

ствия и поступки человека и которая обеспечивает устойчивость личности, преемственность определенного типа поведения и деятельности.

Ценности, то есть идеи, идеалы, цели, к которым стремится человек, представляют собой определенную иерархическую структуру, которая меняется с возрастом и обстоятельствами жизни. Различают, в частности: 1) базовые, терминальные ценности-цели и 2) инструментальные ценности-средства (то есть свойства личности, способности), которые помогают или мешают достижению цели. Структурно-динамические характеристики ценностных ориентаций обнаруживаются в их иерархичности, соотношении терминальных и инструментальных ценностей, позитивно-негативной асимметрии, устойчивости – изменчивости, а также силе – слабости.

В проведенном нами исследовании была поставлена задача выявить иерархичность структурирования терминальных и инструментальных ценностей студентов-первокурсников, сложившуюся под влиянием образа их жизни (как решающего фактора формирования системы ценностных ориентаций вообще).

Объектом исследования явились студенты двух учебных групп в количестве 33 человек. При формировании «выборки» учитывалась только статусная принадлежность испытуемых, половые, социальные и иные различия студентов не принимались во внимание.

В качестве методического инструментария нами использован тест, представлявший собой видоизмененный вариант методики М. Рокича, адаптированный В.А. Ядовым и др. Данная методика заключается в ранжировании двух списков ценностей. Первый список (список «А») содержит ценности-цели, второй (список «Б») – ценности-средства, то есть вполне конкретные качества личности, которые можно использовать для достижения этих целей.

Студент должен был внимательно прочитать перечень предложенных ценностей и затем проранжировать их по шкале от «1» до «18» в порядке важности для него того, что перечислено. Вначале ранжировались ценности-цели (список «А»), а затем ценности- средства (список «Б»).

Статистическая обработка результатов исследования включала следующие последовательные шаги: табулирование данных опроса всей «выборки» (33 студента) и построение на их основе шкалы порядка, вычисление медианы и определение множества предпочтительных выборов, расчет среднего арифметического и выявление целей, получивших число выборов больше величины среднего арифметического (для установления весовых характеристик и иерархии целей в границах положительного множества значений). В итоге проведенной статистической обработки были получены следующие результаты: для множества «А» (ценности-цели) доминирующими явились цели 3, 15, 8, для множества «Б» (ценности-средства) – цели 2, 9. Следует подчеркнуть, что в обоих случаях бесспорными лидерами выборов стали цели 3 (24 выбора) среди ценностей-целей и 2 (12 выборов) среди ценностей-средств. В первом случае превышение над средним арифметическим (как мерой центральной тенденции) составило 2,7, во втором – 1,3 раза.

Таким образом, структуру ценностных ориентаций в части ценностей-целей сформировали ценности 3, 15 и 8, а в части ценностей-средств – 2 и 9. Под этими цифрами в методике значатся: в списке «А» – 3) «здоровье (физическое и психическое)»; 15) «счастливая семейная жизнь»; 8) «наличие хороших и верных друзей»; в списке «Б» – 2) «воспитанность (хорошие манеры, вежливость)»; 9) «ответственность (чувство долга, умение держать слово)».

Проанализируем вначале группу предпочтительных ценностей-целей. Прежде всего обращает на себя внимание гуманистическая, общечеловеческая направленность этих целей. Можно предположить, что их доминирование – результат не серьезных личных раздумий, а следствие формирующих влияний общества, социального окружения молодежи в целом. Бесспорно, ориентация на эти ценности нравственно безупречна, но она чрезмерно идеализирована и абстрактна, эмоциональна, а не конструктивно – предметна. Жизненные трудности, большие и малые проблемы, с которыми молодой человек столкнется на жизненном пути, неизбежно вызовут деформацию этих целей, замену их какими-то другими, более приближенными к житей-

ским реалиям, наполненными конкретикой, мотивационной устойчивостью и силой. Пять лет студенческой жизни должны внести существенный вклад в эту перестройку целевых ориентаций. Задача взрослых, в частности вузовских преподавателей, заключается в постоянном контроле за изменениями в системе ценностных ориентаций студенческой молодежи и оказании помощи молодым людям в выработке социально (а также психологически, лично) приемлемых ориентаций.

Что касается отвергнутых или индифферентных целей, то в их число попали: «удовольствия (жизнь, полная удовольствий)» – последнее 18 место в шкале ценностей-целей; «красота природы и искусства» (16 место); «творчество (возможность творческой деятельности)» (13 место); «познание (возможность расширения своего образования, кругозора, общей культуры, интеллектуальное развитие)» (12 место). Последнее особенно примечательно, так как объектом исследования были студенты и для них интеллектуальный компонент структуры ценностных ориентаций должен быть ведущим. Однако этого обнаружить не удалось, что является еще одним свидетельством своеобразной инфантильности личностной направленности наших первокурсников.

Предпочтительный выбор в списке «Б» таких ценностей-средств, как «воспитанность и ответственность (в частности, чувство долга, умение держать слово)», по-видимому, обусловлен подростковой ориентацией первокурсников на такие качества личности, которые значимы для целей обретения хороших, верных друзей. Дружба, дружеские отношения и средства их достижения – бесспорная доминанта в структуре личности студента- первокурсника, и этот факт необходимо учитывать как в учебной, так и особенно воспитательной работе со студентами.

К числу отвергаемых, неприемлемых целей-средств были отнесены «высокие запросы (т.е. высокие притязания)» – 18 место, «непримиримость к недостаткам в себе и других» (17 место), «терпимость к взглядам и мнениям других (умение прощать другим их ошибки, заблуждения)» (16 место). В числе малоприятных ценностей-средств оказалась и «честность (т.е. правдивость, искренность)» (13 место), что свидетельствует

о психологической незрелости студентов, их нетребовательности к себе и другим, о проявлении заниженных самооценок. Эти недостатки могут быть откорректированы только в процессе специальной воспитательной работы, направленной, в частности, на повышение психологической культуры студентов.

В связи с выявленными недостатками в структуре ценностных ориентаций, относимых как к ценностям-целям, так и ценностям-средствам, встает вопрос о путях и способах организации соответствующей воспитательной (коррекционной) работы. Каким должно быть ее содержание? Какими методами она должна осуществляться, а главное – каким должен быть сам педагог, проводящий соответствующую работу? Ответ на эти вопросы дать затруднительно. Он может быть получен только в процессе опытного исследования. Пока ясно одно: воспитательная работа со студентами не безлика. Она содержательно сложна и многогранна. Одним из главных ее компонентов должна стать деятельность по формированию у студентов-первокурсников адекватных ценностных ориентиров как базы формирования личностной направленности в целом и профессионально-педагогической в частности.

УДК 37.013

Г.Б. Барышникова

Экологическая культура как фактор формирования социального успеха

Вопросы воспитания экологической культуры возникли вследствие усиливающегося разрушительного воздействия человека на окружающую среду. В современных условиях важной задачей педагогики является формирование экологической культуры личности, способной постигать многообразие и сложность природных, социальных и нравственных проблем, находить свое место в мире, адекватно реагировать на изменения в жизни, принимать осознанные, ответственные, мотивированные решения. Человек будущего - это личность, живущая в гармонии с окружающим миром и собой, действующая в рамках экологиче-

ской необходимости. Вместе с тем, как показывает практика, все более обнаруживает себя противоречие между объективно растущими требованиями общества к личности в контексте отношений «человек - природа» и уровнем формирования экологической культуры. Для гармонизации взаимодействия общества и природы важно, чтобы человек самостоятельно мог вырабатывать и усваивать новые принципы и нормы нравственного отношения к природным объектам, к природе в целом. В настоящее время актуальность задачи воспитания экологической культуры в сфере образования на всех ее уровнях не вызывает сомнений. Достижению этой цели может способствовать возвращение к традиционным ценностям бережного, разумного отношения к природе как ценности. Уровень социальной зрелости, гражданственности и социального успеха человека должен определяться гармонизацией отношений человека и природы; поведением его в природе. Такого кардинального изменения в системе «человек - природа» достигнуть невозможно без нового подхода к образованию и воспитанию, так как причины экологического кризиса следует искать в кризисе личности человека. Вполне обоснованной становится постановка проблемы влияния экологической культуры человека на его личный статус в обществе.

Детального анализа требуют следующие проблемы: углубление демографического кризиса, усиление социальной дифференциации населения, достигающее в отдельных регионах критических показателей, проблему экологической безопасности. Личность для достижения результата ставит перед собой определенные цели и пытается их осуществить, т. е. имеет соответствующие побуждения по достижению этих целей. Так, одной из целей может быть желание добиться успеха в экологической деятельности, получить признание окружающих, самореализоваться. Понятие успеха является одним из наиболее трудных понятий для определения, так как у разных людей оно вызывает различные ассоциации и к тому же связано с индивидуальной системой оценок и ценностей.

Выделим аспекты понятия мотив «социального успеха» в экологической деятельности, последовательно уточняющих его содержание.

Аспект результативности действий. В этой необходимой, хотя и ограниченной перспективе успех есть просто достижение поставленных целей или максимальное приближение к ним. Если понимать успех как регулятор деятельности (в частности, экологической), то можно предположить наличие следующих моментов: успех является качественной характеристикой данного вида деятельности, которая предполагает максимальное приближение ее результата к цели и оценочному компоненту, в котором заключен принцип ранжирования, как степень одобрения обществом достигнутого результата; успех как социальный феномен заключается в признании и одобрении и является одновременно механизмом подкрепления и закрепления самореализации и раскрытия творческого потенциала личности через взаимодействия с природой (подростковый возраст).

Сравнительный и соревновательный аспект. Понятие успеха применимо лишь к тем случаям, в которых личные достижения имеют место на фоне особого вида деятельности, где преуспевающий человек реализует себя и делает это лучше других – всех или, по крайней мере, многих (применительно к младшему школьному возрасту).

Процесс воспитания экологической культуры – это целенаправленный процесс формирования ценностного отношения к природе, себе и другому. Результатом воспитания экологической культуры является индивидуальная система ценностей личности, способная воспринимать и усваивать ценности природы более высокого порядка и невосприимчивая к псевдоценностям низкого культурного качества. С изменением ценностных приоритетов и их утверждением меняются и принципы поведения личности в природе. Роль педагога в этом процессе состоит в организации культурно - природной среды, формирующей педагогически целесообразные ценности. При этом оцениваются преимущества новых ценностных ориентиров по сравнению с приоритетами прежней индивидуальной системы ценностей:

– выработка индивидуальной системы ценностей обусловлена как сознанием (благодаря осмыслению информации), так и эмоциями. В этом состоит взаимосвязь эмоционального и рационального в регуляции поведения человека в природе;

– развитие персональной системы ценностей возможно в воспитательно-образовательном процессе, в условиях которого природа является носителем ценностей культуры общества, а педагог является авторитетным транслятором этих ценностей и утверждает их в сознании воспитанников. При этом в педагогическом общении ценностные смыслы предметов и природных явлений объективной действительности интерпретируются на языке культуры, доступном пониманию воспитанниками. Представляется, что достижению этой цели может способствовать возвращение к традиционным ценностям бережного, разумного природопользования.

Таким образом, установка на гармонизацию отношений общества и природы получает возможность установить причинно-следственные связи между определенным поведением в природе, качествами личности и социальной успешностью. Что такое социальная успешность, и как ее достичь через воспитание экологической культуры? Педагоги и родители заинтересованы в том, чтобы школьники не только получали предметные знания и умения, но и научились жить в обществе, достигать социального успеха.

Через взаимоотношения с природой человек проходит «школу жизни». В экологической деятельности, воплощающей социально значимую деятельность, ребенок обретает знания о природе, обществе как социальном институте, получает опыт социального взаимодействия, где у него вырабатываются и развиваются мотивации и личностные качества, проявляющие эту систему отношений. Опыт воспитания экологической культуры предопределяет социальную успешность человека. Для достижения и развития социального успеха в обществе необходимо в ребенке формировать экологическое сознание, являющееся компонентом экологической культуры.

Результативность воспитания экологической культуры определяется на основе отслеживания динамики показателей социальной успешности каждого ученика, учеников каждого класса и в целом по школе.

Карта оценки взаимосвязи социальной успешности школьников и экологической культуры

Компоненты	Младший школьный возраст	Подростковый возраст	Старший школьный возраст
Экологические знания	Знание норм и правил поведения в природе	Знание норм и правил взаимодействия, общения и поведения в обществе и природе	Знание средств и способов самореализации в обществе, высокий уровень экологической культуры
	Знание продуктивных приемов экологической деятельности	Знание продуктивных способов взаимодействия с природой в деятельности	Дифференциация социальных сценариев: роль человека во взаимодействии с природой
	Знание особенностей собственной личности, способствующих успеху в экологической деятельности	Знание собственных личностных особенностей, способствующих достижению успеха во взаимодействии с природой и деятельности в природе	Знание собственных личностных резервов, обеспечивающих социальную успешность через взаимоотношения с природой
Навыки и умения	Сформированность продуктивных приемов и навыков экологической деятельности	Сформированность общеучебных навыков и способов охраны природы	Сформированность навыков самообразовательной деятельности на благо природы
	Сформированность навыков конструктивного взаимодействия с природой и со сверстниками	Навыки эффективного общения и конструктивного взаимодействия со сверстниками в экологической деятельности	Навыки эффективного взаимодействия с природой и сотрудничества со взрослыми и сверстниками, умение воспринимать и понимать другого
	Навыки самоконтроля поведения в природе	Навыки эмоциональной саморегуляции, владения средствами организации своего поведения в природе	Навыки самоуправления
Мотивы и ценности	Стремление к соблюдению правил поведения в природе.	Стремление к проявлению себя в социально – значимой экологической деятельности	Стремление к самореализации в обществе, осмысленность жизни, наличие жизненных целей
	Сформированность мотивации охраны природы	Положительная учебная мотивация, преобладание мотивов достижения успеха через экологическую деятельность; ценность природы	Ценностное отношение к учению и познанию природы
	Ценностное отношение к другой личности, стремление к дружеским контактам	Ценностное отношение к себе и другой личности, партнерам по общению	Принятие ценностей «я» и «другой» (социальный статус)
Личностные	Высокая самооценка,	Адекватная самооцен-	Самоуважение

качества	удовлетворенность собой (социальный успех младшего школьника)	ка, согласованная с уровнем притязаний	
	Самоорганизация и саморегуляция	Ответственность, контроль за своими поступками в природе	Социальная ответственность за сохранение природы. (социальная успешность)
	Интеллектуальная рефлексия	Поведенческая рефлексия	Личностная рефлексия

Можно говорить о формировании социального успеха в экологической деятельности, об утверждении в общественном сознании доктрины социального успеха через ценностное отношение человека к природе. Нацеленность на успех в различных сферах общественной жизни, следование стандартам успешности становятся фактором, определяющим поведение человека в природе.

УДК 37.013

Т.В. Парначева

**Коммуникативная компетентность
как профессионально-важное качество профессии
типа «человек-человек»**

Развитие социально активной личности является ключевой проблемой современной парадигмы образования. Его функции заключаются в развитии социально ориентированного человека, владеющего языком эффективного социального взаимодействия, несущим в своем сознании и самосознании целостный образ профессии и своего «Я» в ней. Современная социальная ситуация интенсифицирует социальные связи личности, расширяет поля ее общения; возрастают нагрузки на психическую деятельность, что делает процессы общения все более разнообразными и напряженными.

Сказанное в полной мере относится к профессиям типа «человек-человек». К таковым принадлежат, в первую очередь,

педагогические и медицинские профессии и специальности. В настоящее время востребованными являются специалисты в области фармакологии. Выпускник специальности «Фармация» должен быть хорошо подготовленным к налаживанию продуктивного взаимодействия в процессе совместной деятельности и установлению необходимых профессионально-деловых отношений на основе сотрудничества, взаимоуважения и поддержки.

Работа фармацевта невозможна без отлаженной системы коммуникаций. Коммуникация – это передача информации от одного субъекта к другому. Такая передача может осуществляться с помощью приборов, места, речи, в письменной форме. Для эффективной коммуникации характерно достижение взаимопонимания партнеров, лучшее понимание ситуации и предмета общения (достижение большей определенности в понимании ситуации способствует разрешению проблем, обеспечивает достижение целей с оптимальным расходом ресурсов).

По нашему мнению, коммуникативная культура является важным приоритетом профессиональной подготовки будущего специалиста - фармацевта и определяется как совокупность умений и навыков, обеспечивающих доброжелательное взаимодействие людей, эффективное решение всевозможных задач общения. Она состоит из коммуникативной компетентности, что предполагает овладение психологическими и нравственными знаниями (фактами, представлениями, понятиями, нравственными законами, ценностями и т.д.), умениями, правилами и нормативами в сфере общения, проявляющимися в кругозоре, общей эрудиции, способности к позитивному размышлению и поискам выхода из сложившихся ситуаций и коммуникативной этики.

При выборе будущей профессии, в ходе профессионального обучения и в дальнейшем человек действует в условиях объективных и субъективных групп факторов. Объективные факторы – это требования, нормы и ограничения, выдвигаемые со стороны профессии к его труду и наличию у него определенных свойств и особенностей (профессиональных знаний, умений и навыков, профессионально значимых качеств). Субъективные факторы – это имеющиеся у данного конкретного работника задатки и способности, индивидуально-психологические свойства

и особенности, его мотивация и уровень притязаний, самооценка и психологическая защита от ошибок и неудач. Необходимо, чтобы система объективных профессиональных требований находилась в соответствии, взаимной сообразности с субъективными особенностями и возможностями человека-профессионала. Довольно часто в ходе профессионального обучения и набирания профессионального опыта человек как бы «подстраивается» к профессиональным требованиям, изменяет, преобразует и развивает самого себя до уровня заданных в профессии требований.

Проведенный нами психологический анализ деятельности позволил в качестве ведущего профессионально-важного качества данной профессии выявить коммуникативную компетентность. Компетентность в целом рассматривается как новообразование субъекта деятельности, формирующееся в процессе профессиональной подготовки, представляющее собой системное проявление знаний, умений, способностей и личностных качеств, позволяющее успешно решать функциональные задачи, составляющие сущность профессиональной деятельности (В.Д. Шадриков). Коммуникативная компетентность определяется исследователями как способность устанавливать и поддерживать необходимые контакты с другими людьми; рассматривается как система внутренних ресурсов, необходимых для построения эффективной коммуникации в определенном круге ситуаций межличностного взаимодействия. По мнению Н. Н. Обозова, в своей основе может быть определена в двух аспектах: как ориентированность личности в различных ситуациях общения, основанная на знаниях и чувственном опыте, и как способность эффективно взаимодействовать с окружающими благодаря пониманию себя и других при постоянном видоизменении психических состояний, межличностных отношений и условий социальной среды. Коммуникативную компетентность нельзя считать константной личностной характеристикой и представлять ее как замкнутый индивидуальный опыт. Коммуникативная компетентность возрастает по мере освоения личностью культурных, социально-нравственных эталонов и закономерностей социальной жизни.

Взгляд на коммуникативную компетентность как систему внутренних средств регуляции общения последовательно развивается в работах Л.А. Петровской, Ю.М. Жукова, Н.Д. Твороговой и др. Практически все отечественные авторы солидарны с той точкой зрения, что психологическая сущность компетентности личности в сфере субъект-субъектных отношений не может быть сведена лишь к набору операциональных умений и схем организации человеком своего социального поведения, а требует обращения к личности субъекта общения во всем многообразии её характеристик. В настоящее время преобладающим направлением в изучении проблемы взаимосвязи коммуникативной компетентности и лежащих в её основе личностных характеристик выступает выявление тех личностных свойств, которые обуславливают успешность человека как субъекта общения.

Задача нашего исследования заключалась в изучении динамики развития коммуникативной компетентности студентов специальности «Фармация». В качестве испытуемых выступили студенты 1 и 3 курсов ГОУ СПО «Сыктывкарский медицинский колледж им. И.П. Морозова». За показатель коммуникативной компетентности брался уровень развития коммуникативно-организаторских склонностей. Экспериментальная группа состояла из 17-ти, а контрольная – из 13-ти студентов, обучающихся по специальности «Фармация». Оказалось, что средний показатель и по экспериментальной, и по контрольной группам студентов на первом году обучения составляет 8 баллов, что означает представленность коммуникативных и организаторских склонностей у них на уровне ниже среднего. Полученные результаты свидетельствуют об отсутствии стремления к общению, такие люди в новом коллективе чувствуют себя скованно, испытывают трудности в установлении контактов с людьми, не отстаивают своего мнения, тяжело переживают обиды, а также редко проявляют инициативу, избегают принятия самостоятельных решений. Экспериментальная группа студентов принимала участие в комплексной программе профессионально и личностно-ориентированного обучения, разработанной в колледже.

Результаты исследования показали, что в ходе целенаправленной реализации указанной программы произошли пози-

тивные изменения в развитии коммуникативной компетентности студентов экспериментальной группы. Средний показатель развития коммуникативных и организаторских склонностей у студентов выпускной группы (на третьем году обучения) составил 13 баллов, что свидетельствует о высоком уровне проявления коммуникативных и организаторских склонностей испытуемых. Они не теряются в новой обстановке, стремятся расширить круг своих знакомых, помогают близким и друзьям, проявляют инициативу в общении, способны принимать решения в трудных, нестандартных ситуациях. Все это они делают не по принуждению, а согласно внутренним устремлениям. Средний балл по контрольной группе составил 10 баллов, что свидетельствует о среднем уровне коммуникативных и организаторских склонностей испытуемых. Известно, что такие люди стремятся к установлению контактов, отстаивают собственное мнение, планируют свою работу, однако потенциал их склонностей не отличается высокой устойчивостью.

Выявленная позитивная динамика исследуемых показателей является закономерным итогом влияния самого содержания процесса обучения, и специальной работой, проводимой в колледже в плане формирования коммуникативной компетентности и коммуникативной культуры в целом. Сюда относится комплексная программа профессионально и личностно-ориентированного обучения включившая в себя курс «Основы психологии», социально-психологический тренинг «Основы эффективного взаимодействия».

Таким образом, главное содержание труда в профессиональной сфере фармацевта состоит в умении активно взаимодействовать с людьми, общаться. Профессионал в области фармации должен иметь как бы двойную подготовку: хорошо ориентироваться в собственной производственной области, а также быть подготовленным к эффективному деловому общению с людьми.

Ю.П. Вербицкая

**Развитие «Я-концепции» будущих учителей
начальных классов в процессе педагогической практики**

В юношеском возрасте возрастает значимость учебно-профессиональной деятельности, в процессе которой формируются познавательные и профессиональные интересы личности, способность планировать будущее, вырабатывать идеалы. В образовательном процессе возрастает роль производственной (педагогической) практики как важной составной части учебной деятельности, имеющей целью закрепление и углубление знаний, полученных студентами в процессе обучения, приобретение практических умений педагогической работы по избранной специальности, подготовку конкурентоспособного специалиста.

В процессе различных видов практики, реализуемых в Ярославском индустриально-педагогическом колледже (ЯрИПК) на специальности 050719 Коррекционная педагогика в начальном образовании в соответствии с Государственным образовательным стандартом среднего профессионального образования (ГОС СПО), студент реализует гностическую, конструктивную, организаторскую, коммуникативную, диагностическую, корректирующую и контрольно-оценочную функции. В последовательности видов практики («Введение в специальность», психолого-педагогическая практика по внеучебной воспитательной работе, педагогическая практика пробных уроков и занятий, «Первые дни ребенка в школе», преддипломная практика и др.) наблюдается тенденция к преемственности и усложнению, что способствует росту самооценки студента по итогам их прохождения (независимо от вида), а также придает ускорение адаптационному периоду и повышает качество его прохождения.

Реализация методистами личностно-ориентированного, компетентностного, деятельностного и других подходов в обучении в рамках практики стимулирует развитие положительной «Я-концепции» у 75-88% студентов различных специальностей. В период практики такие виды, как учебная, общественная и на-

учная деятельность студентов, находят свое отражение непосредственно в условиях их будущего профессионального труда. Именно в практической деятельности эффективнее всего происходит становление будущего специалиста, формирование профессионального образа-Я, Я-концепции как динамической системы представлений о себе как объекте самонаблюдения и самооценки. В период практики формируются все компоненты образа-Я: когнитивный, эмоциональный и оценочно-волевой. Положительная динамика концепции может демонстрировать успешность снятия психологических барьеров в социальном поведении студента в рамках практики.

Разработанная в колледже диагностическая **Карта** учета уровня сформированности профессионально-значимых качеств личности позволяет оценить динамику развития компетенций в период практики и выделить «точки роста», т.е. показатели «Я-концепции», которые являются потенциалом для эффективного развития личности студента-практиканта. При проведении исследования 78 студентам реализуемых в колледже специальностей 050719 Коррекционная педагогика в начальном образовании, 050301 Русский язык и литература, 050303 Иностранный язык предлагалось заполнить листы самооценки ПЗК, проявляемых ими во время прохождения различных видов практики. Оценивая свои компетенции до начала практики и по ее окончании, студенты демонстрировали уровень развития компонентов своего образа «Я» и его динамику.

Полученные результаты подтверждают наличие специфических особенностей и неспецифических закономерностей в формировании в период практики профессионального образа-Я студентов специальности Коррекционная педагогика в начальном образовании. Так, по окончании практики студенты всех специальностей оценивают себя, в целом, по предлагаемым компетенциям выше, чем до ее начала (в среднем на 0,04 – 0,31 балла), что демонстрирует актуализацию мотива самореализации и удовлетворенность студентов результатами практической деятельности. Наблюдается зависимость роста уровня показателей самооценки от степени активности студента в период практики: на пассивных и краткосрочных видах практики студенты

показали наименьшую динамику развития положительной «Я-концепции», что подтверждает значение активности в формировании Я-концепции и лонгитюдности изучаемого процесса.

Прослеживается зависимость между самооценкой ПЗК студентом и успешностью прохождения практики, выраженной количественным показателем – итоговой отметкой методиста; причем наблюдается тенденция к занижению самооценки по сравнению со средним баллом, полученным по итогам практики, что доказывает реалистичность образа-Я и самокритичность студентов.

В то же время у студентов специальности «коррекционная педагогика в начальном образовании» обнаруживаются специфические отличия в формировании «Я-концепции», заключающиеся в более высоком среднем показателе по Карте ПЗК по сравнению со средним баллом, полученным студентами данной специальности по итогам прохождения практики (4,54 и 4,2 соответственно). Предположительно, более активной и субъективно успешной самореализации практиканта относительно студентов других специальностей, работающих в среднем звене, способствует совокупность факторов, таких как субъективно позитивные переживания реального опыта, успешность снятия психологических барьеров на этапе подготовки, ускорение адаптационного периода за счет преемственности в выборе базы практики.

Существуют качественные различия в рейтинге ПЗК у студентов исследованных специальностей (см. Таблицу): максимально оцененный среди представленных студентам показатель демонстрирует наличие представлений о наиболее развитых при подготовке к практике компетенциях и подтверждает (или корректирует) эти представления в течение практической деятельности. Представители специальности Коррекционная педагогика в начальном образовании в период подготовки к практике выделяют в качестве доминанты общую компетенцию - дисциплинированность, а по окончании – нравственную компетенцию. В отличие от других специальностей среди слабо выраженных студенты выделяют «профессионально-речевое развитие».

Результаты исследования самооценки ПЗК

студентов в период практики

Таблица

Специальность	Максимально оцениваемый показатель (до/ после)	Минимально оцениваемый показатель (до/ после)	Максимальный прирост по показателю в период практики
050301 Русский язык и литература	Чувство совести	Умение планировать образовательную деятельность, разнообразие активно используемых форм, методов и приемов работы	Умение общаться с детьми, педагогами, учителями
	Способность к сопереживанию (эмпатия)	Инициативность, разнообразие активно используемых форм, методов и приемов работы	
050303 Иностранный язык	Способность к сопереживанию (эмпатия)	Инициативность	Умение общаться с детьми, педагогами, учителями
	Умение общаться с детьми, педагогами, учителями	Инициативность	
050719 Коррекционная педагогика в начальном образовании	Дисциплинированность	Профессионально-речевое развитие	Умение общаться с детьми, педагогами, учителями Профессионально-речевое развитие
	Чувство совести	Профессионально-речевое развитие	

В исследовании обнаруживается закономерность: студенты демонстрируют максимальный прирост по показателю коммуникативной компетенции - «умение общаться с детьми, педагогами, учителями» независимо от выбранной специальности и вида практики, что свидетельствует о субъективном восприятии успешности коммуникативной деятельности, удовлетворенности процессом и результатами взаимодействия со всеми участниками образовательного процесса в период практики.

Обнаруженное единообразие минимальных показателей в образе-Я сигнализирует о «точках роста» в подготовке специалистов к педагогической деятельности. Среди основных факторов, способствующих развитию «Я-концепции», выделяются, в первую очередь, такие, как личность педагога, собственная активность студента в профессиональной деятельности, его рефлексивная деятельность. Благодаря использованию различных методов рефлексии собственный образ-Я студента более адек-

ватно отражает его реальное-Я. Среди методов познания «Я» используются самоотчеты, анализ продуктов деятельности (творчества), самонаблюдение (интроспекция). Потребность в самоактуализации способствует максимальной реализации практикантом своих потенциальных возможностей и формированию его положительной профессиональной самооценки.

Несомненна роль личности педагога как одного из основополагающих факторов развития «Я-концепции» в период практики. Авторитет учителя – руководителя практики оказывает воспитательное и образовательное воздействие на студента-практиканта. Его эрудированность, педагогическое мастерство, умение связывать теорию с практикой, оптимизм, справедливость, гражданская позиция, общественные идеалы и положение в обществе становятся основой для создания профессионального образа-Я студента. Особую ценность в образовательном процессе представляет долгосрочное социальное партнерство с базовыми школами и учителями, носителями данного образа.

В рамках практики каждый студент проявляет свою активность через воздействие на окружающую среду, на других людей и себя. Такие виды активности, как самовоспитание и самореализация, доступны студенту даже на пассивных видах практики. Одним из осязаемых результатов самореализации может служить портфолио, составляемое студентом в течение всего периода практики и отражающее его индивидуальные и профессиональные особенности.

Используемая в ходе практики текущая и отчетная документация (например, дневник по практике, конспекты и анализы уроков) позволяет отслеживать динамику результатов и, следовательно, может служить основой для создания студентом целостного образа-Я. В дневник по практике в качестве обязательного компонента включаются задания, связанные с рефлексией студентом своей деятельности и развития своих общих и профессиональных компетенций. Формирование положительной «Я-концепции» у студентов в период прохождения практики происходит за счет следующих направлений деятельности на этапе подготовки к практике. Лежащее в основе концепции Карла Роджерса представление о том, что главным условием лично-

стного роста является познание человеком своего «Я», реализуется через совершенствование системы форм отчетности и самооценки деятельности в период практики. Для контроля и организации преемственности различных практик методистами используются такие формы отчетности, как эссе, портфолио (такие его виды, как портфолио документов, портфолио процесса и т.п.), в которое студент включает как профессиональную самохарактеристику, так и задачи практики, рабочие материалы, личные и групповые достижения в процессе практики.

Демонстрируются портфолио методических материалов к практике, представляются разнообразные формы, методы и приемы работы с детьми (конференции по специальностям для всех курсов с реализацией принципа преемственности, консультации методистов, развернутые конспекты с репетициями проведения урока); коммуникативные тренинги. Проводится обучение планированию образовательной деятельности (работа методистов в форме допуска к практике).

Формированию положительной «Я-концепции» студентов способствуют используемые в колледже образовательные и психолого-педагогические ресурсы: спецкурсы, факультативы и дисциплины по выбору, включенные в учебный план (например, «Классный руководитель – организатор воспитательной работы с учащимися», «Педагогика толерантности»), ресурсы, предоставляемые органами студенческого самоуправления (клуб «Практикант»), психолого-педагогическое сопровождение (тренинги по конфликтологии), дополнительные образовательные программы (специализации Социальная работа, Организация воспитательной работы, Ритмика и хореография, Информатика в начальной школе, Основы английского языка в начальной школе, Театральная деятельность).

Разработанная в ЯрИПК рейтинговая система оценивания деятельности и документации студентов в период практики включает такие позиции, как соблюдение дисциплинарных требований, учебно-ознакомительная деятельность, аналитическая деятельность, работа классного руководителя, содержание портфолио, и позволяет дифференцированно подходить к результатам деятельности студентов. Рейтинговая система позво-

ляет студенту ориентироваться на требования, предъявляемые к практике, делает их более объективными и придает вес (через соответствующее количество баллов за реализацию).

Таким образом, «Я-концепция» является важным фактором адаптации студента в период практики к последующей профессиональной деятельности и играет важную роль в подготовке востребованного обществом, конкурентоспособного специалиста-практика. Профессиональный образ-Я осознается студентом в деятельности и складывается на основании личного практического опыта, приобретаемого в период подготовки и проведения производственной (педагогической) практики. С учетом особенностей развития Я-концепции будущих учителей начальных классов методисты, педагогический коллектив и учителя базовых школ используют уникальную систему подготовки к практической деятельности студентов, включающую в себя развитие методической и материально-технической базы практики, актуализацию опыта будущих практикантов, а также образовательные и психолого-педагогические ресурсы действующей в колледже образовательной среды.

УДК 37.013

А.А. Кораблева

Характеристики толерантной образовательной среды и условия ее создания

Одним из основных свойств современной системы образования является гуманизация образования. Вслед за Н.В. Бордовской и А.А.Реан мы определяем гуманизацию образования как ориентацию образовательной системы и всего педагогического процесса на развитие и становление отношений взаимного уважения учащихся и педагогов, основанного на соблюдении прав каждого человека, сохранении и укреплении их здоровья, чувства собственного достоинства и развития личностного потенциала [8].

В связи с этим образовательный процесс должен отражать основные социальные ценности общества, в том числе толерантность, позволяющую ориентироваться на развитие индивидуальных задатков и способностей, создание оптимальной

развивающей среды. Предполагаем, что именно в таких условиях ее воспитание становится естественным и продуктивным, а сама толерантность выступает как непрременная первооснова гуманизации образовательного процесса.

Под толерантностью мы понимаем интегративное качество личности, отражающее активную нравственную позицию и готовность к конструктивному взаимодействию с людьми и группами независимо от их национальной, социальной, религиозной принадлежности, взглядов, мировоззрения, стиля мышления и типа поведения (исключая асоциальные проявления сознания и поведения). Обратимся к определению сущностной характеристики толерантной образовательной среды. В.В.Рубцов, И.А.Баева, В.И.Слободчиков предлагают рассматривать образовательную среду как «подсистему социокультурной среды, как совокупность исторически сложившихся факторов, обстоятельств, ситуаций и как целостность специально организованных педагогических условий развития личности ребенка» [17;2;18]. И.А. Баева указывает на динамичность образовательной среды [2,с.11]. Толерантная образовательная среда может иметь следующую структуру, компоненты которой взаимосвязаны.

Схема 1

Структура толерантной образовательной среды



Как видим, в основе толерантной образовательной среды находится создание атмосферы ненасилия и безопасного взаимодействия в социальной среде окружения ребенка, в том числе и в школе. Следовательно, насилие по отношению к ребенку в любом проявлении является одной из психологических предпосылок формирования интолерантности. Как отмечает И.А. Баева, «насилие – знак неравенства между людьми, властный компонент межличностных отношений» [2, с. 25]. Именно И.А. Баева выделяет в качестве ключевой психологической характеристики образовательной среды школы её безопасность [2, с. 27].

Педагогическая практика показывает, что эффективность воспитания толерантности как лично значимого качества состоит не столько в методически грамотном проведении определенных мероприятий, сколько в специальной системе толерантного взаимодействия детей и взрослых. В связи с этим нам импонирует подход М. Максимова и Н. Клёнова к организации воспитания толерантности как некоего стереотипа поведения современных школьников, формирование которого возможно только в естественных условиях толерантного взаимодействия, совместной деятельности различных субъектов воспитательного процесса [14]. М. Максимовым, Н. Кленовым, П. Комогоровым, З. Мубиновой и др. организация такой взаимной деятельности рассматривается как средство формирования знаниевого, эмоционального и практического компонентов толерантности [14;12;15]. Ученые предлагают проведение не только системы внешкольных мероприятий, но и включение толерантности в повседневную жизнь ребенка, создание ситуаций для переживания им положительных чувств в воспитании.

В данном случае воспитание предстает не как целенаправленное воздействие, а как особая индивидуальная деятельность ребенка, в результате чего в его сознании происходит «столкновение» сознательного объективного значения об объекте и личного смысла. Значения преломляют для индивида

объекты независимо от их отношения к жизни индивида, его потребностям и мотивам. Цели и мотивы деятельности человека, его отношения и пристрастность человеческого сознания создают личностный смысл, который в объективных значениях в случае действия определенных факторов может сопровождаться несовпадением смыслов и значений в индивидуальном сознании. Данное явление может стать условием, препятствующим формированию толерантности. Например, в образовательном учреждении организуется активное воспитание толерантности, а сами педагоги осуществляют интолерантное взаимодействие с воспитанниками. В такой ситуации ценность толерантности может приобрести для ребенка негативный личностный смысл [13, с. 101–110], а все воспитательные усилия будут восприниматься неискренними, необидительными.

Заметим, что толерантное взаимодействие в толерантной образовательной среде проявляется через сотрудничество и диалог – виды взаимодействия, обеспечивающие субъектам личностный рост [3;4;10;16]. Сотрудничество позволяет создать условия для совместной деятельности, проживания, рефлексии ситуаций (в том числе и непосредственно связанных с толерантностью). При этом ребенку необходимо организовать деятельность с партнером независимо от каких-либо его особенностей. В ситуации сотрудничества действует некий объединяющий партнеров фактор – достижение общей цели. В соответствии с этим при сотрудничестве происходит распределение функции, взаимообмен информацией, устанавливаются эмоциональные связи, конструктивные взаимоотношения, совместное регулирование проблемных ситуаций, рефлексия. Таким образом, воспитанник учится сочувствию, эмоциональной саморегуляции, толерантности.

Диалог в образовательной среде обучает ребенка принятию позиции партнера, уважению его мнения, открывает перспективы для свободного и безопасного общения [56]. Как отмечает Н.А. Асташова, «диалог – способ познания себя и окружающей действительности в условиях субъектно-смыслового общения» [1, с. 84]. В аспекте организации толерантной образовательной среды диалог способствует максимальному проявлению самобытности личности при равноправной позиции всех субъектов, формирова-

нию ценностной сферы личности и свободному познанию ценностной сферы другого, развитию «способности к полноценной самореализации» [1, с. 82].

Отметим, что толерантная образовательная среда должна ориентироваться на уже имеющийся у ребенка опыт толерантного взаимодействия с миром. В жизни почти каждого существуют подобные контакты. Вместе с тем у воспитанника может быть практика интолерантных отношений. В связи с этим задача педагога – помочь проанализировать различные жизненные ситуации и актуализировать положительный опыт, продемонстрировав преимущества толерантного взаимодействия. При этом мы предлагаем использовать воспитательный потенциал диалога между воспитателем и школьником. В соответствии с концепцией диалога М.М.Бахтина необходимо рассматривать взаимоотношения субъектов диалога как глубоко-связанные с переживаниями и отношением личности с миром [5]. Тем самым, обеспечивается перевод толерантности в область личностно значимых ценностей, обретение личностного смысла, а воспитанник становится носителем субъектного опыта и толерантного взаимодействия.

Не менее значимым компонентом толерантной образовательной среды является психолого-педагогическая поддержка участников образовательного процесса. В современной науке психолого-педагогическая поддержка предстает как деятельность профессиональных педагогов и психологов по оказанию превентивной и оперативной помощи детям (подросткам) в решении их индивидуальных проблем, связанных с физическим или психическим здоровьем, межличностной коммуникацией, с успешным продвижением в обучении, с жизненным и профессиональным самообразованием [11, с. 115]. Результатом психолого-педагогической поддержки является полноценное и свободное развитие ребенка. Особое значение психолого-педагогическая поддержка имеет в работе с воспитанниками, по каким-либо причинам ставшими или имеющими предпосылки стать объектами интолерантности сверстников или педагогов.

Воплощение данных компонентов толерантной образовательной среды на практике зависит от стиля руководства и педагогического общения в образовательном учреждении. Мы пред-

полагаем, что в подобной среде таким стилем руководства станет демократический, позволяющий гуманизировать отношения, свободно развиваться и проявлять активность, инициативу любому члену коллектива независимо от его особенностей, повысить восприимчивость к любым интолерантным проявлениям в социальной среде (в том числе микросреде воспитания ребенка) и сформировать неодобрение их.

Обобщая рассмотрение вопроса о сущности толерантной образовательной среды, отметим, что сама идея об ее организации отражает требования основных принципов гуманистической педагогики: опоры на положительное в ребенке, гуманизации среды и отношений, защиты личности, диалога в обучении и воспитании, активности и сознательности, сотворчества и сотрудничества [16]. В связи с вышесказанным полагаем, что такая среда не просто пропагандирует толерантность в школьном пространстве и «вводит» ее в систему межличностных взаимоотношений, а интегрирует ценность толерантности, наполняет личностно значимым смыслом. Здесь принимается право на индивидуальность, непохожесть, отличия от других, обеспечивается субъектная позиция ребенка. Оказываясь принятым и становясь активным субъектом, ребенок учится проецировать толерантность на свои отношения с социумом. Следовательно, через собственную деятельность формируется направленность и отрабатываются умения по толерантному взаимодействию.

Толерантность проецируется на одноклассников в классном коллективе. Проявления толерантности или интолерантности в классе служат для педагога своеобразным показателем успешности его работы по направлению.

Остановимся на описании наиболее значимых проявлений толерантности и интолерантности, при сравнении которых мы исходим из сущностных характеристик данных категорий. В этой связи необходимо пояснить наши позиции в отношении полярного для толерантности понятия интолерантности.

Как отмечают С.К. Бондырева и Д.В. Колесов, толерантность и интолерантность – понятия взаимообусловленные и представляют собой отношения, формирующиеся на основе оценки некоего объекта благодаря постоянной связи с ним [7, с. 4]. В со-

ответствии с этим толерантность обуславливает отношение доверия, готовность (установку) к компромиссу и сотрудничеству, радость, общительность, дружелюбие, в то время как интолерантность обуславливает негативизм, недоброжелательность, негативные эмоции: гнев, досаду, злобу, злость [7, с. 5]. Учитывая данный факт, предполагаем, что проявления толерантности и интолерантности в детском коллективе возможно раскрыть через такие характеристики, как «отношение друг к другу», «общение, речевая характеристика», «действия, поступки, поведение». Данные характеристики могут быть описаны по принципу контраста.

Таблица 1

**Проявления толерантности и интолерантности
в детском коллективе**

Проявления толерантности	Признак для сравнения	Проявления интолерантности
<ul style="list-style-type: none"> - заинтересованность друг в друге и в совместной деятельности; - доброжелательные, участливые, миролюбивые; - принятие другого, его позиции; - лояльное, терпимое отношение к ошибкам другого; - отсутствие предубеждений в отношениях друг к другу; - открытость, аутентичность и свободомыслие в отношениях друг к другу. 	1. Отношения друг к другу	<ul style="list-style-type: none"> - индифферентность, игнорирование друг друга, незаинтересованность в совместной деятельности; - недружелюбие, ненависть, агрессия; - непринятие другого и его позиции; - раздражительное, нетерпимое отношение к ошибкам другого; - наличие предубеждений.
<ul style="list-style-type: none"> - отсутствие обзываний, оскорблений, унижительных фраз; - отсутствие негативных обобщений стереотипного характера; - высокоразвитые умения коммуникативной толерантности; - тактичность в общении; - безобвинительность речи или четкое пояснение обвинительного высказывания; - убеждение, разъяснение как способы объяснения позиции; - умение слушать и слышать друг друга; - эмпатийное общение; - позитивные способы общения (утешение, подбадривание, похвала, согласие и т.д.). 	2. Общение, речевая характеристика	<ul style="list-style-type: none"> - обзывание, речевое оскорбление, унижительные высказывания; - стереотипы в общении; - отсутствие такта, некорректность; - использование обвинительных высказываний без апелляции к фактам; - перебивание, неумение и нежелание слушать друг друга, нетерпение в общении и общем деле; - запугивание, раздражение, оскорбления, несогласие и т. д.; - неумение и нежелание слушать, слышать, сочувствовать другому; - негативные способы общения: обвинения, упреки, угрозы.
- ведущие типы взаимодействия:	3. Действия,	- ведущие типы взаимодействия:

Проявления толерантности	Признак для сравнения	Проявления интолерантности
сотрудничество, диалог, опека [по типологии Л. В. Байбородовой]; - конструктивные, ненасильственные виды разрешения трудных ситуаций; - косвенные методы воздействия друг на друга (совет, предложение, просьба); - компромиссное поведение.	поступки, поведение	индифферентность, конфронтация, конфликт [по типологии Л. В. Байбородовой]; - деструктивные, насильственные виды разрешения конфликтов; - прямые методы воздействия беспелляционного характера: приказ, указание; - бескомпромиссное поведение.

Обобщая сказанное, отметим, что в толерантном коллективе класса ребенок ощущает себя самостоятельным свободным субъектом совместной, значимой для всех деятельности, имеющим право на непохожесть на других и на личное мнение.

Таким образом, процесс создания толерантной образовательной среды – процесс сложный, многоаспектный, требующий систематизированной методической работы, психолого-педагогического сопровождения разнофункциональных структур учебного учреждения по созданию пространства принятия различий, сотрудничества и диалога.

Библиографический список

1. Асташова, Н.А. Проблема воспитания толерантности в системе образовательных учреждений [Текст] // Толерантное сознание и формирование толерантных отношений (теория и практика): сборник научно-методических статей. – М., 2002. – С. 74–83.
2. Баева, И.А. Тренинги психологической безопасности в школе [Текст]. – СПб., 2002.
3. Байбородова, Л.В. Взаимодействие педагогов и учащихся в школьном коллективе [Текст]. – Ярославль, 1991.
4. Байбородова, Л.В. Воспитание толерантности через деятельность и общение [Текст] // Ярославский педагогический вестник. – 2001. – № 2. – С. 90–95.
5. Бахтин, М. М. Эстетика словесного творчества [Текст]. – М., 1979.

6. Безюлева, Г. В., Бондырева, С. К., Шеламова, Г. М. Толерантность в пространстве образования [Текст]: учебное пособие. – М., 2005.

7. Бондырева, С. К., Колесов, Д. В. Толерантность (введение в проблему) [Текст]. – Москва – Воронеж, 2003.

8. Бордовская, Н.В., Реан, А.А. Педагогика [Текст]. – СПб., 2000.

9. Галимова, Х.Х. Педагогические условия интернационального и патриотического воспитания студентов (на примере изучения иностранных языков в педвузе) [Текст]: автореф. дис. ... канд. пед. наук. – Уфа, 1993.

10. Галицких, Е. О. Диалог в образовании как способ становления толерантности [Текст]: учебно-методическое пособие. – М., 2004.

11. Коджаспирова, Г.М., Коджаспиров, А.Ю. Педагогический словарь [Текст]: для студ. высш. и сред. пед. учеб. заведений. – М., 2001.

12. Комогоров, П. Ф. Формирование толерантности в межличностных отношениях студентов вуза [Текст]: автореф. дис. ... канд. пед. наук. – Курган, 2000.

13. Леонтьев, А. Н. Деятельность. Сознание. Личность [Текст]. – М., 1997.

14. Максимов, М., Кленова, Н. Игры во взаимопонимание и терпимость: смогут ли они оградить наших детей от влияния экстремистов? [Текст] // Директор школы. – 2002. – № 8. – С. 42–50.

15. Мубинова, З. Ф. Педагогика этничности и толерантности: теория, практика, проблемы [Текст]. – Уфа, 2000.

16. Рожков, М. И., Байбородова, Л. В., Ковальчук, М. А. Воспитание толерантности у школьников [Текст]. – Ярославль, 2003.

17. Рубцов, В. В. Развитие образовательной среды региона [Текст]. – М., 1997.

18. Слободчиков, В.Н. Образовательная среда: реализация целей образования в пространстве культуры [Текст] // Новые ценности образования. Вып. 7.–М., 1997.

Ю.М. Пятакова

Исследование оценочной деятельности учителей

В настоящее время проблема педагогической оценки в теории обучения и воспитания разработана недостаточно. Еще не сложилось единого взгляда на сущность, функции и классификации оценки. Наряду с этим, по существу, дифференцированно не изучено и само отношение к оценке школьников. И, несмотря на то, что оценка учителя рассматривается как фактор, определяющий мотивацию учебной деятельности учащихся, вопрос о роли педагогической оценки в ее становлении является дискуссионным, в ряде педагогических работ ставится вопрос о целесообразности «безотметочного» обучения [1].

Впервые к проблеме педагогической оценки обратился еще в 1930-е годы известный отечественный психолог Б.Г. Ананьев [2]. Им всесторонне и подробно раскрыты разные аспекты психологии педагогической оценки - рассмотрены типы оценок в ситуации опроса; охарактеризованы парциальные оценки, большое место уделено оценочным представлениям педагога о школьнике; влияние педагогической оценки на формирование самооценки учащихся и т.д. В последующие годы и до настоящего времени проблема педагогического оценивания продолжает достаточно интенсивно исследоваться, как важность этого вопроса очевидна. Так, 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, взаимоотношения между одноклассниками, в целом - психологический климат в классе[3]. Особенно оценка учителя влияет на личностное развитие школьников, на формирование их самооценки. Так, например, школьники часто не отделяют оценку своего труда от оценки их собственной личности, то есть оценка часто становится для них характеристикой личностных качеств.

На отношение школьников к оценке оказывают влияние многие факторы. Нами была предпринята попытка изучить некоторые из них [4]. Было выдвинуто предположение, что отношение к оценке школьников обусловлено совокупностью различных факторов и находится в определенной зависимости от характера и силы мотивов их учения, половой принадлежности и успешности учебной деятельности. Оказалось, что отношение к оценке характеризуется преимущественно ярко выраженной потребностью в эмпатии, поддержке со стороны окружающих, сопереживанию по поводу получения той или иной отметки; обнаружены половые различия в отношении к оценке: у мальчиков оно более эмоциональное, чем у девочек; установлена взаимосвязь успешности учебной деятельности школьников и их отношения к оценке: у «неуспешных» имеет место эмоционально более острое отношение к ней; школьники с доминирующими отметочным мотивом и мотивом долженствования проявляют и самое острое отношение к отметке в отличие от школьников с мотивацией достижения и престижной мотивацией; у «лучших» по успешности учебной деятельности младших школьников преобладают познавательные мотивы учения, а у «худших» - отметочный мотив и мотив долга; подсчет коэффициентов ранговой корреляции Спирмена между исследованными нами параметрами позволил выявить ряд дополнительных закономерностей:

-чем сильнее эмоциональные переживания школьников, связанные с оценочной ситуацией, тем ниже у них сила мотивов учения;

-чем сильнее школьники реагируют на оценку, тем выше их ориентация на самостоятельную оценку своих знаний;

-чем острее эмоциональные переживания школьников, связанные с оценочной ситуацией, тем выше их потребность в сопереживании;

-чем более выражена потребность в эмпатии у школьников, тем выше их способность адекватно оценивать свои знания.

Таким образом, эти результаты показывают, что оценочная деятельность учителей имеет особое значение. У детей формируется сложное отношение к оценке и отметке учителя, кото-

рое детерминировано разнообразными взаимовлияющими факторами.

Следует отметить, что оценочная деятельность учителей разнообразна. В своей работе педагоги применяют множество различных видов оценки. Еще в середине XX века Б.Г.Ананьев выделял три качественные группы возможных педагогических оценок [2]:

- *исходные*, то есть не строго определенные, опосредственные, предварительные, почти отсутствующие;

- *отрицательные* (замечание, порицание, отрицание и др.).

- *положительные* (поощрение, согласие, одобрение, ободрение и др.)

И.А.Шадрикова [5] справедливо подчеркивает, что учитель и ученик связаны единой системой, в которой ученик постоянно подвергается сильному психологическому воздействию посредством различных видов оценок, относящихся как к результату, так и к самому процессу учебной деятельности. Исходя из того, как оценивается процесс и результат деятельности ученика, все педагогические оценки она разделяет на положительные, отрицательные и амбивалентные. К положительным оценкам относятся положительные оценочные обращения и поощрения. К отрицательным оценкам относит оценочные обращения, но уже отрицательного характера. Это- замечание, отрицание, порицание. Оценки же амбивалентного класса могут быть как положительными, так и отрицательными. В большинстве случаев это балльные оценки, т.е. такие, которые отражают в баллах соответствие знаний, умений, навыков ученика утвержденным критериям. Балльными оценками являются оценки текущие, итоговые, самооценка, вспомогательная и неопределенная.

На наш взгляд, особо значимыми для учеников являются положительные и отрицательные виды оценок. Но каково соотношение этих типов оценок в деятельности учителя? Какие оценки педагоги чаще используют в своей работе? Для ответа на эти вопросы нами был составлен на основе анализа литературных данных и собственных наблюдений перечень оценок

этих двух видов, которые часто, по нашему мнению, используются учителями в их практической деятельности. Так, например, в категорию положительных вошли такие, как одобрение, поощрение, ободрение, перспективная оценка, похвала и др., а в категорию отрицательных - замечание, изменение отношения к ученику, запись замечания в дневник и др. Учителям необходимо было выбрать не более трех отрицательных и трех положительных оценок, которые они наиболее часто используют на практике.

Из положительной группы оценок учителя называли такие виды педагогической оценки: одобрение, поощрение и ободрение, а из отрицательной - замечание, запись замечания в дневник, изменение отношения к ученику. Реже всех упоминались среди положительных: изменение отношения к ученику, запись похвалы в дневник и поручение почетных обязанностей. Среди отрицательной группы оценок: моральное осуждение, выговор, отрицание и порицание. Следует отметить, что в своей работе учителя не ограничиваются выбранными видами оценок, они используют практически все их многообразие, то есть реализуют индивидуальный подход к детям. Отчетливо проявилась закономерность: с увеличением педагогического стажа, возрастает использование учителями отрицательных оценок, то есть учителя склонны в большей степени порицать, ругать учеников, чем хвалить их. Это, возможно, связано с процессом педагогического выгорания педагогов. Такое изменение отношения к работе учеников со стороны учителя можно считать одним из многочисленных проявлений этого процесса наряду с такими распространенными симптомами, как усталость, апатия, снижение интереса к работе, депрессия, чувство потери смысла профессиональной деятельности и др. Сравнение ответов учителей-предметников и учителей начальных классов показало, что последние в своей работе используют, преимущественно, положительные оценки и уделяют внимание даже незначительным успехам ребенка.

В заключение следует отметить, что применение учителями как положительных, так и отрицательных оценок должно быть грамотным, в первую очередь потому, что влияние этих

групп оценок является качественно различным. В силу этого учитель должен учитывать данный факт и дозированно использовать определенные виды оценок. Вместе с тем, это не означает обязательного равномерного распределения положительных и отрицательных оценок в деятельности учителей. Все определяет конкретная учебная ситуация, реальные учащиеся, индивидуальность и профессионализм учителя.

Библиографический список

1.Амонашвили, Ш.А Личностно-гуманная основа педагогического процесса [Текст] / Ш.А.Амоношвили.- Минск: Изд-во «Университетское»,1990.-560 с.

2.Ананьев, Б.Г. Избранные психологические труды: в 2-х т. Т.2 [Текст] / Б.Г.Ананьев.- М.:Педагогика,1980. – 288 с.

3Карпова, Е.В. Структура и генезис мотивационной сферы личности в учебной деятельности. Ярославль: Изд-во ЯГПУ, 2007. – 568 с.

4. Карпова, Е.В., Закономерности взаимосвязи отношения к оценке и некоторых параметров учебной деятельности и личности школьников [Текст] / Е.В.Карпова, Ю.М.Пятакова.- Ярославль: Изд-во ЯГПУ, 2007.

5.Шадрикова, И.А. Педагогическая оценка и мастерство учителя [Текст] / И.А.Шадрикова //Совет. педагогика,-1991. - №10.

УДК37.013

Ю.П.Вавилов, В.Я.Даскал

Проблема классификации методов обучения

В современной педагогической литературе среди наиболее обоснованных классификаций методов обучения чаще всего встречаются следующие.

1. Традиционная.

В качестве общего признака выделенных в ней методов рассматривается **источник знаний**. Таких источников издавна

известно три: *практика, наглядность, слово*. В ходе культурного процесса к ним присоединился еще один – *книга*, а в последние десятилетия все сильнее заявляет о себе мощный безбумажный источник информации – *видео* в сочетании с новейшими *информационными системами*.

Таким образом, в данной классификации выделяется пять общих методов: практический, наглядный, словесный, работа с книгой, видеометод. Каждый из них имеет свои модификации (способы выражения):

- практический (опыты, упражнения, учебно-производственный труд;
- наглядный (иллюстрация, демонстрация, наблюдения);
- словесный (объяснение, разъяснение, рассказ, беседа, инструктаж, лекция, диспут);
- работа с книгой (чтение, изучение, конспектирование, реферирование, составление плана, беглый просмотр, изложение, цитирование, дискуссия);

Видеометод (просмотр, обучение, упражнения под контролем «электронного учителя», контроль).

«Эта классификация была и остается наиболее емкой, информативной и к тому же самой простой и очевидной. Она хорошо сочетается со всеми теориями обучения» [3].

2. Классификация методов *по назначению* или по основной дидактической цели (М.А. Данилов, Б.П. Есипов).

В качестве общего признака классификации выбирают цели, которые достигаются на уроке.

Выделяются следующие методы:

- методы приобретения знаний;
- методы формирования знаний и навыков;
- методы применения знаний на практике;
- методы творческой деятельности;
- методы закрепления;
- методы проверки и оценки знаний, умений и навыков.

3. Классификация методов по типу (характеру) познавательной деятельности (И.Я.Лернер, М.Н. Скаткин).

Выделяются такие методы:

- объяснительно-иллюстративный (информационно-рецептивный);
- репродуктивный;
- проблемное изложение;
- частично-поисковый (эвристический);
- исследовательский.

4. Бинарная классификация методов обучения (М.И. Махмутов).

Построена на сочетании методов преподавания и методов учения:

Методы преподавания:

- информационно-сообщающий,
- объяснительный,
- инструктивно-практический,
- объяснительно-побуждающий,
- побуждающий.

Методы учения:

- исполнительный,
- репродуктивный,
- продуктивно-практический,
- частично-поисковый,
- поисковый

Автор считает, что методы преподавания и методы учения складываются из определенных приемов деятельности учителя и учащихся и все многообразие дидактических методов включает относительно небольшое число универсальных приемов деятельности учителя и деятельности ученика. В числе таких приемов преподавания автор называет сообщение, описание, объяснение, инструктаж (требование, указание), постановку вопросов (задач, заданий), демонстрацию, показ практического или умственного действия. Для деятельности учения это приемы слушания, заучивания, воспроизведения, наблюдения, чтения, письма, решения практического действия, задавания вопросов, выполнения упражнений, объяснения, описания и др. [4].

5. Организационная классификация методов обучения (Ю.К.Бабанский).

По мнению Ю.К. Бабанского, любая деятельность включает в себя 3 компонента – организацию, стимулирование и контроль.

В соответствии с этим выделяются три большие группы методов:

- методы организации и осуществления учебно-познавательной деятельности;
- методы стимулирования и мотивации учебно-познавательной деятельности;
- методы контроля – самоконтроля эффективности учебно-познавательной деятельности.

6. Классификация общих методов осуществления целостного педагогического процесса (В.А. Сластенин).

В.А. Сластенин и его ученики (И.Ф.Исаев, Е.Н.Шиянов) на основе концепции целостного педагогического процесса выделяют следующие методы:

- методы формирования сознания в условиях целостного педагогического процесса (рассказ, беседа, объяснение, лекция, учебная дискуссия, диспут, работа с книгой, метод примера и др.);

- методы организации деятельности и формирования опыта общественного поведения (упражнение, приучение, метод создания воспитывающих ситуаций, педагогическое требование, инструктаж, наблюдение, иллюстрация и демонстрация, лабораторная работа, репродуктивные и проблемно-поисковые методы, индуктивные и дедуктивные методы);

- методы стимулирования и мотивации деятельности и поведения (соревнование, познавательная игра, дискуссия, эмоциональное воздействие, поощрение, наказание и др.);

- методы контроля эффективности педагогического процесса (специальная диагностика, устный и письменный опрос, контрольные и лабораторные работы, машинный контроль, самопроверка).

Авторы данного подхода считают, что в реальных условиях методы осуществления целостного педагогического процесса выступают в сложном и противоречивом единстве. «Каждый из них на каком-либо этапе педагогического процесса может применяться в изолированном виде, однако без взаимодействия с другими он утрачивает свое назначение, понижая эффективность учебно-воспитательного процесса» [5].

К настоящему времени накоплен обширный научный фонд, раскрывающий многообразие методов обучения. Потреб-

ность в их классификации сохраняется. Несмотря на многочисленные подходы, дискуссии, предлагаемые варианты классификаций, проблема остается недостаточно исследованной: отсутствие единой универсальной классификации методов обучения (что до сих пор ставится в вину дидактам и методистам) приводит многих к мнению о том, что такая единая классификация методов обучения в принципе невозможна «в виду многокачественности и многофункциональности методов» [1].

Тем не менее, необходим поиск более совершенных классификаций, которые внесли бы ясность в противоречивую теорию методов и помогли бы педагогам совершенствовать практику. Такие классификации помогают объяснить главное – какими методами учителя могут пользоваться для достижения многообразных целей обучения. «В теории же они помогают выявить в методах обучения общее и особенное, существенное и случайное, теоретическое и практическое и поэтому являются необходимым условием педагогического творчества» [5]. Каждая из приведенных классификаций методов обучения имеет свои достоинства и одновременно недостатки. Существенной особенностью большинства классификаций является то, что они отражают в основном деятельность преподавателя (педагога, учителя), но не деятельность ученика. Речь идет о методах преподавания, а методы учения характеризуются неполно или остаются не специального рассмотрения. Исключение составляет классификация, данная М.И.Махмутовым, где обе группы методов четко разделены и в то же время взаимосвязаны и взаимообусловлены в рамках единой обучающей деятельности.

Для создания оптимальной классификации методов обучения, по мнению авторов статьи, во-первых, нужно исходить из общей теории педагогической (преподавательской) деятельности и современной теории учебной деятельности, в которых полно представлены все структурные компоненты деятельности; во-вторых, важно разграничить и взаимно соотнести методы преподавания и методы учения; в-третьих, выделить особо группы методов обучения знаниям, обучения навыкам и умениям, а также методы стимулирования и мотивирования обучения, контроля (самоконтроля) и оценки (самооценки) процесса и резуль-

татов обучения, методы освоения и совершенствования преподавательской и учебной деятельности и др. Наконец, необходимо иметь в виду, что поиск оптимальной классификации методов обучения – вовсе не самая главная проблема в разработке современных и перспективных методов обучения. Более важно в целом обеспечить качественное освоение всеми педагогами и учащимися новых информационно-образовательных технологий.

Библиографический список

1. Загвязинский, В.И. Теория обучения. Современная интерпретация [Текст] / В.А. Загвязинский.- М., 1994.
2. Педагогика: Педагогические теории, системы, технологии [Текст] / под ред. С.А.Смирнова.- М.,2004.
3. Подласый, И.П. Педагогика [Текст] / И.П. Подласый.- М.,2008.
4. Ситаров, В.А. Дидактика [Текст] / В.А. Ситаров.- М.,2008.
5. Слостенин, В.А. Педагогика [Текст] / В.А. Слостенин.- М., 2008.

УДК 373.3.016

О.Н. Шевко

Содержание труда как фактор профессиональной мотивации учителей начальных классов

В контексте модернизации системы образования особенно остро встаёт проблема разработки эффективных средств мотивации педагогов, побуждающих их продуктивно работать в соответствии с решаемыми школой задачами. Вопросы применения различных мотивационных механизмов и построения системы мотивации труда педагогов муниципальных образовательных учреждений (МОУ) актуализируются также в связи введением новой системы оплаты труда. Таким образом, исследование особенностей профессиональной мотивации педагогов пред-

ставляет большой практический интерес для руководителей образовательных учреждений.

Среди педагогических профессий особое место занимает профессия учителя начальных классов. Начальная школа – стартовая площадка, задающая базу и мотивацию дальнейшего обучения. В мире к этой ступени образования приковано особое внимание менеджеров образования: оно длится не менее шести лет; подготовке педагогов начальной школы уделяется большое значение внимание, а их зарплата в большинстве стран выше, чем у других учителей. В России произошла девальвация статуса учителя начальной школы. Оплата его труда ниже оплаты учителей-предметников. Существует и другой аспект проблемы – среди учителей бытует мнение о том, что работа в коммерческих организациях более выгодна в материальном плане, лучше организована и т. д. Однако, как показывает анализ содержания труда сотрудников коммерческих организаций, в частности, страховых агентов, в их работе также достаточно факторов, отрицательно влияющих на удовлетворённость трудом. Кроме того, одним из важных признаков профессии является объект деятельности. С этой точки зрения и профессия учителя начальных классов, и профессия страхового агента по классификации Е.А. Климова относятся к типу «человек – человек», где ведущий предмет труда – люди, группы и общности людей. В этой связи целесообразно определить отличия профессии учителя начальных классов от других профессий типа «человек – человек» и, в частности, общие и отличительные факторы мотивации и демотивации у учителей начальных классов, работающих в МОУ, и сотрудников коммерческих организаций (на примере страховых агентов). Решение этой задачи может способствовать как лучшему пониманию специфики мотивации учителей начальных классов, так и использованию полученных результатов при проектировании систем мотивации у педагогов.

Планируя исследование, мы исходили из предположения о том, что профессиональная мотивация учителей начальных классов специфична не только в плане оценки реальных мотиваторов и демотиваторов деятельности, но и относительно их представлений об идеальной работе. Для проверки влияния со-

держания деятельности на профессиональную мотивацию мы сравнивали выборки испытуемых, различающиеся по характеру, содержанию и организации осуществляемой ими профессиональной деятельности.

1. *Страховые агенты* (38 чел.) - сотрудники крупнейшей страховой компании.

2. *Учителя начальных классов* – работники МОУ средних общеобразовательных школ г. Ярославля, слушатели курсов повышения квалификации на базе ИРО (43 чел.).

Для проверки гипотезы была использована методика В.И. Чиркова «Мотивационный профиль работы», позволяющая изучить реальные и субъективно-значимые (идеальные) мотиваторы деятельности учителей и страховых агентов.

На первом этапе исследования проводилось сравнение реального и идеального мотивационного профиля работы в выборке страховых агентов. Для обработки данных использовался непараметрический критерий U Манна-Уитни. Полученные результаты представлены графически (рис. 1). Обнаружены значимые различия по таким характеристикам как: вид работ; знание о результатах работы; нервно-психическое напряжение в работе; возможность творчества; необходимость инициативы; самостоятельность; коллективность труда; возможности должностного роста; оплата работы; условия быта; внимание администрации; организация труда.



Таким образом, в профессиональной деятельности страховых агентов присутствует значительное количество факторов-

демотиваторов (12). В идеале хотели бы иметь более содержательную, хорошо организованную и достойно оплачиваемую работу, в которой была бы возможность проявить своё творчество, инициативу и самостоятельность; должностной рост; возможность работать в коллективе; более хорошие условия труда и внимание администрации к их нуждам, но в то же время более спокойную.

На втором этапе исследования проводилось сравнение реального и идеального мотивационного профиля работы в выборке учителей начальных классов. Для обработки данных также использовался непараметрический критерий U Манна-Уитни. Результаты статистической обработки данных представлены в таблице 1.

Таблица 1

Характеристики работы	m (реал)	m (идеал)	U	p-level
1. вид работ	8	7	709,5000	1,000000
2. необходимость умственных усилий	9	8	447,0000	0,005943
3. знание о результатах работы	7	8	433,5000	0,003823
4. нервно-психическое напряжение в работе	7	3	213,5000	0,000000
5. степень ответственности	8	7	528,0000	0,057160
6. загруженность смены	8	6	377,0000	0,000493
7. возможность творчества	9	9	593,0000	0,222125
8. необходимость инициативы	8	8	667,0000	0,656036
9. самостоятельность	7	8	441,5000	0,004976
10. коллективность труда	8	9	625,5000	0,378695
11. необходимость делового общения	8	8	642,5000	0,482587
12. возможности совершенствования	9	9	683,0000	0,781231
13. возможности должностного роста	5	8	243,0000	0,000001
14. оплата работы	2	10	6,0000	0,000000
15. условия быта	3	9	14,0000	0,000000
16. внимание администрации	5	10	91,5000	0,000000
17. организация труда	7	9	227,5000	0,000000

Значимые различия обнаружены по таким характеристикам, как необходимость умственных усилий; знание о результатах рабо-

ты; загруженность смены; нервно-психическое напряжение в работе; самостоятельность; возможности должностного роста; оплата работы; условия быта; внимание администрации; организация труда. Полученные результаты свидетельствуют о том, что в профессиональной деятельности учителей также присутствует значительное количество факторов-демотиваторов (10), но их несколько меньше, чем у страховых агентов. Содержательный анализ ответов учителей на вопросы анкеты позволяет заключить, что им хотелось бы уменьшить в своей работе степень нервно-психического и умственного напряжения, а также степень загруженности работой. При этом учителям хотелось бы иметь достойную оплату своего труда; больше самостоятельности и знаний о результатах собственной работы; должностной рост; более хорошие организацию и условия труда, а также внимание администрации к их нуждам. Соответственно систему мотивационной поддержки учителей начальных классов необходимо строить в отношении этих факторов. При этом необходимо учитывать, что в структуре мотивации педагогической деятельности внутренняя мотивация превалирует над внешней. Педагогическая профессия предполагает преобладание побудителей высшего порядка (по А. Маслоу), таких, как потребности в уважении, признании референтной группой, доверии, причастности к общему делу, достижении, власти (компетентности), самовыражении через творчество, самореализации, самоутверждения, удовлетворение которых осуществляется путем достижения целей, связанных с профессиональными интересами и переживается как личный успех. Таким образом, система вознаграждений, применяемых в образовании, должна носить в большей степени гигиенический характер. Поэтому достойная и стимулирующая качественную работу зарплата педагогов, учитывающая современные условия и требования к образовательной деятельности, - главный фактор и значительный резерв как повышения профессиональной мотивации педагогов, так и повышения качества образования в целом.

Как показал анализ, в каждой выборке имеются также факторы – демотиваторы, общие для обеих выборок: знание о результатах работы; нервно-психическое напряжение в работе; самостоятельность; возможности должностного роста; оплата

работы; условия быта; внимание администрации; организация труда. Выявлены и факторы – демотиваторы, специфичные для каждой выборки. Для выборки страховых агентов специфичны такие демотиваторы, как вид работ; возможность творчества; необходимость инициативы; коллективность труда. Для выборки учителей начальных классов специфичны такие факторы - демотиваторы, как необходимость умственных усилий и загруженность смены. Таким образом, мотивация учителей начальных классов специфична в плане оценки реальных мотиваторов и демотиваторов деятельности.

На третьем этапе исследования проводилось сравнение реальных мотивационных профилей работы страховых агентов и учителей начальных классов. Значимые различия обнаружены по таким характеристикам, как вид работ; необходимость умственных усилий; загруженность смены; степень ответственности; самостоятельность; возможности должностного роста; возможность творчества; необходимость инициативы; коллективность труда; необходимость делового общения; возможности совершенствования; оплата работы; внимание администрации; организация труда. Обнаруженные различия подтверждает как различный мотивационный потенциал профессий, так и различный характер, содержание и организацию осуществляемой страховыми агентами и учителями профессиональной деятельности.

На четвёртом этапе исследования проводилось сравнение идеальных мотивационных профилей работы страховых агентов и учителей начальных классов.

Обнаружены значимые различия по таким характеристикам, как загруженность смены; возможность творчества; необходимость инициативы; коллективность труда; необходимость делового общения; возможности должностного роста.

Полученные данные позволяют сделать вывод о том, что гипотеза, выдвинутая нами, подтвердилась, и профессиональная мотивация учителей начальных классов специфична не только в плане оценки реальных мотиваторов и демотиваторов деятельности, но и относительно их представлений об идеальной работе. Полученные данные могут быть полезны руководителям об-

Е.В. Карпова, А.Ю. Рябова

**Факторы развития учебной мотивации
на уроках английского языка**

Формирование учебной мотивации можно назвать одной из центральных проблем современной школы. Роль школы в овладении системой знаний, умений и навыков школьников обусловлена характером самой учебной деятельности, обновлением содержания образования, выработкой у учащихся активности, стремления к самосовершенствованию.

Существует много подходов к проблеме развития учебной мотивации. Так, еще в 70-е годы XX века А.К. Маркова наметила главные пути формирования мотивации в учебной деятельности. Она полагала, что ведущий путь формирования познавательных мотивов состоит в правильной организации учебной деятельности школьников: «необходимо формировать внутри самой учебной деятельности ориентацию учащихся на способ добывания знаний, а не только на сами знания» [4]. Особо подчеркивается необходимость использования при формировании мотивов двух механизмов – «снизу – вверх» и «сверху – вниз». Механизм «снизу – вверх» состоит в том, что в деятельности ребенка актуализируются определенные его побуждения, которые затем переходят в более устойчивые мотивационные образования. Механизм «сверху – вниз» состоит в том, что взрослый «задает» ребенку те побуждения, цели, которые должны у него формироваться. Ребенок в процессе деятельности должен не только их понять, но и внутренне принять. Позже были разработаны психологические принципы формирования мотивации учения школьников, рассмотрены основные направления формирования у них познавательной, социальной активности. Кроме того, осуществлен анализ различных путей формирования мотивации учения – таких, как оптимальная организация учебной дея-

тельности, влияние коллективных форм учебной деятельности на мотивацию учения, значение оценки, роль содержания учебного материала в мотивации учения и др. [3, 5].

По мнению Д. Журавлева, учебная мотивация определяется самой образовательной системой, образовательным учреждением, где осуществляется учебная деятельность; организацией образовательного процесса; субъективными особенностями обучающегося; субъективными особенностями педагога, системой его отношений к ученику; спецификой учебного предмета.

Последний момент является очень важным в контексте данной статьи. Так, дисциплина «английский язык» занимает особую позицию в системе других учебных дисциплин. Иностранный язык является уникальным предметом в том смысле, что при его изучении дети сталкиваются с абсолютно новым лексическим, грамматическим и фонетическим материалом. Школьники, прежде всего, должны заучивать качественно новые структуры, что сложно и зачастую характеризуется определенной монотонностью и рутинностью. Очевидно также, что если в ходе овладения другими дисциплинами учебная мотивация может поддерживаться практической значимостью материала, то при изучении английского языка, скорее всего, высокий уровень педагогического мастерства учителя, его авторитет будут способствовать стимулированию желания детей изучать английский язык.

Подчеркнем, что вопросам формирования, сохранения и стимулирования у школьников интереса к предмету «английский язык» уделяется большое внимание как в психологии, так и в методике обучения. Сложность и многогранность самой проблемы порождают различные подходы к ее рассмотрению. Так, Е.Н.Соловьева выделяет целевую мотивацию, мотивацию успеха, страноведческую мотивацию, эстетическую мотивацию, инструментальную мотивацию при изучении школьниками английского языка.

Исходя из сказанного, мы провели исследовательскую работу, направленную, во-первых, на изучение учебных интересов школьников; во-вторых, на анализ эффективности приемов развития учебной мотивации на уроках английского языка; в-

третьих, на выявление факторов, способствующих развитию учебных мотивов на уроках английского языка (на основе изучения профессиональной деятельности педагогов). Эмпирическое исследование осуществлялось на базе СОШ № 17, 20 г. Рыбинска. Были разработаны две анкеты на определение ведущих мотивов учебной деятельности, использовавшиеся дважды с интервалом в один год. Для выявления действенности приемов развития учебной мотивации школьникам и учителям (известным своим мастерством и популярностью среди учащихся) предлагалось выразить свое мнение о степени эффективности каждого из 21 приемов по 3-балльной системе оценивания. В качестве критериев отбора приемов из дополненной нами классификации О.С. Гребенюк выступили доступность их формулировки для учащихся и распространенность приемов в практике обучения.

Получены следующие основные результаты. У учеников средних классов основным мотивом учения является мотив общения со сверстниками, а предмет «английский язык» имеет сравнительно низкий рейтинг. В качестве основных причин этого выступают однообразие учебных методов и приемов, используемых учителями; невысокий уровень педагогического мастерства учителей; недопонимание учащимися практического использования знания английского языка.

Определена градация эффективности приемов развития учебной мотивации. Наибольшую привлекательность для школьников имеют занимательность учебного материала, связанная со сравнительным анализом культур нашей страны и стран изучаемого языка; возможность работы с современными ТСО; игровые приемы и методы; коллективная деятельность учащихся; искренняя заинтересованность учителя в начинаниях, продвижениях, успехах учащихся. Мнения педагогов в большинстве случаев совпадают с мнением детей. Все респонденты среди действенных приемов выделяют приемы, связанные с компьютеризацией обучения. Это объясняется тем, что использование современных ТСО создает условия для проявления индивидуальности, самоактуализации обучающихся.

В результате изучения профессиональной деятельности учителей английского языка выявлены факторы, способствующие развитию учебных мотивов на уроках английского языка в школе. Условно их можно разделить на три группы.

1. Факторы, связанные с организацией учебного процесса, а именно – использование современных технических средств, разнообразных источников информации, приемов учебной работы.

2. Факторы, обусловленные педагогическим мастерством и педагогическими компетенциями учителя. Сюда относятся профессиональная направленность, выражаемая в желании совершенствовать себя в педагогической деятельности, в стремлении к самообразованию и к повышению уровня обученности детей; особые качества личности: социально-значимые (активность, справедливость, доброжелательность, самокритичность) и профессионально-важные (любовь к детям, толерантность, профессиональное новаторство, профессиональная эрудиция).

3. Факторы, обусловленные влиянием социума: ограниченная востребованность знаний иностранного языка в учебных заведениях города; запрос родителей; ситуация школьного обучения.

Было установлено, что мотивация к изучению английского языка в целом не является высокой и для ее развития и, тем более, управления ею педагогам необходимо учитывать выявленные группы факторов. Ведущими среди них являются высокий уровень педагогического мастерства учителя, его авторитет, личная заинтересованность в учебных успехах детей, в первую очередь и обуславливающие эффективность формирования мотивации к предмету «английский язык».

Библиографический список

1. Гребенюк, О.С. Педагогика индивидуальности. [Текст] / О.С. Гребенюк. - Калининград, 1995.

2. Журавлев, Д. Мотивация и проблемы в обучении [Текст] / Д. Журавлев // Народное образование. – 2000. - №9.

3.Карпова, Е.В. Развивающие системы обучения и формирование мотивации [Текст] / Е.В. Карпова, Е.Н. Кулешова. – Ярославль, 2004.

4.Маркова, А.К. Мотивация учебной деятельности школьника [Текст] / А.К. Маркова // Вопросы психологии. – 1978. – №3.

5.Маркова, А.К. Формирование мотивации учения в школьном возрасте [Текст] / А.К. Маркова. – М., 1983.

6.Соловьева, Е.Н. Методика обучения иностранным языкам [Текст] / Е.Н. Соловьева. - М., 2003.

УДК 37.04

А.А. Борисова

Формирование ориентировочной основы действия у младших школьников

В соответствии с психологической теорией деятельности любая деятельность, в том числе и учебная, имеет структурные и функциональные части действия. В контексте данной статьи важно сделать акцент на функциональных частях действия:

1. Ориентировочной основе действия. 2. Исполнительной части действия. 3. Контрольной части действия.

Ориентировочная часть действия составляет основу любой задачи, поскольку связана с использованием совокупности тех объективных и субъективных условий, в которых человеку необходимо разобраться для успешного выполнения поставленной перед ним задачи.

Исполнительная часть – это рабочая часть действия. Она обеспечивает заданные преобразования в объекте действия.

Контрольная часть действия направлена на слежение за ходом действия, на сопоставление полученных результатов с заданными образцами. С помощью контрольной части действия производится необходимая коррекция как в ориентировочной, так и в исполнительной части действия.

Следовательно, при отрицательном результате выполненного задания возникает необходимость возвращения к ориентировочной части действия. Как показывает практика, неправильное выполнение заданий у учащихся младших классов зачастую связано именно с неумением разобраться в ориентировочной части действия, неумением понять, в чём состоит смысл задания. Отсюда – бессмысленный перебор операций в исполнительной части действия. Нам представляется, что в понимании смысла заданного действия учащимся младших классов может помочь целенаправленное привитие им потребности в чтении художественной литературы. В наш век всеобщей компьютеризации названная задача непростая и должна решаться как самостоятельная, а не ограничиваться её затрагиванием в контексте других задач. Художественная литература незаменима в смысле общедоступности, широты охвата, силы воздействия на человека, если к ней приучают с детства. С целью проверки этой гипотезы под моим руководством И.А. Зачёсовой было выполнено исследование.

Оно состояло из констатирующего и формирующего эксперимента. На первом этапе (констатирующий эксперимент) мы изучали читательский интерес учащихся вторых классов. В исследовании приняли участие 128 второклассников из нескольких школ г. Ярославля. Выяснилось, что из указанного числа школьников записано в библиотеке 70 ($\approx 55\%$). Остальные 45% учащихся не имеют потребности в художественной литературе и не обращаются за нею в библиотеку.

Из школьников, пользующихся библиотекой, предпочитали сказки – 22%; познавательную литературу – 48%; развлекательную литературу – 17%; только то, что задано учителем – 13%.

На предмет понимания прочитанной литературы мы провели ряд индивидуальных бесед с тридцатью учащимися. Результаты бесед показали, что книги, взятые в библиотеке, читают 63% учащихся, остальные возвращают в библиотеку, не прочитав по каким-либо причинам: книга оказалась неинтересной; там не было картинок; нужен был только один рассказ, который

задал учитель для чтения в классе; не успел прочитать в срок, отвещенный библиотекой.

Беседы по выявлению остаточных знаний прочитанного обнаружили, что только 53% школьников смогли подробно передать содержание. Остальные помнили отдельные фрагменты или говорили про что или про кого написана эта книга. С целью привития любви к художественной литературе, получения наслаждения от её прочтения мы провели формирующий эксперимент. Нами были сформированы две группы по 10 человек в каждой. Одна группа экспериментальная, другая – контрольная.

Занятия с экспериментальной группой проводились после уроков два раза в неделю на протяжении месяца. Были отобраны следующие произведения. На первое занятие – русская народная сказка «Сивка-бурка». На второе – русская народная сказка «Волшебная дудочка». На третье – рассказ Л.Н.Толстого «Акула». На четвёртое – рассказ Л.Н. Толстого «Прыжок». На пятое – рассказ Е.Чарушина «Захочешь есть – говорить научишься». На шестое – рассказ Е. Чарушина «Яшка». На седьмое – рассказ К.Д. Ушинского «Дети в роще». Чтение осуществлялось экспериментатором.

К каждому произведению был составлен перечень вопросов (7–9), на которые каждый участник эксперимента отвечал индивидуально. Каждый ответ оценивался по трехбалльной шкале и отражался на графике.

0 баллов – ответ неверен

1 балл – ответ не совсем точный

2 балла – ответ правильный.

На оси абсцисс обозначалось количество вопросов, на оси ординат – количество баллов за каждый вопрос.

Анализ графиков выявил повышение качества ответов опрашиваемых школьников от занятия к занятию. Ответы становились более осознанными, правильными и подробными. Более того, участники эксперимента стали лучше учиться, у них повысилась успеваемость. Дети экспериментальной группы стали дружнее, активнее, не боялись высказывать свои мысли, стали лучше их формулировать.

Контрольный эксперимент на понимание главной мысли прочитанного проводился в обеих группах после завершения формирующего эксперимента в экспериментальной группе.

Для контрольного среза мы взяли одно предложение из повести А.П.Чехова «Каштанка», по объёму приблизительно равное условию задач для учащихся начальных классов, чтобы проверить правильность ориентировки школьников в заданном тексте: «Молодая рыжая собака – помесь таксы с дворняжкой – очень похожая мордой на лисицу, бегала взад-вперёд по тротуару и беспокойно оглядывалась по сторонам».

Предложение было отпечатано для каждого испытуемого в отдельности. Отдельно каждому перед опытом предъявлялась отпечатанная инструкция:

1. Прочитай внимательно текст.
2. Объясни, что ты понял из прочитанного.

Экспериментатор фиксировал время, затраченное на прочтение предложения, и отдельно время, затраченное на обдумывание ответа. Ответ испытуемого точно записывался в протоколе. Результаты контрольного эксперимента оказались различными в экспериментальной и контрольной группе и по времени, затраченному на прочтение предложения, и по времени обдумывания ответа (ориентировку), и по уровню понимания смысла прочитанного. Среднее время прочтения предложения в экспериментальной группе равнялось 22 с., в контрольной группе – 28 с., то есть скорость чтения в экспериментальной группе оказалась выше, чем в контрольной, на 6 с.

Среднее время обдумывания ответа в экспериментальной группе, наоборот, оказалось больше на 2 с., чем в контрольной (7с. против 5с.). Это свидетельствует о более серьёзном отношении к осознанию текста младшим школьником.

По анализу ответов испытуемых мы выделили следующие уровни понимания прочитанного:

1. Низкий. Отсутствие понимания смысла (пример: Рыжая собака бегала по улице).
2. Ниже среднего. Попытка пересказа предложения с некоторыми деталями (Пример: Рыжая собака бегала по улице. Она была внимательная, так как смотрела по сторонам).

3. Средний. Приблизительное понимание смысла (Пример: Это собака-помесь, бегала и беспокоилась, чего-то боялась).

4. Выше среднего. Смысл прочитанного передан верно, но с некоторыми неточностями (Пример: Здесь написано о молодой собаке, которая оказалась в незнакомом месте. Она потерялась).

5. Высокий. Полное понимание смысла прочитанного (Пример: Здесь описывается беспокойство собаки, потерявшейся, которая не может найти своего хозяина и свой дом).

Выявлены следующие различия уровней понимания прочитанного в экспериментальной и контрольной группах.

Первый уровень: в экспериментальной группе не показал никто, в контрольной – 3 человека.

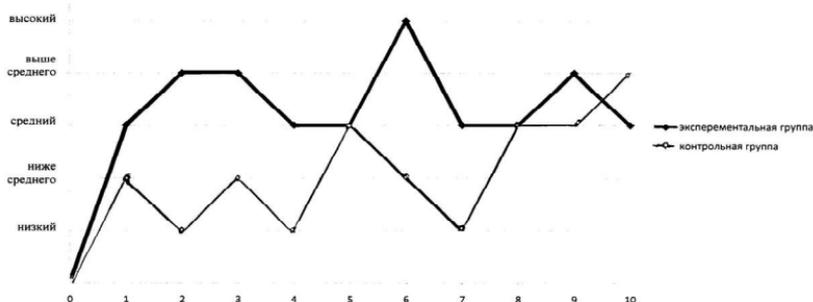


рис. №1. График понимания детьми смысла заданного предложения.

Второй уровень в экспериментальной группе также не показал никто, в контрольной – 3 человека.

Третий уровень в экспериментальной группе обнаружили 6 человек, в контрольной – 3 человека.

Четвёртый уровень в экспериментальной группе обнаружили 3 человека, в контрольной – 1 человек.

Пятый уровень в экспериментальной группе показал 1 человек, в контрольной – никто.

Данные различия отражены на графике 1.

Резюмируя проведённое исследование, можно сделать следующие умозаключения:

1. Интерес к художественной литературе, любовь к ней, регулярное чтение оказывают положительное влияние на формирование личности ребёнка как в когнитивном, так и в личностном плане. Дети экспериментальной группы стали не только лучше учиться, но и лучше относиться друг к другу, стали дружнее.

2. Такое положительное влияние на формирование личности ребёнка художественная литература может оказывать при условии, когда интерес и любовь к ней прививаются взрослыми, и задача эта решается ими как самостоятельная, а не только как сопутствующая другим. При соблюдении этого условия младшие школьники учатся задумываться о смысле прочитанного текста, правильно ориентироваться в нём.

3. Правильное понимание текста, осмысливание его главной сути будет способствовать безупречному выполнению ориентировочной части действия любого учебного задания, от которой зависят и исполнительная, и контрольная части.

4. Шире осуществлять психологическое просвещение родителей по данному вопросу.

Библиографический список

1. Борисова, А.А. Возможности художественной литературы в научно-практической работе психологов и педагогов[Текст] // Ярославский педагогический вестник. – 2004. – № 3. – С. 130–139.

УДК 37.04

Ю.П. Вавилов, Ю.А. Белан

Технологии дифференцированного подхода в обучении младших школьников

Главная идея современного образования в программе гуманизации - личностно-ориентированный подход. В связи с этим

нуждаются в пересмотре организационный, содержательный и управленческий компоненты образовательного процесса с точки зрения их влияния на развитие личности, повышения качества образования. Важным аспектом реализации этой стратегии 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, в максимальной степени адекватным своеобразию индивидуальной природы личности учащегося и в значительной мере содействующим формированию его неповторимых черт и качеств.

В контексте индивидуализации обучения понятие «дифференциация в обучении» предполагает разделение учащихся на группы по каким-либо признакам, которое осуществляется для последующего нового группирования, то есть в дифференциации обязательно присутствует интеграция, выражающаяся в объединении учащихся. Другим не менее важным аспектом является различное построение процесса обучения в выделенных группах. Таким образом, при дифференциации обучения осуществляется учет индивидуально-типологических особенностей личности в форме группировки учащихся и различное построение процесса обучения в выделенных группах.

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

мы ограничиваемся в основном теми проблемами, которые связаны с учетом индивидуальных особенностей учащихся.

В контексте индивидуализации обучения понятие «дифференциация» исходит из особенностей индивида, его личностных качеств. Это частный случай дифференциации, так называемая «внутренняя дифференциация». Необходимость в ней тем настоятельнее, чем более гетерогенный класс служит объектом такой дифференциации. Много возможностей для внутренней дифференциации представляет групповая работа. Здесь понимается такое построение работы, когда 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, чем при фронтальной работе всем классом, условиях в отношении возможностей 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, прежде всего, 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. Кроме того, здесь можно предложить группам задания по выбору. Однако вместе с тем в групповой работе таится известная опасность для активности учащихся: более сильные и старательные из них начинают заглушать инициативу более пассивных, слабых и ленивых учащихся и 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 посредством 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 главным образом таким способом, что учащимся даются не одинаковые задания, а задания, которые варьируются в зависимости от индивидуальных особенностей учащихся, а также путём группировки учащихся внутри класса по различным признакам.

Педагогика дифференцированного подхода имеет в виду не приспособление целей и содержание обучения и воспитания к отдельным школьникам, так как цели и содержания воспитания и обучения определяются требованием общества, государственной программой - они являются общими для всех, а приспособлением методов и форм работы к этим индивидуальным особенностям с тем, 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. Таким образом, проанализировав вышесказанное, можно утверждать, что индивидуализация обучения предполагает дифференциацию учебного материала, разработку систем заданий различного уровня трудности и объёма, разработку системы мероприятий по организации процесса обучения в конкретных учебных группах, учитывающей индивидуальные особенности каждого учащегося, а следо-

вательно, 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 (особенно при активной помощи учителя) привести к оптимальному раскрытию потенциальных возможностей школьника.

Библиографический список

1. Унт, И.Э. Индивидуализация и дифференциация обучения [Текст] / И.Э. Унт. - М., 1990.

2. Яковлева, Е.В. Организация дифференцированного подхода в процессе усвоения знаний младшими школьниками [Текст] / Начальная школа. – 2004. – №5.

УДК 37.091.3

Л.Н. Харавина

Индивидуальное сопровождение лично-профессионального развития молодого педагога

Современному профессиональному образованию нужен самостоятельно мыслящий, компетентный педагог, психически и технологически способный к реализации гуманистических ценностей, к осмысленному включению в инновационные процессы, обеспечивающий качественное образование будущих специалистов с первых дней своей деятельности. Организация профессионального развития молодого педагога является одной

из важнейших задач администрации образовательного учреждения.

Успешное профессиональное становление молодого педагога является основой его уверенности в правильности выбранного пути, благополучном преодолении профессиональных трудностей, развитии профессионального самосознания и качественного обучения учащихся преподаваемым дисциплинам.

Обеспечить своевременную помощь, поддержку и сохранение максимума свободы и ответственности субъекта за решение актуальных для него проблем позволяет *технология сопровождения*, которую мы рассматриваем как самостоятельную сферу педагогической деятельности. Анализ исследований (О.С.Газман, Н.Г.Битянова, Е.И.Казакова, Л.В.Байбородова и др.) позволил установить, что *сопровождение* - это управленческая технология организации взаимодействия субъектов образовательного процесса с опорой на принципы сотрудничества, обеспечивающая благоприятные условия для их личностного и профессионального развития.

Успешно организованное социально-психологическое сопровождение открывает перспективы личностного роста, помогает человеку войти в ту «зону развития», которая ему пока еще недоступна. В зависимости от целей и количества сопровождаемых психолого-педагогическое сопровождение может быть организовано как в индивидуальной, так и в групповой форме. Система группового сопровождения молодого педагога осуществляется в педагогическом колледже через взаимодействие с педагогами на ежемесячных заседаниях предметно-цикловой комиссии и на занятиях в Школе начинающего педагога. Индивидуальное сопровождение осуществляется через взаимодействие с сотрудниками информационно-методического центра (диагностика, консультирование, совместное планирование деятельности по созданию учебно-методического комплекса преподаваемой дисциплины, рекомендации по разработке занятий) и через взаимодействие с наставниками (индивидуальные консультации по проблемам педагогической деятельности, совместное проектирование учебных и внеучебных занятий, изучение

опыта работы наставника и коллег в непосредственной практической деятельности).

Сопровождение профессионального развития молодого педагога в системе наставничества понимается нами как создание психологически комфортных условий для профессиональной деятельности педагога; оказание молодому специалисту всесторонней ненавязчивой помощи при решении возникающих в процессе работы вопросов; обеспечение разноплановой экспертизы профессиональной деятельности педагога; обеспечение условий профессионального роста педагога, развития его педагогического мастерства, потребности в самообразовании и повышении квалификации, стремления к овладению образовательными технологиями.

Молодой специалист испытывает потребность в поддержке опытного педагога-наставника, который готов оказать ему практическую и теоретическую помощь на рабочем месте для повышения уровня его профессиональной компетентности. Наставничество как одна из форм работы с молодыми специалистами существует давно, тем не менее, администрация образовательных учреждений пытается организовать его интуитивно, так как в психолого-педагогической и методической литературе этот вопрос освещен недостаточно.

В начале XX века В.Н. Сорока-Росинский верно подметил, что в педагогике много говорится об индивидуальном подходе к учащимся, но ничего не говорится об индивидуальном подходе к самому педагогу, а ведь еще известный учитель русских учителей К.Д. Ушинский писал о влиянии личного примера.

Для русского литературного и разговорного языка употребление слова «наставник» в значении «учитель», «воспитатель» стало привычным уже в середине XVII века. Но уже в Толковом словаре русского языка под редакцией Д.Н. Ушакова и в Словаре русского языка под редакцией С.И. Ожегова слово «наставник» дается как книжное, устаревшее значение слов «учитель», «руководитель». А в конце XX века в словаре русского языка дается следующее толкование этого понятия: «наставник – руководитель, учитель; очень опытный, знающий рабочий или колхозник и т.п., содействующий овладению профес-

сиональными знаниями молодому рабочему или колхознику, а также росту его общественной активности...»).

В последнее время все чаще наставничество подменяют другими понятиями: *тьюторство, коучинг, менторинг*. Однако тьюторство – это иной опыт, иная система воспитания, получившая широкое распространение в странах Европы и Северной Америки, появившаяся в России в связи с тем, что созданная система наставничества в конце 80-х годов прошлого века была разрушена. Тьютор – наблюдатель за воспитанниками, в английском языке – домашний учитель, репетитор. *Наставничество* – это социальный институт, осуществляющий процесс передачи и ускорения социального опыта, буквально «с рук на руки» форма преемственности поколений, одна из наиболее эффективных форм профессиональной адаптации и повышения профессиональной компетентности педагогических кадров.

Наставник - это авторитетный мастер своего дела, имеющий единомышленников, последователей, учеников. Он передает опыт молодым, следит за их ростом [3]. Е.А.Климов, анализируя длительный профессиональный путь специалиста (от фазы оптанта, адепта, адаптации, интернала, мастерства и авторитета к фазе наставничества) подчеркивает особый уровень профессионализма педагога, получающего этот статус, не только требующий, но и дающий возможность поделиться накопленным опытом с теми, кто стоит в начале профессионального пути. Каждый специалист должен стремиться пройти все этапы, чтобы достичь вершин профессионального мастерства.

Организация индивидуального профессионального развития молодого педагога через наставничество носит развивающий характер и включает в себя три этапа:

1) *этап адаптации*. После знакомства начинающего педагога с коллективом происходит официальное «прикрепление» наиболее опытного педагога той же предметно – цикловой комиссии, в которую вошёл и молодой специалист. При совместном участии наставника, методиста учреждения выстраивается система диагностического сопровождения: определяется круг должностных обязанностей и полномочий молодого специалиста, выявляется уровень сформированности компонентов про-

фессиональной компетентности, разрабатывается программа профессионального развития. Инструментом сопровождения может стать «Тетрадь профессионального роста педагога».

Основными методами работы на первом этапе являются индивидуальное консультирование, совместное проектирование профессиональной деятельности, взаимопосещение наставником и молодым специалистом учебных занятий для выявления и предупреждения возможных затруднений. Развитие мотивационной готовности к поиску решений возникающих затруднений в профессиональной деятельности является важным показателем успешности педагога на данном этапе.

2) *этап интеграции* - направлен на реализацию программы сопровождения в ходе погружения в профессиональную деятельность молодого педагога. Система сопровождения требует построения планирования профессионального самосовершенствования на основе результатов диагностики, через включение педагога в групповые формы и индивидуальные (самообразование, консультации, обмен передовым опытом). Особое место в системе сопровождения занимают совместные занятия в Школе начинающего педагога и обучению молодых педагогов рефлексии.

3) *этап индивидуализации*. Наставник выявляет динамику развития профессиональной компетентности молодого педагога, предлагает рекомендации для дальнейшего самосовершенствования. Основное место на этом этапе отводится поддержанию идей педагога при его самостоятельной разработке педагогических проектов.

Выстраивая систему работы с молодыми специалистами, сопровождающий должен осуществлять учет различных траекторий профессионального роста молодого педагога (специализация, дополнительная специальность, должностной рост).

Современной технологией мониторинга профессионального роста является создание портфолио молодого специалиста или ведение Тетради личностно-профессионального развития, куда вносятся педагогические находки, анализ профессиональных достижений, результаты диагностики, анкеты с отзывами на проведенные уроки, рекомендации по развитию профессиональ-

ного мастерства и т. д. Это дает возможность увидеть динамику в профессиональном развитии молодого педагога. Создание такого документа позволяет избежать формализма в деятельности наставника, целенаправленно и системно подходить к отбору форм и методов работы с начинающим учителем, адекватно оценивать результаты профессионального роста и позитивных изменений в его профессиональной деятельности.

Всестороннее рассмотрение эффективности системы наставничества позволит руководителям образовательных учреждений, педагогам-наставникам быстро и качественно решать задачи профессионального роста молодых педагогов, включать их в проектирование своего развития, оказывать им помощь в самоорганизации, самоанализе своего развития, повышать их профессиональную компетентность.

Библиографический список

1. Словарь современного русского литературного языка: В 17 т. – М., 1958. – Т. 17. – С. 525.
2. Словарь русского языка / под ред. Ожегова – М., 1970. – С. 381.
3. Введение в педагогическую деятельность [Текст]: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / под ред. А.С. Рубцовой. - 2-е изд. - М., 2004.

«АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ ВОСПИТАНИЯ В СОВРЕМЕННЫХ УСЛОВИЯХ»

**Научно-методический семинар кафедры педагогики
и психологии начального обучения совместно
с лабораторией воспитания и экологической культуры
Института семьи и воспитания РАО**

УДК 37.018

Е.М. Клемяшова

Экологическая культура личности: сущность, структура и содержательные характеристики

В современных условиях одним из важнейших путей решения серьезных экологических проблем является переход общества на экосообразный путь развития, что позволит сохранить баланс между потребностями человечества и возможностями природы. Для решения экологических проблем кроме сознательной деятельности по восстановлению функционирования экосистем различного уровня необходимы выработка и усвоение людьми новых принципов и норм нравственного отношения человека, общества к природным объектам, к природе в целом.

Развитое экологическое сознание, высокий уровень экологической культуры должны быть присущи каждому члену современного общества. Формирование и развитие такой культуры, способствующей гармонизации отношений между обществом и природой, - важнейшая задача современного образования.

Экологическая культура личности представляет собой совокупность личностных характеристик человека (знаний, экосообразного отношения, поведения, образа жизни и других), отражающих состояние его гармонии с внешним и внутренним миром через развитие экологического сознания, эмоционально-нравственного и деятельностно-практического отношения к окружающей среде.

Ядром экологической культуры личности является экологическое сознание. Оно имеет особый статус, будучи важнейшей частью мировоззрения современного человека. Экологическое сознание охватывает совокупность чувств, взглядов и представлений о проблемах взаимосвязей в природе и в системе взаимоотношений «человек (общество) – природа», а также о путях оптимального их решения в соответствии с социальными и природными возможностями. Фундамент экологического сознания составляет *естественно-научное знание*, формирующее взвешенное, грамотное понимание окружающего мира и разумное отношение к явлениям и процессам, происходящим в нем. Актуальной составляющей экологической культуры личности является *экологическая компетентность*, которая проявляется в демонстрируемых учащимся умениях и способности пользоваться экологической информацией, решать творческие задачи, выполнять проектные работы, анализировать информацию, включаться в экологическую деятельность.

Характерной особенностью экологической культуры является доминирование императива духовности - приоритета духовных творческих ценностей над материальными. Экологическая культура отражает эмоционально-чувственный мир личности, культуру духовных отношений с природой. Природные объекты и явления, различные виды искусства, прежде всего искусство слова, способствуют пониманию самоценности природы, становлению у школьника культуры отношения к социоприродной среде.

Экологическая культура как культура взаимодействия человека с окружающим его миром предполагает его гармоничное, *эмоционально-нравственное отношение* к природе, своему социальному окружению, а также к себе самому как части природы. Особая мораль взаимодействия с окружающей средой выражается в чувстве единения с природой, содействии, сострадании ей, привязанности и любви ко всему живому. Общение с природой обогащает мир эмоциональных состояний, развивает дар воображения, чувственной отзывчивости, образного восприятия окружающего и внутреннего мира. Руководствуясь системой ценностей добра, ненасилия, самоограничения, созидания, ответственности,

ребенок осознает природу как объект своей постоянной заботы, ощущая с ней глубокую эмоциональную связь, воспринимая себя частью природы. Такое единение не только сближает ребенка с природой, но и учит жить в соответствии с законами природы, «экосообразно», учит черпать из нее глубокие нравственные смыслы. Посредством образного восприятия как особой формы духовного общения через чувство и воображение ребенок может отождествлять себя с любыми объектами, даже самыми неожиданными – с ярким цветком и порхающей бабочкой, прорастающей травой и кружащимся на ветру осенним листком. Ребенок может жить их чувствами и переживаниями, идентифицируясь с ними, но при этом не перестает тонко чувствовать и свое собственное состояние. Такая идентификация способствует возникновению у детей желания не нарушать гармонию в природе, не наносить вред другому существу, помогать ему, сострадать, сопереживать.

Важной характеристикой нравственного аспекта экологической культуры личности является присущее ей чувство меры. В природе, обществе и человеке действует один из важнейших экологических законов, определяющих сущность экологически равновесного бытия: закон меры, соразмерности, умеренности. Пребывание в состоянии меры, размерного бытия и ритмичного движения является важнейшим условием нормально-оптимального функционирования всех систем в природе, обществе и человеке. И напротив, нарушение меры приводит к дисбалансу во взаимодействиях систем и явлений, к кризису их действия и взаимодействия. В качестве основных критериев достижения личностью психосоматического состояния и свойства умеренности Б.Т.Лихачев называет такие, как:

- естественное и материальное потребление в строгом соответствии с потребностью, обеспечивающей оптимальное функционирование всех систем жизнеобеспечения организма и контактирования со средой;

- гармонизация всей системы физического и духовного потребления в их взаимодействии и взаимодополнении;

- нравственно-эстетическое и физическое самосовершенствование;

- превалирование, возобладание разума и воли над буйством чувств, неудовлетворенных потребностей, страстей и влечений; самообуздание, предотвращение впадения в односторонние увлечения (обжорством, сексом, славой, собственностью, богатством, властью, сектантством и т.п.);

- поиски и нахождение оптимального взаимодействия в отношениях с людьми, явлениями природы, общественной жизни и вещами;

- безграничность и безмерность в гармоничном духовном саморазвитии и самосовершенствовании.

С нравственным аспектом экологической культуры тесно связан аспект эстетический. Природа с ее удивительным ритмом, пластикой, соразмерностью являет собой образец красоты и совершенства. Именно гармония природных красок и созвучий будит в ребенке чувство прекрасного. Переживая целую гамму чувств от соприкосновения с природой - радость и ликование, сосредоточие и умиротворение, испытывая высшее эстетическое наслаждение, ребенок становится духовно чище, совершеннее и нравственнее.

Дети могут воспринимать красоту природы как непосредственно, так и опосредованно – через произведения искусства. Искусство, отражающее всю красоту и своеобразие природного мира, дает прекрасную возможность развития эмоционально-чувственной сферы ребенка; восприятие искусства – особая, эмоциональная форма познания окружающего мира. Искусство неизбежно пробуждает желание разобраться в своих чувствах, переживаниях, способствует самосовершенствованию и желанию выразить себя в различных видах деятельности. Искусство воспитывает у детей любовь к природному миру, побуждает к его глубокому постижению, тонкому эмоциональному переживанию, его образному восприятию.

Эстетическое отношение к природному миру содействует осмыслению ребенком красоты природы как высшей эстетической ценности, воспитывает любовь, восхищение, благоговение перед ней. Восторженное преклонение перед красотой природы, чувствование единения и слияния с ней позволяют ребенку не нарушать гармонию в природе, беречь ее хрупкость и чистоту.

Наконец, значимой составляющей экологической культуры личности является опыт экологической деятельности, под которой мы подразумеваем все виды и формы деятельности людей, в том числе и духовные, эмоционально-интеллектуальные, нацеленные на достижение гармонии взаимодействия с природой и способствующие формированию экологического сознания.

В современном образовательном процессе важно направить детей на осознание природы как высшей ценности, на познание ее красоты, развивать способности чувствовать природу, дорожить ею, беречь ее. Этому могут способствовать создание в школе особой эколого-развивающей среды, насыщение образовательного процесса экологическими идеями и смыслами, включение в учебно-воспитательный процесс школы специальных методик, технологий формирования и развития экологической культуры учащихся.

Учеными лаборатории воспитания экологической культуры Института семьи и воспитания разработаны технологии социально-экологического проектирования «Шаг в 21 век», «Голубая планета», «Экологический баланс»; экологические сюжетно-ролевые игры «Как построить Экоград», «Путешествие в просторы Вселенной», «Маленькие путешествия в мой внутренний мир», «Путешествие за три моря», «Здравствуй!»; арттехнологии «Погружение в мир моего «Я», «Восхождение к моему «Я», «Экотанцпластика», «АртЭко». Учеными лаборатории также разработаны метод экологических учебно-исследовательских проектов, технология «кейс-стади», содержание экологических экспедиций, принципы, формы и методы экологического туризма. Разработана модель экологического воспитания учащихся «Школа экологической культуры», обеспечивающая построение оптимально функционирующей системы педагогической деятельности образовательного учреждения, направленной на формирование и развитие у детей и подростков экологической культуры. Ее составляют такие модели, как "Школа культуры здоровья", "Школа экологического проектирования", "Школа нравственного самосовершенствования", "Ученическое самоуправление в экологической деятельности". Моделирование процесса воспитания эколо-

гической культуры школьников, реализация инновационных технологий способствуют развитию эмоционально-нравственного, эстетического отношения к окружающему миру, формированию экологического сознания как важной составляющей мировоззрения школьников.

Б.Т.Лихачев утверждал, что в современном мире, экологически нездоровом на всех уровнях взаимодействия экосистем, необходимо не просто менять философию и образ жизни всего мирового сообщества, а создавать общечеловеческую экологическую идеологию. В ее основе должны лежать идеи осознания единства мира и предотвращения угрозы его гибели; природосообразности и эволюционности развития, равенства перед природой, ответственности за ее здоровье и безопасность. В основу воспитания экологической ответственности должен быть положен экологический категорический императив: не поступай в окружающей среде - космосе, природе, обществе и с человеком – вопреки естественному и нравственно-эстетическому эволюционному закону. Нарушение и неисполнение его ведет к распаду жизненно необходимой гармонии, равновесия, связей, к неизбежной гибели взаимозависимых и взаимообусловленных экологических систем различных жизненно важных ниш и обиталищ живых существ.

УДК 37.06

О.Г. Курмашова

Особенности патриотического воспитания в современной школе

События последнего времени подтвердили, что социальная дифференциация общества, девальвация духовных ценностей оказали негативное влияние на общественное сознание большинства социальных и возрастных групп населения страны, резко снизили воспитательное воздействие российской культуры, искусства и образования как важнейших факторов формирования патриотизма. Стала более заметной постепенная утрата нашим обществом традиционно российского патриотического

сознания. Во многом утрачено истинное значение и понимание интернационализма. В общественном сознании получили широкое распространение равнодушие, эгоизм, индивидуализм, цинизм, немотивированная агрессивность, неуважительное отношение к государству и социальным институтам. Актуальность патриотической проблематики присуща не только современности. Она привлекала большое внимание мыслителей-философов, ученых, политических деятелей, педагогов на протяжении всей истории человечества. Только на основе возвышающих чувств патриотизма и национальных святынь укрепляется любовь к родине, появляется чувство ответственности за ее могущество, честь и независимость, сохранение материальных и духовных ценностей общества, развивается благородство и достоинство личности. Многие мыслители и педагоги прошлого, раскрывая роль патриотизма в процессе личностного становления человека, указывали на их многостороннее формирующее влияние.

К.Д.Ушинский считал, что патриотизм является не только важной задачей воспитания, но и его могучим педагогическим средством. В философии сущность патриотизма истолковывается как нравственный и политический принцип, социальное чувство, содержанием которого являются любовь к отечеству, преданность ему, гордость за его прошлое и настоящее, стремление защищать интересы родины.

Педагогическая трактовка этого качества не сводится только к нравственным чувствам. Она включает в себя соответствующую потребностно-мотивационную сферу личности, ее патриотическое сознание и поведение, которые, будучи закрепленными, в своей совокупности характеризуют патриотизм как нравственное качество. С этой точки зрения *патриотизм* определяется в педагогике как такое нравственное качество, которое включает в себя потребность преданно служить своей родине, проявление к ней любви и верности, осознание и переживание ее величия и славы, своей духовной связи с ней, стремление беречь ее честь и достоинство, практическими делами укреплять могущество и независимость.

Патриотизм призван придать новый импульс духовному оздоровлению народа, формированию в России гражданской

ответственности, духовности, формированию у граждан позитивных ценностей и качеств, он напрямую согласуется с общегосударственными задачами страны по укреплению Отечества, по обеспечению его жизненно важных интересов и устойчивого развития. Являясь важным аспектом духовной жизни современной России, патриотизм связан с историческим прошлым, обращение к которому не только позволяет понять корни этого исторического феномена, но и дает возможность прогнозировать направление его развития.

Одной из форм работы по патриотическому воспитанию школьников является школьный музей. Он учит детей любить школу, показывает, кем стали выпускники нашей школы. Школьный музей способствует развитию творческой самостоятельности и общественной активности учащихся. Он призван способствовать расширению кругозора и воспитанию познавательных интересов и способностей детей, овладению практическими навыками поисковой, исследовательской работы, служить целям совершенствования учебно-воспитательного процесса. Основная функция школьного музея – образовательно-воспитательная. Школьный музей – это не просто собрание материалов о выпускниках школы, это не только создание экспозиций (хотя без них музей немислим), а это еще и многогранная деятельность, направленная на повышение качества образования, формирование исторического сознания.

Более 20 лет педагоги школы № 76 включали учеников в поисковую и проектную деятельность, в результате которой собран большой материал по истории школы и микрорайона. С 1997 года существует и систематически обновляется школьный сайт. Приближающийся 50-летний юбилей школы и юбилей Ярославля предоставляют возможности для активизации этой деятельности, для создания музея школы.

Исходя из вышеизложенного, мы считаем, что проект **«Из школьного «вчера» в моё «завтра»** (создание школьного виртуального музея как средства повышения воспитательного потенциала) даст возможность:

- приобщить подрастающее поколение к историческим, культурным традициям своей малой Родины;

- обобщить накопленные материалы имеющихся проектов («История «Пятерки», «Виртуальный музей школы», «Сайт школы»), продолжить сбор материалов и работу над ними, создать новые экспозиции виртуального музея;

- в связи с празднованием 1000-летия Ярославля выявить достижения выпускников и учителей школы и их вклад в развитие города;

- на основе собранных материалов создать музей истории школы к 50-летию юбилею, который будет отмечаться в 2012 году.

1.1. Цели и задачи проекта.

Цель: воспитание патриотизма, культуры и нравственности учащихся, их социализация в систему общественных отношений посредством создания виртуального музея истории школы.

Задачи: вовлечь учащихся в поисковую работу по изучению истории школы, района, города; обучить школьников новым информационно-компьютерным технологиям в рамках компьютерного клуба «Виртуальный музей»; создать условия для применения во внеурочной деятельности навыков ИКТ, полученных на уроках информатики; регулярно оформлять материалы поисковой деятельности и текущей летописи школы в экспозиции музея; организовать сбор материалов о выпускниках школы, их профессиональных карьерах и достижениях; вести ежегодную летопись школьной жизни; создать летопись каждого текущего выпуска; разместить разделы виртуального музея истории школы на сайте школы и систематически их обновлять; создать сообщество выпускников, учеников и учителей школы № 76 г.Ярославля; промежуточные итоги поисковой работы представлять на вечерах встречи с выпускниками юбилейных выпусков, привлечь выпускников школы к проведению школьных воспитательных мероприятий и классных часов; экскурсии для учащихся на предприятия и в организации, где работают выпускники школы; обучить группу экскурсоводов для проведения экскурсий по виртуальному музею; разработать сценарии экскурсий для школьников разных возрастных групп.

На данный момент экспозиции виртуального музея истории школы отражают историю ее развития: создаются новые залы виртуального музея, систематически пополняются имеющиеся материалы. Работу необходимо проводить в несколько этапов: сбор, систематизация документов, фотоматериалов, формирование электронного архива. Планируется проведение масштабной работы по атрибутированию неизвестных фотоснимков. Многие материалы требуют восстановления, ретуширования, компьютерной обработки. Все экспозиции нужно оформить в виде веб-страниц, потому что проект «Виртуальный музей» выставлен на школьном сайте.

Виртуальный музей «Пятерка»

Музей содержит разделы:

- краткая историческая справка о создании Ленинского района г. Ярославля;
- «Ярославский трамвай» – исторические сведения о появлении первой трамвайной линии в Ярославле, о связи названия микрорайона «Пятерка» с номером трамвайного маршрута, о Ярославском музее трамвая;
- «Моторный завод» – об исторической связи ЯМЗ и Ленинского района;
- «История улиц» – сведения о людях, в честь которых названы улицы района;
- «Детская галерея» – рисунки учеников школы, посвященные микрорайону.

Работа по созданию виртуального музея как средства патриотического воспитания школьников в настоящее время ведется активно, и надеемся, что наш опыт получит распространение в других школах.

С.А. Бадоева

**Педагогическая культура родителей
как компонент воспитательного потенциала семьи**

В семье проходит процесс первичной социализации ребенка, которая зависит от отношений внутри семьи, авторитета и власти родителей. Процесс социализации ребенка определяется воспитательным потенциалом семьи, представляющим собой комплекс условий и средств, определяющих возможности семьи.

Воспитательный потенциал семьи определяется рядом факторов: ее материальной и жилищно-бытовой обеспеченностью, культурно-образовательным уровнем родителей, существующим в ней морально-психологическим климатом, авторитетом отца и матери у детей и доверием детей к родителям, численностью и структурой семьи, развитостью семейного коллектива и характером отношений между его членами. Большое значение имеет личный пример отца и матери, традиции семьи, характер общения в семье и ее общение с окружающими, уровень педагогической культуры взрослых (в первую очередь родителей), распределение между ними воспитательных обязанностей. Необходимо иметь в виду, что ни один из факторов сам по себе не может гарантировать тот или иной уровень воспитания в семье: их следует рассматривать только в совокупности.

Понятие «воспитательный потенциал семьи» появилось в научной литературе сравнительно недавно и не имеет однозначного толкования.

Р.В. Овчарова [5] определяет воспитательный потенциал семьи как комплекс ее психолого-педагогических характеристик, обуславливающих развитие и воспитание личности ребенка. Она выделяет основные факторы жизнедеятельности семьи, которые характеризуют ее воспитательные возможности: воспитательная структура семьи; социально-ролевая адекватность семьи; культурно-образовательный уровень родителей; родительская компетентность; психологическая атмосфера семьи; харак-

тер детско-родительских отношений; стиль семейного воспитания.

И.С. Кон [2] предлагал вместо абстрактного противопоставления «благополучных» и «неблагополучных» семей различать семьи с разным воспитательным потенциалом. Он считал, что воспитание детей в семье не только личное дело родителей, но и процесс, имеющий выход на общество.

Интересной, на наш взгляд, представляется классификация семей с разным воспитательным потенциалом, предложенная Г.М.Миньковским [1,3].

Воспитательно-сильные – составляют 15-20%, воспитательная обстановка близка к оптимальной. Воспитательно-устойчивые – 35-40% выборки. Создают в целом благоприятные возможности для воспитания, а возникающие в семье трудности преодолеваются с помощью других социальных институтов, прежде всего школы. Воспитательно-неустойчивые – 10% выборки. Характерна неправильная педагогическая позиция родителей (например, гиперопека и др.) которая, тем не менее, выравнивается благодаря сравнительно высокому общему воспитательному потенциалу семьи. Воспитательно-слабые с утратой контакта с детьми и контроля над ними; 15-20% выборки.

Остальные типы (воспитательно-слабые с постоянно конфликтной атмосферой, агрессивно-негативной атмосферой, маргинальные, правонарушительские, криминогенные, психически отягощенные) составляют 10-15% выборки.

В качестве основного фактора, определяющего характер жизнедеятельности семьи и значимость семейного воспитания, формирующего личность ребенка, А.В.Мудрик [5] выделяет социально-культурный фактор. Одной из важнейших предпосылок полноценного воспитания детей выступает культура семьи. Этимологически слово «культура» восходит к античности, оно известно со времен Марка Туллия Цицерона. Понятие «культура» определяется как возделывание, обработка, воспитание, развитие умственных способностей. Культура – важнейшая субстанция человеческой жизни, проникающая практически повсюду, проявляющаяся в самых разнообразных формах. Культура семьи накладывает свой отпечаток на все сферы его жизнедея-

тельности. Чем выше уровень культурных потребностей родителей, тем выше их требования к организации быта, к более насыщенному досугу, обогащению и развитию культуры семьи.

Результаты семейного воспитания, ее воспитательные возможности определяются педагогической культурой родителей. Мы рассматриваем педагогическую культуру родителей как компонент воспитательного потенциала семьи. Педагогическая культура – это компонент общей культуры человека, в котором находит отражение накопленный предыдущими поколениями и непрерывно обогащающийся опыт воспитания детей в семье. Она служит основой воспитательной деятельности родителей.

Педагогическая культура включает следующие компоненты: понимание и осознание ответственности за воспитание детей; знания о развитии, обучении, воспитании детей; практические умения организации жизни и деятельности детей в семье; осуществление воспитательной деятельности; продуктивная связь с другими воспитательными институтами.

На общегосударственном уровне проблему приобщения к педагогической культуре пытались решать дважды. Первый раз – путем создания специальной системы повышения педагогической культуры населения – педагогического всеобуча; второй – введением школьного курса «Этика и психология семейной жизни» (1982 г.) Ряд научных работ посвящен развитию педагогической культуры родителей (М.О. Ермихина, Н.Н. Литвинова, О.С.Нестерова, В.Я. Титаренко и др.). Авторы особое внимание уделяют нравственному воспитанию учащихся разных возрастных групп, формированию нравственных качеств детей. Современным родителям недостаточно элементарных знаний о воспитании. Содержание современной педагогической культуры немыслимо без знаний из области многих человековедческих наук, особенно из психолого-педагогических.

Приобщение к педагогической культуре, как нам кажется, должно осуществляться в двух основных направлениях: подготовка молодого поколения к семейным отношениям; повышение педагогической культуры родителей.

Особую роль в укреплении семьи и повышении педагогической культуры играет процесс подготовки молодого поко-

ления к семейным отношениям. Важное значение в подготовке молодых людей как к будущей семейной жизни, так и к профессиональной педагогической деятельности мы придаем курсу «Психология семьи и семейного воспитания», который читает автор данной статьи студентам педагогического факультета.

Ориентированность на формирование педагогической культуры родителей требует грамотного подхода к выявлению уровня их психолого-педагогической компетентности и разработки системы мероприятий, направленных на повышение их педагогической культуры. Исходя из вышеизложенного, формирование педагогической культуры родителей нами осуществлялось в три этапа: диагностический, формирующий и рефлексивный. Диагностический этап имеет целью выявление уровня сформированности педагогической грамотности родителей. На этом этапе использовался ряд диагностических методик: тест Р.Кэттелла, тест «PARI» Е.С.Шеффера и Р.К.Бэлла, тест-опросник родительского отношения (ОРО).

Анализ полученных результатов свидетельствует о том, что у многих родителей отсутствуют соответствующие знания и понимание специфики семейного воспитания (41%).

Второй этап включает психолого-педагогическое просвещение родителей. Обучение родителей проводилось через индивидуальные, групповые и коллективные формы. К ним относятся лекции, консультации, тренинги, родительские собрания и рекомендации литературных и научных источников, посвященных воспитанию детей. На этапе осуществления рефлексии мы пытались снять напряжение, предупредить негативные последствия кризисных и конфликтных ситуаций в детско-родительских отношениях.

Таким образом, для полноценной реализации роли семьянина и благополучного бытия семьи необходимо формирование и повышение педагогической компетентности настоящих и будущих родителей. От уровня психолого-педагогической культуры родителей зависит не только результативность семейного воспитания, но и благополучие семьи и общества. Все сказанное подтверждает значимость и обуславливает актуальность представленного исследования.

Библиографический список

1. Игошев, К.Е., Семья, дети, школа [Текст] / К.Е. Игошев, Г.М. Миньковский. – М., 1989.
2. Кон, И.С. Этнография родительства [Текст] / И.С. Кон. – М., 2000.
3. Миньковский, Г.М. Учебник по криминологии [Текст] / Г.М. Миньковский. – М., 1994.
4. Мудрик, А.Е. Социальная педагогика [Текст] / А.Е. Мудрик. – М., 2000.
5. Овчарова, Р.В. Психология родительства [Текст] / Р.В. Овчарова. – М., 2005.

УДК 373.3.016

Е.В. Карпова, А.В. Луговская

Специфика нравственных представлений в младшем школьном возрасте

Вопросы нравственного развития и нравственного становления личности занимают важное место в воспитательной деятельности педагогов. Для успешного ее осуществления педагогам и родителям следует знать особенности нравственного развития детей разных возрастов, специфику их нравственных представлений.

Психология нравственного развития личности еще недостаточно изучена. Она разрабатывалась в большей мере за рубежом, чем в нашей стране, и преимущественно в педагогике, чем в психологии [1,3]. В 60-е годы XX века возникла «когнитивная теория морального развития» Лоуренса Кольберга [4]. В отечественной психологии известность получили работы А.В. Зосимовского [2]. Данная проблема исследовалась и в психосемантике [5]. Понятия добра и зла, представления о нравственности являются одними из самых важных для человека. Исследуя природу человека, психология сталкивается с такими феноменами, как моральные понятия (добро, зло, долг, совесть, справед-

ливость), нравственные ценности, моральный выбор. Нравственные представления являются частью общественной и моральной позиции личности, образуют формы нравственного сознания и самоконтроля, отражают разнообразие ситуаций морального выбора и моральных решений. Вместе с тем, этот вопрос во многих отношениях остается открытым и мало изученным. Так, не вскрыты механизмы формирования нравственных представлений, закономерности их онтогенетического развития, содержательная специфика нравственных представлений детей разных возрастов и другие. Выяснение этих вопросов, безусловно, позволит грамотно, более адекватно и целенаправленно осуществлять нравственное воспитание детей. Особый интерес представляет выяснение вопроса о специфике нравственных представлений младших школьников. Это важно, по крайней мере, по двум причинам. Во-первых, этот возраст является сензитивным к формированию нравственных представлений. Во-вторых, можно предположить, что в этом возрасте нравственные представления достаточно изменчивы, и их характер и содержание могут претерпевать существенные изменения в достаточно короткие временные отрезки. Эти обстоятельства следует учитывать, осуществляя учебно-воспитательный процесс с детьми этого возраста.

С целью выявления специфики нравственных представлений младших школьников нами было проведено сравнительное исследование нравственных представлений школьников в возрасте от 8 до 17 лет (то есть с 2 по 11 классы). Они должны были ответить в свободной форме на вопрос: «Что значит хороший человек?» В качестве испытуемых выступили учащиеся школ г. Ярославля в количестве 211 человек: 101 мальчик и 110 девочек.

Изучались два основных параметра нравственного представления школьников о хорошем человеке. Это – количество характеристик этого нравственного представления и доминирующие в каждой группе испытуемых его качественные характеристики. Кроме этого, результаты позволили, во-первых, изучить, изменяются ли нравственные представления учащихся на

протяжении школьного обучения; во-вторых, выявить, имеются ли различия в нравственных представлениях детей разного пола.

Были получены следующие основные результаты. Количество качеств, характеризующих хорошего человека и названных в разных возрастных группах испытуемых, заметно отличается. Так, всех больше качеств названо испытуемыми 2 класса. Затем количество качеств резко снижается – в целом более чем в два раза. Такое существенное уменьшение количества качеств, включенное в представление о хорошем человеке, свидетельствует о том, что происходит, на наш взгляд, своеобразная «деидеализация» этих представлений, и можно заключить, что с возрастом представление о хорошем человеке приближается к более реалистическому взгляду. По нашему предположению, в основе этого явления лежит известный общепсихологический феномен, обозначаемый понятием эффект ореола. Сущность данного феномена заключается в том, что для младших школьников взрослый является авторитетом, идеалом, образцом для подражания. Следовательно, он хороший человек, и у него много хороших качеств, которые дети и называют в большом количестве. По мере взросления этот стереотип распадается, что приводит к уменьшению числа названных качеств.

Кроме того, более детальный анализ позволяет обнаружить еще один результат: отмеченное снижение не носит равномерного характера, и в общей динамике можно выделить два интервала: во-первых, выявляется резкое снижение числа качеств (в 3 классе), которое затем сменяется достаточно резким их повышением (в 5 классе). Его психологическая природа, возможно, заключается в том, что первичная деидеализация, основанная на эмоциональном отношении, очень быстро редуцируется (за 1 год). Затем число качеств возрастает, что связано с переходом уже от эмоциональной к когнитивной оценке. Во-вторых, имеет место хотя и более медленное, плавное, но снижение – вторичная деидеализация (2-й интервал).

В развитии нравственных представлений имеют место не только количественные, но и качественные изменения. С возрастом некоторые прежние характеристики хорошего человека пропадают, а новые появляются. Например, если сравнить отве-

ты испытуемых 2 и 5 классов, то можно видеть, что называются новые нравственные характеристики, такие как «хороший человек – это человек без вредных привычек», «умеет прощать», «хорошо учится», «верит в Бога», и уже нет конкретной отнесенности представлений, как во 2 классе (например, «хороший человек – это моя мама»). У одиннадцатиклассников имеют место более глубокие характеристики: «хороший человек – это человек, который умеет принимать правильные решения», «человек, который равнодушен к чужим проблемам», «человек, который не лжет самому себе».

Доминирующими качествами, основными характеристиками хорошего человека во всех группах испытуемых являются: «доброта», «отзывчивость» и «вежливость». У младших школьников доминирует вежливость, у учащихся средних классов – отзывчивость, у старшеклассников – доброта. Обнаружены явные половые различия в нравственных представлениях детей разных возрастов о хорошем человеке. Мальчики называют определенные качества, исходя из сложившихся в обществе стереотипов о том, какими характеристиками должен обладать мужчина как хороший человек (ум, решительность, смелость и др.). Девочки, в свою очередь, называют те качества, которые соответствуют социальному стереотипу женщины (мягкость, сочувствие, женственность и др.).

Таким образом, сравнительное изучение на разных возрастных этапах такого нравственного представления, как представление о хорошем человеке, позволило сформулировать следующие основные выводы:

Во-первых, нравственные представления о хорошем человеке на протяжении школьного обучения претерпевают закономерные качественные и количественные трансформации.

Во-вторых, начиная со средних классов, происходит стабилизация представлений о хорошем человеке и, по-видимому, нравственных представлений в целом. Они становятся реалистическими, стабильными и качественно иными по сравнению с младшими школьниками.

В-третьих, установлена закономерная динамика нравственных представлений, которая характеризуется неравномерно-

стью и носит двухэтапный характер – это первичная и вторичная деидеализация. Первая происходит быстро и стремительно, вторая – более медленно и плавно.

В-четвертых, обнаружены различия в нравственных представлениях о хорошем человеке в зависимости от половой принадлежности испытуемых. Они объясняются уже сложившимися в сознании детей образами мужчины и женщины как «хороших людей».

В-пятых, в младшем школьном возрасте нравственные представления характеризуются конкретностью, образностью, большим количеством, эмоциональной окрашенностью, персонализацией с близкими людьми и подвержены эффекту ореола. В этом и заключается их специфика по сравнению с другими возрастными группами школьников, что и выявило наше исследование.

Библиографический список

1. Братусь, Б.С. Психологические аспекты нравственного развития личности [Текст] / Б.С. Братусь. – М., 1977.
2. Зосимовский, А.В. Возрастные особенности нравственного развития детей [Текст] / А.В. Зосимовский. – М., 1973.
3. Карпова, Е.В. Нравственное значение творчества и личности К. Д. Ушинского [Текст] / Е.В. Карпова, Т.В. Карпова // Международная конференция «Развитие личности и формирование индивидуальности». – Ярославль, 1996.
4. Пауэр, Ф. Подход Лоуренса Кольберга к нравственному воспитанию [Текст] / Ф. Пауэр, Э. Хиггинс, Л. Кольберг // Психологический журнал. – 1992. – № 3.
5. Петренко, В.Ф. Основы психосемантики [Текст] / В.Ф. Петренко. – Смоленск, 1997.

А.В. Сковородкин, В.А. Сковородкин

**Экологическое воспитание подростков
в условиях экспедиционной деятельности**

Подростковый период в жизнедеятельности человека уникален, особенно в природной среде, где подростки обладают значительной свободой выбора вида деятельности, обеспечивающей переход от созерцания окружающего мира к активному его познанию и освоению. Природная среда выступает одним из условий, реализующих успешную социализацию и профессиональную ориентацию подростков. Подросток решает вопросы взаимодействия с объектами и субъектами окружающего мира, определяя свой стиль поведения, находит понимание себя, своих возможностей, своего места в мире. Воспитательный потенциал в природной среде зависит от направленности и коррекции деятельности подростка. Экспедиционную деятельность отличает направленность на конечный результат и разнообразие форм взаимодействий, корректируемых руководителем и коллективом. Способствует воспитательному эффекту эмоциональная напряженность, связанная с преодолением часто неожиданных, ещё неопределённых жизненных трудностей. Экспедиция – одна из форм деятельности, где в отрыве от привычной социальной среды в условиях нового коллектива и мировосприятия происходит закрепление умений и навыков, самоутверждение и самоопределение личности участника. Педагогический опыт показывает, что воспитание подрастающего поколения успешно осуществляется в условиях комплексного подхода, предусматривающего различные формы и методы педагогического взаимодействия, имеющего практическую цель и конкретные задачи. Многогранность экспедиционной деятельности открывает значительные возможности для подготовки подрастающего поколения к жизни в коллективе, к социальной и трудовой деятельности.

Экспедиция, в толковании Словаря русского языка под редакцией С.И.Ожегова и Н.Ю.Шведова, – поездка или путеше-

ствие группы лиц или отряда с заданием. Экспедиционная деятельность – работа, связанная с организацией и проведением познавательных путешествий, научно-исследовательских заданий, оформлением и обработкой полученных в экспедиции материалов. Экологическая экспедиция – путешествие группы лиц с заданием экологической направленности. Школьная экологическая экспедиция предусматривает изучение реальностей окружающего мира, сочетается с природоохранной деятельностью, направленной на достижение устойчивого развития человеческого общества.

Основные задачи воспитания подрастающего поколения в туристско-краеведческой деятельности до 1991 г. успешно реализовывались во Всесоюзной экспедиции пионеров и школьников «Моя Родина - СССР», в которой ежегодно участвовали до 16 млн. школьников и около 4 млн. учащихся училищ профтехобразования (А.А. Остапец). Продолжением Всесоюзной экспедиции стало российское туристско-краеведческое движение «Отечество», участники которого уделяют внимание и решениям экологических задач, изучают состояние окружающей среды, занимаются природоохранной работой.

Туризм и краеведение в современном понимании решают вопросы физического и нравственного развития школьников, познания окружающей действительности, формирования ценностных качеств личности. Туристско-краеведческая деятельность тесно связана с экспедициями, которые завершают годовые циклы или промежуточные этапы занятий с учащимися. Набирает силу в стране экологический туризм как наиболее интенсивно развивающаяся форма отдыха на природе, в которой происходит понимание себя, своих возможностей, своего места в мире. Эко-туризм сочетает активный отдых в природе с экологической безопасностью этих природных территорий. Основная задача экологического туризма – гармонизация отношений между человеческим обществом и природной средой - осуществляется за счет экономической выгоды, получаемой от оплачиваемых туристических услуг, направляемых на благополучное поддержание и устойчивое развитие данных территорий. Экологическая культура – состояние взаимодействия личности с окружающим

миром, качественная характеристика личности или общества, отражающая процесс многогранного взаимодействия с объектами природы, истории и культуры на данной территории.

За счет каких механизмов происходит успешное воспитание экологической культуры, становление личности в экспедиционной деятельности? В первую очередь за счет ответственности перед коллективом за порученные дела. В малом коллективе, экспедиционной группе – каждый на виду, большую часть времени все находятся вместе, и от работы каждого зависит успех деятельности по выполнению поставленных задач. В то же время активность учащихся зависит и от эмоционального настроения. Эмоциональный настрой группы играет роль в объединении усилий для решения заданий, выполнения цели экспедиции. Анатолий Николаевич Лутошкин объяснял это явление «эффектом группы» и называл его «потенциалом деятельности коллектива» [3]. Выделяя в этом феномене личностные составляющие каждого участника, он показал зональное видение психологического климата коллектива, проявляющееся уравновешенностью, радостью, тревожностью, унынием или умиротворением.

В процессе экспедиционной деятельности более отчетливо у подростков проявляются различные эмоциональные реакции, в частности тревожность и радость. Академик Борис Тимофеевич Лихачев обозначал радость (удовольствие) личности «как психосоматическое состояние физического и духовного подъема», а тревожность (страх) – как «эмоционально-чувственное стрессовое состояние, потрясение и переживание индивида» [2]. Личный опыт экспедиционной деятельности показывает, что эмоциональный всплеск проявляется у каждого участника экспедиции. За сутки до начала экспедиции многие не могут уснуть, а в день перед отъездом крайне сосредоточены или суетливы. Тревожность проявляется и в первые дни экспедиционной жизни, когда происходят адаптации личности к новым полевым и социальным условиям, «притирка» взаимоотношений в группе, освоение экспедиционно-бытовых ролей, направленных на выполнение заданий. Постепенно повседневная совместная деятельность сглаживает эмоциональное напряжение участников, наблюдается спад состояния тревожности, возраста-

ет чувство радости, комфортности. Однако в зависимости от задач, сложности их выполнения, напряженности графика прохождения маршрута экспедиции может наблюдаться излишнее напряжение или угнетение эмоционального состояния. Именно в конце экспедиции проходят активно самодеятельные вечера, в которых экспедиционная группа показывает себя сплоченным коллективом, выявляющим творческие способности участников.

Развитие личностных качеств подростков зависит от многочисленных условий: состава участников и их подготовленности, сложности маршрута и заданий, от личности руководителя экспедиции и т.д. Организатору экологической экспедиции важно разработать систему доступных и интересных заданий для участников. Задания должны иметь связь с пройденным или будущим теоретическим материалом программ обучения в школе, логическую последовательность действий и наглядность реального результата. Все задания можно сгруппировать по направлениям в развитии теоретического, практического и творческого потенциала каждого участника. Это овладение научными знаниями и умениями исследовательской работы (наблюдение, сбор материала, его обработка и оформление), приобретение опыта оценочных суждений (анализа), соотнесение проблем с их решением, приобретение навыков самостоятельного и коллективного участия в различных работах, включая и жилищно-бытовые (приготовление пищи, уборка, создание атмосферы спокойствия, радости). Каждый участник прорабатывает различные роли (административно-командные, научно-исследовательские, хозяйственно-бытовые, художественно-прикладные).

При организации экологического воспитания в экспедиции следует учитывать возраст участников. Так, для младших школьников обязателен подготовительный период, когда заранее в привычных условиях рассматривается, кто и как должен себя вести, что делает лично он и в какой последовательности. Эти занятия должны носить игровой характер, именно они определяют основу будущего поведения. Для этого возраста характерен интерес к разностороннему познанию от определения до узнавания объектов и изучения явлений. В своих непосредственных на-

блюдениях школьник улавливает причинные зависимости, которые существуют в природе и обществе. Следует отметить необходимость внимания к поступкам каждого школьника. В полевых условиях ярко очерчивается красота природы, акцентируются и черты поведения личности.

Экспедиции с учащимися средних и старших классов показывают уровень их самовоспитания, соотношения личных качеств подростка с определяемыми требованиями коллектива и руководителя. Поведение подростка в природной среде зависит от сформированных личностных характеристик, заинтересованности в выполнении обозначенных требований и поставленных задач. В поведении старших школьников просматриваются элементы профессиональной ориентации, отражающие способности каждого в коллективе. Видение своих склонностей, самостоятельный выбор деятельности, необходимой и поддерживаемой коллективом, решают проблему старшеклассника «кем и каким быть». Руководителю важно определять границы требований, реально выполнимых данным коллективом и каждым участником. Педагогический опыт показывает, что создание воспитывающей среды в условиях экспедиции развивает самоконтроль и самооценку в разных видах деятельности подростков.

В качестве принципов, определяющих взаимодействие человека с окружающим миром, в дополнение к законам-афоризмам экологии Б.Коммонера (природа знает лучше, все связано со всем, за все надо платить) можно добавить:

Живи с окружающим миром в гармонии. Поступай так, чтобы тебя не мучила совесть. Совесть – осознанная разумом и пережитая чувством нравственная норма (Сенека).

Люби мир таким, каков он есть. Окружающий мир содержит и черные краски, при близком рассмотрении они ужасны, и на тебя может пролиться черная краска, не теряй голову, не расстраивайся – все меняется во времени и в пространстве, завтра выпадет чистый снег и заискрится серебром то, что вызвало одни неприятности.

Найди радость и красоту в любом деле. Цель жизни – «хорошее расположение духа», которое не тождественно удоволь-

ствию... это состояние, при котором душа живёт спокойно и безмятежно, не возмущаясь страхами и страстями (Демокрит).

Познавая себя, ты познаешь мир. Только работая над собой, можно обрести гармонию в своей душе и увидеть все элементы существующего мира.

Эколого-этические нормы в экспедиционной деятельности принимаются подростками, когда они видят их в действии, когда понимают необходимость и ответственность за их выполнение как перед самим собой, так и перед своими товарищами.

Библиографический список

1. Борейко, В.Е. Прорыв в экологическую этику [Текст]. – Киев, 1999. – 80 с.
2. Лихачев, Б.Т. Психология воспитания. Опыт педагогической экологии [Текст]. – М.: ГосНИИ семьи и воспитания, 2004. – 181 с.
3. Лутошкин, А.Н. Как вести за собой [Текст]. – М.: Просвещение, 1978 -123 с.
4. Теплов, Д.Л. Теория и практика экологического воспитания школьников в учреждениях дополнительного образования [Текст]. – М.: РИЦ МГОПУ, 2004 – 186 с.

УДК 373.3.016

Е.В. Ригина, Г.Б. Барышникова

Педагогическая поддержка младшего школьника из асоциальной семьи

Одной из главных задач в деятельности учителя начальных классов является обеспечение индивидуального развития и саморазвития младшего школьника, поддержка в решении жизненных проблем, защита его достоинства и прав. Педагогическая поддержка – сложный элемент деятельности учителя, имеющая свои цели, структуру, принципы и этапы практической реализации в образовательном процессе. Педагогическая поддержка составляет одно из важнейших педагогических средств,

ориентированных на процесс саморазвития ребенка и гуманизацию образования в целом, и широко представлена в мировом педагогическом опыте.

Педагогическая поддержка может быть прямого и превентивного действия. Прямая педагогическая поддержка осуществляется педагогом, например, путем проведения индивидуальной рефлексивно-терапевтической беседы. Превентивная педагогическая поддержка осуществляется через группу других лиц, развитие соответствующей атмосферы в коллективе.

Отдельным компонентом в структуре педагогической поддержки, ее самостоятельным методом является педагогическая защита. Ребенок не всегда осознает меру опасности или сам не знает, как справиться с имеющейся угрозой. Угрозы, опасности могут исходить от природы (стихия, наводнение, пожары и т.п.), от материального мира (взрыв газа в доме, порез стеклом, опасность от материальных объектов – старых домов, испорченной мебели и т.д.), от людей (взрослых, родителей, учителей, сверстников из социального окружения, учащихся), от самого себя. Для этого нужна специфическая педагогическая деятельность. Этот аспект педагогической поддержки можно назвать педагогической защитой. Удовлетворение потребности ребенка в безопасности – важнейшее условие его существования.

Под «педагогической защитой» мы понимаем систему педагогических действий, обеспечивающих физическую, психическую и нравственно-психологическую безопасность отдельного субъекта (воспитанника) в образовательном процессе и семье, отстаивание его интересов и прав, создание материальных и нравственных условий для развития его духовных и физических сил. Таким образом, мы предполагаем, что педагогическая защита необходима ребенку в его физиологическом, психическом и социальном развитии.

Реализация педагогической защиты в деятельности воспитателя осуществляется в виде прямых или превентивных действий. Прямая педагогическая защита осуществляется, когда ребенок сам не может определить опасность для его жизни и здоровья (например, угроза от электробытовых приборов для несведущего ребенка) и ему необходимо объяснить возможные по-

следствия или оградить от них. Прямая педагогическая защита – это система мер, осуществляемых педагогом путем открытого вмешательства в трудную или опасную для ребенка ситуацию, когда создается угроза его жизни, здоровью или психическому состоянию и когда очевидна необходимость немедленной защиты прав и достоинства.

Это совместный поиск воспитателем, воспитанником и родителями конкретных путей, ведущих к переосмыслению ситуации и достижению положения, при котором отпадает необходимость во внешней защите. Прямая педагогическая защита ребенка на практике осуществляется в случаях физического, психического насилия, моральной жестокости путем немедленного прекращения негативных действий, привлечения компетентных органов, направления ребенка к психологу, в медкабинет, к медику-специалисту. В непосредственном общении с воспитанником педагог разъясняет, направляет ребенка на осмысление опасности и поиска путей для разрешения возникшей у него проблемы.

Превентивная педагогическая защита – это использование таких способов работы, при которых педагог разрешает опасную, трудную ситуацию без прямого вмешательства в нее. Превентивными мерами можно считать привлечение родителей ребенка в значимую деятельность по воспитанию ребенка, просвещение в правовых вопросах, к участию в классных мероприятиях с целью создания психологически комфортной обстановки. Превентивная педагогическая защита предполагает создание атмосферы защищенности в коллективе, ситуаций, ведущих к изменению положения ребенка в детской среде, что исключает в дальнейшем возникновение проблемы угрозы от сверстников и саму проблему защиты.

Отметим условия для создания атмосферы защищенности ребенка.

1. Воспитание уважительного отношения к дисциплине. Дисциплина – это полная защищенность, полная уверенность» в своем праве для каждой личности (ценностное отношение к дисциплине).

2. В семье должно быть крепким законом, что никто не только не имеет права, но и не имеет возможности безнаказанно издеваться, куражиться и насильничать над самым слабым членом семьи.

3. Ребенок должен находить обязательную защиту в семье.

4. Воспитание у старших желания защищать младших.

5. Развитие у детей способности и привычки к торможению: «тормозить себя в играх и ссорах».

6. Развитие в коллективе мажора, способности к движению, к энергии, к действию.

Целью деятельности педагога должны стать не только защита интересов личности, но и развитие ее способности к самозащите.

Методы педагогической защиты, помощи и поддержки ребенка в асоциальной семье

Методы педагогической защиты, помощи и поддержки ребенка в семье как совокупность наиболее общих способов решения педагогических задач направлены на освоение ребенком способов самозащиты и создание условий для успешного развития и саморазвития школьников. Мы подразделяем их на методы педагогической защиты и методы педагогической поддержки. Методы педагогической защиты использует классный руководитель в своей работе с семьей, когда ребенок не осознает, что его жизни и здоровью угрожает опасность, или он не знает, как с ней справиться.

Методы педагогической защиты от людей (взрослых, родителей, учителей, учащихся, сверстников): метод открытого вмешательства в конфликт (например, остановить драку); метод беседы (совместный поиск причин возникшего конфликта, поиск путей выхода из него); метод «параллельного действия» (например, использование актива школьников в разрешении конфликта); метод «правила и закона» (актуализация позиции школьников к проблеме жизнедеятельности в классном коллективе в соответствии с законами как средства защиты их прав, достоинства, совместная выработка этих законов и следование им); метод «торможения» (не запрещение, а приостановка или сокращение отрицательных переживаний, поступков); метод

«мажора» (метод развития радостной перспективы в преодолении опасностей, имеющихся в семье).

Методы педагогической защиты ребенка от самого себя: метод «угашения переживаний» (успокоение путем беседы – рационализация – превращение обидной ситуации в другую, в которой ребенок сохранил бы к себе самоуважение; невербальных приемов: рукопожатие, прижать к себе, погладить, приласкать, использование спокойной музыки и т.д.); метод «прямого воздействия» (остановка ребенка от совершения поступка, направленного против себя); метод рефлексивного анализа (осмысление с ребенком действий, эмоциональных состояний, приведших к возникновению опасности для его жизни и здоровья); метод «переключения» (включение ребенка в другие виды деятельности, в которых он был бы успешен, путем замещения (перенос агрессии на допустимые объекты, например, избить подушку, «грушу» в спортзале и т.д.), сублимации (творческое действие – нарисуй что-нибудь, вылепи), катарсиса (потеря значимости собственных страданий по сравнению с глобальными общечеловеческими – прочти книгу, посмотри фильм, сходи в театр) и другие); метод «возбуждения оптимизма» (раскрытие перспектив выхода из трудной ситуации и дальнейших путей развития личности) и другие.

В настоящее время возникает необходимость поиска особой модели педагогической поддержки, такой, которая позволяет органично включить методы и приемы педагогического воздействия в повседневную жизнь младших школьников, найти естественные способы исцеления души, создать семейную среду, обладающую реабилитационными и развивающими возможностями, но при этом сохраняющую все черты реальной жизни.

Назовем основные принципы педагогической поддержки младшего школьника из асоциальной семьи.

Принцип события: акцент ставится не на воздействие, а на создание пространства совместного бытия, в условиях которого младший школьник осознает и перестраивает себя в своих отношениях с семьей и осваивает продуктивные способы взаимодействия с родителями.

Принцип реальности: подведение младшего школьника к принятию жизни во всей ее полноте, с неустрашимыми из нее страданиями.

Принцип реалистичности: педагог не берет на себя задачи «переделать младшего школьника» и «обеспечить ему жизненное благополучие»; он лишь помогает ему преодолеть «разрывы жизни», перейти пустыню отчуждения от себя и мира. Неблагополучная семья для ребенка – это синоним антисоциальной или асоциальной семьи. Существует множество семей, о которых ничего плохого не скажешь с формальной точки зрения, но, тем не менее, для данного ребенка эта семья является неблагополучной. Конечно, семья пьяницы или хулигана для любого ребенка будет неблагоприятной, однако в большинстве случаев понятие неблагоприятной семьи может возникнуть лишь в соотношении с конкретным ребенком. Разные бывают семьи, разные встречаются дети; только система отношений «семья – ребенок» имеет право рассматриваться как благополучная или неблагополучная.

Дети младшего школьного возраста из асоциальных семей часто демонстрируют следующие особенности: переживают трудности в школе; замыкаются в себе, отгораживаются от взрослых, включая родителей; у них ухудшаются отношения со сверстниками; изменяется ролевое поведение; они чрезмерно фантазируют; проявляют агрессию к животным; не реагируют на замечания со стороны взрослых. На младших школьников с такими особенностями стоит обращать внимание, с целью оказания им педагогической помощи. Учитель начальных классов обязан неустанно следить за социально-психологическим климатом в семье школьника, сохранять спокойствие, мужество и чувство собственного достоинства независимо от социального престижа родителей, их сомнений и давления на него.

Повышение воспитательного потенциала семьи, педагогической культуры родителей возможно при условии положительно направленного взаимодействия семьи и школы. Такое взаимодействие предполагает равноправные позиции педагогов и родителей в воспитании, развитии личности ребёнка. В связи с этим приведем психолого-педагогические рекомендации, которые могут оказать

помощь ребенку: единообразии требований учителя и родителей; адекватность требований; обеспечение эмоционального комфорта школьнику в школе и семье; усиление контроля со стороны учителя и родителей; поощрение активности; предоставление самостоятельности; избегать приклеивания ярлыков.

УДК 373.3.016

Л.Ф. Майстрова

Воспитание экологической культуры у детей младшего школьного возраста

Спецификой современного этапа развития нашего государства является курс на экологизацию гражданского общества. Экологическая доктрина Российской Федерации (одобрена распоряжением Правительства РФ от 31 августа 2002 г. № 1225-р), определяющая цели, направления, задачи и принципы проведения в Российской Федерации единой государственной политики в области экологии, обозначает приоритетным сохранение природы и улучшение окружающей среды, от которых зависят здоровье, социальное и экологическое благополучие человека. Экологическое образование и просвещение провозглашаются как пути и средства достижения цели. Постигание экологического равновесия - продуманная деятельность человека в природе, фокусировка на нормальное функционирование экологических систем в соответствии с естественными для них законами. Социоприродная экология находится в сфере деятельности человеческого разума, психофизиологических сфер, поэтому достижение гармонического взаимодействия между человеком и природой возможно при обращении человека к самому себе, в этой связи ключевым является формирование экологически направленных сознания, поведения, эмоционально-психических состояний – понятий, составляющих сущность экологической культуры личности. Теория воспитания экологической культуры (Б.Т.Лихачев, Н.С.Дежникова и др.) рассматривает экологическую культуру как психолого-педагогический феномен, конечный результат процесса воспитания личности, который имеет

нацеленность, с одной стороны, - на наращивание экологических знаний, способов деятельности, отношения, эмоционально-практического опыта и передачи их будущим поколениям, с другой - достижение внутренней гармонии с окружающим внешним миром и самим собой.

Эффективность экологического воспитания зависит от ответственности ее специфике возрастного этапа в развитии личности, социально-психологическому портрету современного младшего школьника. По данным психологических исследований, младший школьный возраст - решающий в процессе становления базовых, ведущих новообразований личности. Сформированные в этом возрасте базовые образования оказываются устойчивыми и сохраняются в своих главных чертах на долгие годы.

Формированию нового типа взаимоотношений между человеком и социоприродным миром, где выделяются их главенствующие равнозначные роли, будут способствовать развивающиеся качества личности младшего школьника. К их числу относятся появление нового познавательного отношения к действительности, определяющей более сложные формы мышления, переход на другой уровень работы аффективно-потребностной сферы, позволяющий ребенку действовать не непосредственно, а руководствуясь сознательно поставленными целями, нравственными требованиями и чувствами; возникновение относительно устойчивых форм поведения и деятельности ребенка, составляющих основу формирования его характера; развитие общественной направленности младшего школьника, то есть обращенность к коллективу сверстников (Л.И.Божович).

Кроме того, нельзя оставить без внимания те качества младшего школьника, которые способствуют эффективному формированию экологического *отношения* к окружающему миру природы и обществу. В отношениях с окружающим миром ребенка названного возраста отличает стремление к взаимодействию на чувственной основе, эмоциональная открытость, стремление к интенсивному накоплению чувственного опыта, восприятие мира во всей его гармонической естественной и эстетической целостности, умение различать многообразие, многоцветие форм, красок, звуков, тончайших движений, специфическое поведение и

т.д. (Б.Т.Лихачев). Эта уникальная особенность восприятия позволяет направлять процесс формирования нравственного отношения к окружающему миру через воспитание экологически ориентированной эмоционально-чувственной сферы ребенка, когда отношение выстраивается на основе устойчивых положительных эмоциональных реакций, волевого, экологически целесообразного действия в природе, обществе. Такой подход - актуализация развития «правополушарников» – отвечает запросам психологов, исследования которых выявляют перекосы в современной системе экологического образования, формирующей преимущественно “левополушарников”, которые испытывают трудности там, где надо перейти из области теории к практике, не объяснять, а действовать.

В то же время ребенок, отличающийся сформированными действиями эмоциональной сферы, в основе которых лежат моральные чувства, без особых затруднений демонстрирует примеры созидательной деятельности, в базовую составляющую которых входят **эмоциональные реакции**: волнение, эмпатия в процессе соприкосновения с окружающим миром; любовь, восхищение, вызванные общением, наблюдением за человеком и природой; отношение к объектам природы как незаменимым составляющим своего окружения; стремление получить положительный чувственный отклик (эмоциональную подпитку) от социоприродных явлений; устойчивое желание, стремление к общению с объектами природы и общества; эмоционально-этическое взаимодействие с окружающим миром; устойчивые положительные эмоциональные реакции к социоприродному окружению ребенка.

Было бы опрометчиво предполагать, что, имея специфическую чувственную природу, выделяющую младшего школьника, мы имеем в его лице объект, однозначно предрасположенный к усвоению лишь позитивных влияний экологического характера. Восприимчивая природа ребенка также успешно впитывает и образцы деструктивной направленности, вседозволенности в природе, и тогда мы имеем характеристики рационально-потребительского отношения к социоприродной среде, выражающиеся в проявлении равнодушия, эмоциональной ригид-

ности, безразличия, а то и вовсе (что нередко) разрушительной деятельностью.

Возьмем за основу мысль Ш.А.Амонашвили о том, что ребенок несет в себе больше созидательных сил, чем разрушительных. Его жажда к постижению, освоению окружающего мира позволяет глубоко прочувствовать его уникальность в процессе восхищения красотой природы и человека, созерцания социоприродного мира, сенсорного восприятия окружающего мира, вдохновения как результата эмоционально–эстетических впечатлений о красоте реального мира.

Обретенный положительный эмоциональный опыт трансформируется в то состояние, когда чувства выступают мотивами поведения. Сочувствие, сопереживание, содействие, беспокойства, вызванные неблагоприятиями в природе, – высочайшие нравственные чувства, побуждающие младшего школьника к благотворительной, экологически обоснованной деятельности, способствующие становлению активно-добротворческой позиции в отношениях с объектами природы и человеком, а значит обретению всеобъемлющей гармонии.

УДК 373.3.016

С.А. Бадоева, М.А. Самойленко

Роль матери в воспитании детей младшего школьного возраста

Главными задачами семьи как социального института являются формирование первой социальной потребности ребенка – потребности в социальном контакте (М.И. Лисина) и привязанности (Дж.Боулди) в младенчестве; формирование предметно-орудийной компетентности в раннем возрасте и социальной компетентности в дошкольном возрасте; сотрудничество и поддержка в освоении системы научных понятий и осуществление самостоятельной учебной деятельности в младшем школьном возрасте; создание условий для развития автономности и самосознания в подростковом и юношеском возрасте. Огромное влияние на личность ребенка оказывают самые близкие для него

люди – прежде всего мать. Материнство – сложный феномен, имеющий физиологические механизмы, эволюционную историю, культурные и индивидуальные особенности.

Роль матери в воспитании и социализации детей в последние годы исследуется многими зарубежными и отечественными учеными (Р.Зинц, Дж. Боулди, А. Миллер, М.И. Лисина, С.Ю. Мещерякова, Е.В. Попцова, Г.Г. Филиппова и др.). Однако следует отметить, что наибольшее внимание уделяется оценке связи «младенец - мать», подчеркивается значение эмоциональной привязанности между младенцем и матерью. Кларк Стюарт в своем исследовании трехсторонних отношений во многих семьях обнаружила, что влияние матери на ребенка носит непосредственный характер, тогда как отец влияет на малыша часто опосредованно – через мать. Ребенок чаще всего влияет на обоих родителей напрямую. Известно, что существует прямая пропорциональная зависимость между влиянием матери во младенчестве и успешностью в учебе ребенка 7-8 лет.

Проблема воспитания младшего школьника в семье и влияния материнского поведения на его личность недостаточно исследована, она требует дополнительного и серьезного изучения. Изложенное выше предопределило выбор темы нашего исследования, целью которого является изучение проблемы материнства и значение роли матери в воспитании ребенка младшего школьного возраста.

Важность материнского поведения для развития ребенка, его сложная структура и путь развития, множественность культурных и индивидуальных особенностей позволяют говорить о материнстве как самостоятельной реальности поведения матери. В каждой культуре институт материнства в качестве составной части включает в себя способы воспитания женщины как матери. В обществе постоянно происходят изменения модели материнства и детства. В наши дни материнство занимает незначительное место в иерархии ценностей современной женщины. В современном обществе растет социальное сиротство – отсутствие опеки и заботы при живых родителях. Разрушительное воздействие на психическое развитие ребенка оказывает депривация, которая возникает в том случае, когда родители (главным

образом мать) не обеспечивают должного ухода и игнорируют базовые потребности ребенка. По данным отечественных исследователей, (Л.И. Божович, М.М. Буянов, Л.С. Выготский, А.И. Захаров, В.С. Мухина), в условиях полной материнской депривации наблюдаются следующие варианты психической патологии: 1) нарушение формирования личности; 2) нарушение психического и интеллектуального развития; 3) психические расстройства. Эмоциональная (материнская) депривация в форме отказа от ребенка, как правило, влечет за собой раннюю социальную депривацию — помещение в закрытое воспитательное учреждение, тем самым значительно усугубляется патогенное воздействие собственно материнской депривации. Отсутствие заботы и материнской любви сказывается на формировании ребенка как личности, задатки которого закладываются в младшем школьном возрасте.

Укрепившееся в ребенке чувство, что им пренебрегают и его не любят, приводит его к потере самостоятельности, способности к сотрудничеству и потере социального интереса. Социальный интерес А.Адлер рассматривал как барометр психического здоровья личности, а его неразвитость считал причиной неврозов. В России изучением вопроса о влиянии негативных аспектов материнского воспитания занимался А.И. Захаров. Он выделяет следующие неблагоприятные моменты в личности матери и во взаимодействии с ребенком: негибкий и гиперсоциализированный стереотип отношений; стремление доминировать в семье и воспитании; установка на строгую дисциплину в отношениях с детьми, недоучет их индивидуальности; отрицание спонтанной детской активности, редкая ласка в отношениях с детьми; контроль каждого шага, обучение навыкам должного, во всем регламентированного поведения; излишняя дистанция в отношениях с детьми.

Важными условиями воспитания младшего школьника являются взаимоотношения “школа - ребенок - семья”. Иногда родители полагают, что с приходом ребенка в школу снижается роль семьи в его воспитании, поскольку теперь основное время дети проводят в стенах школы. Влияние семьи не только не снижается, но и возрастает. Особого внимания семьи требуют

эмоционально чувствительные, ранимые, застенчивые дети, которые болезненно реагируют на замечания учителя, насмешки сверстников, глубоко переживают собственные неудачи и ошибки, что может стать причиной негативного отношения к школе и даже отказа ее посещать.

Постепенно у младшего школьника формируется потребность делиться с близкими (чаще с матерью) своими переживаниями, искать у них совета и помощи. Какие бы отрицательные чувства ни вызывали у родителей его рассказы, они должны сдерживаться, спокойно, справедливо и доброжелательно разбираться в ситуации. Если родители начнут упрекать и обвинять ребенка, то они могут не рассчитывать впредь на его откровенность. В то же время нельзя постоянно фиксировать внимание на детских переживаниях, связанных со школой и одноклассниками, показывать свою тревогу, чрезмерно опекать ребенка, решая за него все проблемы, лишая его самостоятельности. В этот период жизненного пути ребенка безусловная материнская любовь подвергается первым многочисленным трудностям. Матери необходимо построить новую гармонию взаимоотношений с ребенком-школьником, помочь ему в преодолении трудностей адаптации к школе (режиму дня, к новому коллективу – школьному классу, школьным правилам и ограничениям, учителю и т.д.). В восприятии детей младшего школьного возраста мать более активно включена в процесс воспитания и образования. Ее роль является преобладающей в воспитании.

Личность матери играет существенную роль в становлении ребенка. Личностная зрелость матери включает три компонента:

- когнитивный – представление о себе как ответственном человеке, о ребенке как равноправном члене семьи, о процессе воспитания как развитии;

- поведенческий – деятельность матери по уходу и материальному обеспечению ребенка, навыки сотрудничества с ним (умение чувственно общаться с ним, понимать ответную реакцию ребенка, сотрудничать с ним);

- эмоциональный – безоценочное, безусловное принятие ребенка, демонстрация ему, что он дорог, важен, выражение недовольства отдельными его действиями, но не ребенком в целом.

Процесс формирования готовности женщины к материнству долгий и длинный. Первую программу подготовки матерей к воспитанию и обучению детей описал Я.А. Коменский в книге «Материнская школа».

Таким образом, материнское отношение к ребенку представляет собой культурно-исторический феномен. Связь между матерью и ребенком относится к наиболее сильным человеческим связям. Главная задача матери – выполнение ею функции воспитателя, создание в ребенке веры в том, что его любят и о нем заботятся. Материнская любовь – источник и гарантия благополучия человека, поддержания душевного здоровья. В вопросе о том, что такое «хорошая мать», мнения разных людей расходятся.

УДК 159.9.072

А. А. Борисова

Психологическая проницательность и её операциональные механизмы

Психологическая проницательность (ПП) рассматривается нами как способность социального познания, направленная на познание и понимание другого человека (адекватность, полноту, глубину) в процессе общения с ним также в различных жизненных ситуациях. ПП формируется как функциональная система, то есть такой комплекс избирательно вовлечённых компонентов, у которых взаимодействия и взаимоотношения принимают характер взаимодействия компонентов на получение фиксированного полезного результата в процессе жизни человека [2].

Процесс развития ПП как функциональной системы длительный и требует от человека серьёзной работы над собой. Убедительные примеры тому можно найти в моей книге «Как пра-

вильно понять другого». Один из них – развитие наблюдательности за людьми автором «Характеров» француза Жана де Лабрюйера. Высоко оценив указанное сочинение, Сен-Симон отметил, что Лабрюйер был человеком в высшей степени честным, приятным и простым в обращении, без всякого признака педантизма и очень бескорыстный. Нетрудно догадаться, какой работы над собой требуют подобные характеристики личности. Показателем зрелости функциональной системы является наличие в ней соответствующих функциональных механизмов.

Развитие операциональных механизмов, по В.Д. Шадрикову, происходит в 2-х направлениях: 1) увеличения способов обработки материала и 2) умения их использовать. Эти умения будут определяться частотой (регулярностью) их использования [10].

На примере мнемических процессов можно показать, что скорость извлечения из памяти нужного понятия зависит как от объёма содержащейся в нём информации, так и от частоты его практического использования. Наши опыты, проведённые в НИИ общей и педагогической психологии АПН СССР в начале 70-х годов, свидетельствуют об этом. Нас интересовало, как влияет информационное содержание того или иного понятия на скорость его воспроизведения. Степень информативности сообщения зависит от числа выраженных в нём признаков объекта, которые являются существенными для ответа на тот или иной вопрос. Количество информации, следовательно, допустимо определять через число дизъюнктивных атомарных предложений, адекватно передающих содержание данного сообщения [7,8]. По инструкции испытуемый должен был назвать предмет, признаки которого ему заданы экспериментатором. Для правильного выполнения инструкции необходимо иметь представление о признаках предмета, перечисленных в задаче. Например, испытуемый должен назвать плод, имеющий следующие признаки: ягода, маленькая, круглая, чёрная, вяжущая (черёмуха).

Для определения количества информации с помощью дизъюнкций необходимо произвести следующие действия. Сначала всё множество плодов надо распределить на 1) ягоды и не ягоды. Затем в первом подмножестве выделяются 1) маленькие

и 2) немаленькие ягоды. Подмножество маленьких ягод распределяется в свою очередь на ещё более дробные подмножества: 1) круглые и 2) некруглые. Далее в подмножестве маленьких круглых ягод вычленяются 1) чёрные и 2) нечёрные. Наконец, подмножество маленьких, круглых, чёрных ягод делится ещё раз надвое: 1) вяжущие и 2) невяжущие. Таким образом, в данном примере совершено 5 дизъюнкций атомарных предложений, следовательно, это сообщение содержит 5 условных единиц информации. В опытах мы использовали задачи (сообщения) с информационным объемом в 1–2 инф. ед.; в 3–4 инф. ед.; и в 6–7 инф. ед. Опыт предварялся следующей инструкцией: «Вам будут предъявляться записанные на магнитной ленте наименования признаков определённых предметов. Перед началом перечисления признаков называется общая категория, в которую входит заданный предмет. Перечисление закончится словом «всё». Ваша задача – как можно быстрее назвать предмет, которому принадлежат эти признаки». Электромиллисекундомер, подключенный к магнитофону, позволял регистрировать время, затраченное на нахождение нужного понятия. Он включался при произнесении слова «всё» и выключался ответным словом испытуемого, произнесённым в микрофон.

Разница между временем решения задач минимального и среднего информационного содержания по всей группе испытуемых равнялась 482 мс., разница между временем решения задач среднего и максимального информационного содержания равнялась 927 мс. Статистика показала высокую значимость различий во времени решения задач с разным информационным объёмом. При переходе от решения задач объёмом в 1–2 инф.ед. к задачам объёмом в 3–4 инф.ед. $p < 0,01$. При переходе от задач, содержащих 6–7 инф.ед. $p < 0,001$. При переходе от решения задач, содержащих 3–4 инф.ед., к решению задач, содержащих 6–7 инф. ед., $p < 0,01$. В то же время нами было замечено, что в некоторых случаях при решении задач в 1–2 инф. ед. испытуемые показывали время, характерное для задач в 3–4, а иногда и для 6–7 инф. ед. Мы дополнили эксперимент.

После опыта испытуемым предъявлялись списки воспроизведённых ими понятий, частоту употребления которых они

должны были определить по их субъективному представлению. Использовали шкалу, предложенную Р. М. Фрумкиной и А. П. Василевичем. Испытуемые должны были отметить, какие из названных понятий являются для них: 1) часто употребляемыми в речи, 2) средними по частоте использования («ни часто, ни редко») и 3) редкими.

Чтобы более чётко проследить, как влияет частота употребления тех или иных слов-понятий на процесс их воспроизведения, мы провели серию опытов, в которых использовались только сообщения с минимальным количеством информации, в 1–2 инф.ед. Например:

1. Вещь. Короткие брюки. Всё. (Шорты).
2. Событие. Гонки парусных судов. Всё. (Регата).
3. Овощ. Слезоточивый. Всё. (Лук).
4. Предмет. Сильнейшая фигура в шахматах. Всё. (Ферзь).
5. Вещь. Вязаная рукавица. Всё (Варежка).

Показатели времени, затраченного испытуемыми на воспроизведение различных по частоте употребления понятий по субъективной оценке испытуемых очевидны:

Используются часто – 644 мс.

Ни часто ни редко – 829 мс.

Редко – 1624 мс.

Различия во времени воспроизведения сопоставляемых понятий по t-критерию Стьюдента оказались значимыми на высоком уровне доверительности: $p < 0,01$ при сравнении воспроизведения слов, употребляемых в речи «часто», и 2 «ни часто, ни редко»; $p < 0,001$ – для слов, употребляемых «часто» и «редко»; $p < 0,01$ – для слов, употребляемых «ни часто, ни редко» и «редко».

Важно отметить, что наблюдались случаи, когда одно и то же слово некоторые испытуемые считали часто употребляемым, а другие относили его к «редким». Выяснилось, например, что те, кто называл «регату» часто употребляемым словом, интересуется парусным спортом и в связи с этим постоянно сталкивается с соответствующей терминологией. Испытуемые, любящие музыку, регулярно посещающие симфонические концер-

ты, относили к часто употребляемым понятие «дирижёр», тогда как «регата» попала у них в число редко используемых слов. Такие понятия, как «бутерброд», «зима», назывались частыми почти всеми испытуемыми [6].

Изложенные экспериментальные данные находятся в соответствии с мыслью В.Д. Шадрикова о том, что развитие операционных механизмов мнемических способностей ведёт к увеличению продуктивности процессов памяти (скорость, точность, объём, рост вероятности правильного воспроизведения). Следовательно, все приёмы организации информации, ее обработки или кодирования могут выступать в качестве операционных механизмов мнемических способностей, если они работают в сопряжённом режиме.

Так же, как и операционные механизмы памяти, операционные механизмы мышления развиваются с увеличением способов обработки материала и с умением их использовать. По мере превращения знаний в умения и навыки операционные механизмы мышления работают более и более продуктивнее. Это можно показать с помощью методики тестирующего стимула. Впервые она была применена Е. И. Бойко и Н. И. Крыловым (1954) в лаборатории высшей нейродинамики Института общей и педагогической психологии АПН СССР. В дальнейшем она была использована и другими сотрудниками указанной лаборатории. Мною она была использована там же в начале 70-х годов. Экспериментальный материал, полученный с применением метода тестирующих реакций, показал плодотворность его применения. Суть его заключается в следующем.

Под тестирующей реакцией в физиологии обычно понимается какая-либо реакция на дополнительный по отношению к основной (исследуемой) реакции стимул. По различным изменяющимся параметрам тестирующей реакции в эксперименте судят о тех или иных свойствах или состояниях исследуемого процесса.

Широкую известность метод тестирования получил при изучении возбудимости нервных клеток и нервных волокон, когда вслед за первым (кондиционирующим) раздражением наносится второе (тестирующее) раздражение. По изменению реак-

ции на тестирующий стимул делается вывод о состоянии возбудимости нервной структуры после воздействия на неё предварительного раздражения от кондиционирующего стимула. При изучении свойств доминантности очагов в качестве индикатора используются наиболее простые и стабильные рефлекторные реакции, по изменению которых делается вывод о функциональном состоянии доминанты.

В Лаборатории высшей нейродинамики метод тестирующего стимула был разработан применительно к изучению нейродинамики специально человеческих психических актов.

В ходе опыта испытуемые производят заданную им умственную деятельность. Эти реакции являются исследуемыми, основными. В пространстве и во времени с исследуемой реакцией совмещается другая двигательная или вербальная реакция, производящаяся испытуемым по предварительно данной инструкции в ответ на вспышку дополнительного единичного сигнала или на предъявление одного слова. На такого рода одиночные сигналы испытуемый должен отвечать всегда одной и той же максимально быстрой двигательной или словесной реакцией. Стимул, предъявленный в виде одиночного сигнала, называется тестирующим. Тестирующие стимулы могут адресоваться к функционально различным структурам анализаторов и поступать в разные моменты течения основной реакции. Время реакции на тестирующий стимул служит индикатором возбудимости тестируемых структур. Если какая-либо относительно локальная нервная структура была возбуждена в составе основной реакции, то в течение некоторого времени она сохраняет это состояние; также оставляет после себя на некоторое время след и тормозная реакция. Время реакций при тестировании только что возбужденных структур в наиболее общем случае оказывается укороченным, при тестировании заторможенных структур – удлинённым. Применение метода тестирующего стимула в психологическом эксперименте даёт возможность изучать нейродинамику, имеющую место при протекании различных психических процессов у человека, в том числе мыслительных.

С помощью метода тестирования было обнаружено, что при тестировании различных в функциональном отношении

нервных структур наблюдается облегчение тестирующих реакций с нервных структур, связанных с осуществлением умственного акта, по сравнению с «индифферентными» нервными структурами (не связанными с текущим в данный момент умственным актом). В то же время в структурах, соответствующих отбрасываемым по ходу умственной деятельности элементам, регистрируется относительно более низкая возбудимость. Такое распределение возбудимости между нервными структурами в Лаборатории высшей нейродинамики условно было названо «правильным», или «нормальным».

Наряду с этим были получены уточняющие данные, показывающие, что в момент осуществления умственного акта все тестирующие реакции оказываются, как правило, задержанными, причём чем более связаны нервные структуры с текущим умственным актом, тем большая задержка реакции обнаруживается при их тестировании. Временной период, в течение которого обнаруживается замедление тестирующих реакций на коротких интервалах, получил в Лаборатории высшей нейродинамики условное название «рефрактерный период» по аналогии с явлением, обнаруженным на нервном волокне. Смысл этого явления состоит, видимо, в том, что нервные структуры, занятые основной деятельностью, оказывают тормозное индуцирующее влияние на любую другую деятельность, включаемую в этот момент. Степень выраженности индукционно-тормозных влияний может служить определённой характеристикой особенностей нейродинамики текущего умственного акта.

Длительность «рефрактерности», как обнаружили наши эксперименты, может служить показателем сформированности умственных действий. В эксперименте испытуемым предъявлялись разные комбинации световых вспышек (квадратов со стороной примерно 3,0–3,5 см). Задача, стоящая перед испытуемыми, заключалась в том, чтобы по возможности быстрее найти элемент, общий для двух комплексов световых вспышек, следующих один за другим. Помимо этой, основной, реакции испытуемый должен был отвечать условленной реакцией на тестирующий сигнал. Тестирование проводилось на разных временных интервалах от момента подачи второй комбинации световых вспышек. Пони-

вание и усвоение инструкции испытуемым являлось показателем приобретения соответствующих знаний.

По мысли, высказанной выше, «период рефрактерности» соответствует времени выполнения экспериментального задания, предъявленного испытуемому. Следовательно, чем меньше времени испытуемый затратит на выполнение задания, тем в более короткие интервалы времени будет проявляться «период рефрактерности». Чтобы узнать, отражается ли приобретение умения в «нейродинамическом рисунке», мы провели несколько опытов по методике тестирования с испытуемым А.З.

В разные опытные дни (три отдельных по времени опыта) этому испытуемому предъявлялись для выполнения однородные экспериментальные задания, описанные выше. Были установлены следующие интервалы тестирования: 1000 мс., 1500 мс, 2000 мс., 2500 мс. при среднем времени выполнения задания 1750 мс. В первый опытный день была обнаружена следующая динамика возбудимости тестируемых структур испытуемого: была зафиксирована сравнительно замедленная реакция на тестирующий сигнал на интервалах тестирования 1000 и 1500 мс., что понимается как проявление «рефрактерности». На интервалах тестирования 2000 и 2500 мс. отмечалось заметное облегчение тестирующих реакций в структурах общего элемента, по сравнению с тестированием индифферентного элемента.

Во второй опытный день тестирование проводилось на тех же интервалах. Результаты тестирования показали, что во второй опытный день мало выраженная «рефрактерность» наблюдается лишь на интервале 1000 мс, а с интервала 1500 мс начинается облегчение тестирующих реакций. Начиная с интервала 2000 мс, время тестирующих реакций всех тестирующих структур становится почти одинаковым, то есть заканчивается период облегчённых реакций структуры выбираемого элемента, по сравнению с реакциями структур индифферентного элемента. Ввиду того, что во второй опытный день мы не увидели выраженной «рефрактерности» на интервале 1000 мс., а на интервале 1500 мс наблюдали отсутствие «рефрактерности», в третий опытный день был установлен самый короткий интервал тестирования – 600мс. На этом интервале зафиксирована замедленная

реакция в структурах выбираемого элемента. На остальных интервалах тестирования фиксировались облегчённые реакции на тестирующий стимул. Результаты проведённого опыта позволяют заключить, что приобретение умения умственного действия прямо связано с проявлением «рефрактерности» в нейродинамике. Длительность «периода рефрактерности» может служить объективным показателем совершенствования умственных действий. Следовательно, операциональные механизмы мышления развиваются и совершенствуются в самом процессе умственных действий. Чем чаще человек выполняет умственные действия, тем совершеннее становятся операциональные механизмы мышления.

Одним из таких механизмов являются динамические временные связи. Автором концепции динамических временных связей является Е.И. Бойко (1909–1972). Занимаясь психофизиологическими исследованиями продуктивного мышления (поведением биологической системы в условиях целенаправленного решения задач), Е. И. Бойко пришёл к заключению, что мозг человека представляет собой информационную систему, в которой происходит не только приём, переработка, хранение и накопление информации, но также и её самовозрастание.

Этот тезис, на первый взгляд, представляющийся парадоксальным (с точки зрения технической и математической теории связи, информация, как правило, теряется при передаче и лишь в идеальных условиях остаётся неизменной), подтверждается фактом существования выводных знаний, т.е. знаний, получаемых путём логических заключений, в противоположность сведениям, полученным эмпирическим порядком прямого наблюдения. Возможность получения новых знаний в самом процессе умственных актов, т.е. спонтанно, а не путём заимствования извне, является, по мысли Е. И. Бойко, главным психологическим признаком продуктивных умственных актов. Если бы все люди начали вдруг возвращать обществу только те знания, которые они от него получили через школу, через письменность, ничего к этим знаниям не прибавляя, то умственный прогресс общества тотчас же прекратился бы [1].

Факт существования продуктивных умственных актов (мышление, воображение, творчество), осуществляющихся на материале воспринятых данных, является по сути иной формулировкой положения о возрастании информации в мозгу человека. Получение человеком новых знаний как продуктов умственных актов обусловлено тем, что мозг человека является не только источником передачи информации, но и приемником, развивающимся под влиянием и в процессе обработки поступающей в него информации, как структурно, так и функционально. Там, где имеет место прогрессивная форма развития, информация неизбежно возрастает. Конкретным механизмом возрастания информации в мозгу человека, по мысли Е. И. Бойко, являются временные связи особого типа, названные им динамическими. Они образуются в результате взаимодействия некоторых исходных генерализованных связей с общими структурными компонентами и их качественного преобразования, в результате чего происходит формирование новых нервных структур.

Образование динамических временных связей как механизма продуктивной деятельности представляет собой сложный, многокомпонентный, развертывающийся во времени процесс. Наиболее общими составными компонентами этого процесса являются реакции, связанные с непосредственными и словесными воздействиями. В микрофизическом плане, в смысле биофизики и биохимии нервных элементов, динамические временные связи не сложнее замыкательных, так как они, по мысли Е. И. Бойко, разыгрываются в той же самой нервной ткани. Но макрофизиологически, в смысле их функциональной структуры, они, конечно, гораздо сложнее, так как представляют собой всё новые и новые узоры на условнорефлекторной и ассоциативной канве.

При посредстве динамических связей в центральных механизмах реакций, а тем самым и в нашем сознании, элементы замыкательные, ассоциативные, т. е. всё то, что связалось между собой на основе прямого опыта (подкрепления и неподкрепления), могут, с одной стороны, анализироваться далее, приводя к своеобразному «расщеплению» генерализованных ассоциаций на более дробные поэлементные связи, с другой стороны, со-

единяться в новые комбинации, которых не было и не могло быть в нашем прежнем опыте, но которые при определённых условиях могут адекватно отражать объективную действительность (динамический нервный анализ и синтез).

В сущности говоря, считает Е. И. Бойко, всякий новый вывод, получаемый путём совмещения посылок, есть не что иное, как достигаемая через частичное совпадение элементов одновременная связь порознь добытых знаний или представлений, отражающих различные стороны тех же самых вещей. В результате умственного сопоставления, т. е. особого внутримозгового сочетания ранее выработанных связей, которое характерно для работы второй сигнальной системы, получается более богатое, более конкретное и как бы более выпуклое отражение этих вещей, одновременно охватываемых с разных сторон. Вместе с тем, открывается возможность адекватно отражать новые отношения между ранее связанными элементами, что неизмеримо поднимает высшую нервную деятельность человека над деятельностью мозга животного.

Самое существенное в динамических временных связях, по мысли Е. И. Бойко, как раз и состоит в том, что они выводят нас за пределы непосредственного опыта, раздвигают его сравнительно узкие рамки, ограниченные условиями места и времени, и тем самым неизмеримо расширяют диапазон наших знаний о внешнем мире и о нас самих. Динамические временные связи настолько обогащают центральные нервные механизмы реакций, делая их более гибкими и подвижными, насколько наше мышление и воображение расширяют, углубляют и уточняют все наши знания по сравнению с тем, какими они были бы, если бы основывались на одной только памяти.

По форме Е. И. Бойко различал динамические временные связи аналитического и синтетического типа. Более всего в Лаборатории высшей нейродинамики изучались динамические временные связи аналитического типа.

Для изучения динамических временных связей Е. И. Бойко выделил мыслительные процессы высшего типа, но форму мыслительных процессов высшего типа он взял самую простую и удобную для психофизиологического эксперимента.

Этим требованиям (сложности содержания мышления и простоты формы выражения) отвечала модель умственной деятельности, которую ещё в прошлом столетии рассмотрел Джон Стюарт Милль в своей «Логике» (1899).

Осуществив психологический анализ логических рассуждений Д.С. Милля, Е. И. Бойко установил 5 важных обстоятельств:

1. В рассуждении участвуют акты исключения логически несостоятельных, противоречивых допущений, то есть акты, предполагающие механизмы второсигнального торможения.

2. Движение мысли вперёд осуществляется через умственное сопоставление.

3. Рассуждение ведёт к новым знаниям, оно продуктивно.

4. Выделение элементов в объёме мысли осуществляется при посредстве установочных реакций (на воспринимаемые объекты или на их символы). В **психологическом** плане это – выделение вниманием каких-то частей воспринимаемых нами предметов или мысленное выделение одних элементов наших представлений при отвлечении от других. В плане это – повышение или понижение возбудимости соответствующих «пунктов» в проекционных корковых зонах и приведение этих «пунктов» во временную функциональную связь с теми или иными ответными актами, осуществляемое при посредстве словесных отделов коры.

5. Умственное сопоставление сложных комплексов происходит по разным направлениям. (Следовательно, это сложный умственный акт).

На основании выведенных правил (обстоятельств) Е.И. Бойко сконструировал экспериментальную установку.

Динамические временные связи как механизм продуктивного мышления, к сожалению, почти не изучаются после смерти Е.И. Бойко. Некоторые исследователи творческого мышления даже не включают труды Бойко в список литературы. Между тем, на мой взгляд, весьма перспективным в изучении вопросов, касающихся проблемы творчества, является более пристальное внимание к установочным реакциям как обязатель-

ным в динамических временных связях. Установочная реакция, по Е. И. Бойко, имеет три фазы:

1. Восприятие и понимание речевой инструкции (формулирование самой инструкции).
2. Центральная (поисковая фаза).
3. Узнавание искомого.

Все эти фазы установочной реакции на сознательном уровне описаны в трудах Е.И. Бойко и его учеников. Мне же представляется, что установочная реакция имеет место и тогда, когда творческий процесс осуществляется на бессознательном уровне. Не так уж хорошо изучено бессознательное, чтобы утверждать, что всё в нём хаотично. Вполне возможно, что установочная реакция действует во время сна в структуре «сторожевого пункта» доминанты. Доминанта характеризуется своей инертностью, то есть склонностью поддерживаться и повторяться по возможности во всей своей цельности при всём том, что внешняя среда изменилась и прежние поводы к реакции ушли. Доминанта оставляет за собою в центральной нервной системе прочный, иногда неизгладимый след. В душе могут жить одновременно множество потенциальных доминант – следов от прежней деятельности. Они поочерёдно всплывают в поле душевной работы и ясного внимания, живут здесь некоторое время, подводя свои итоги, и затем снова погружаются вглубь, уступая поле товаркам. Но при погружении из поля ясной работы сознания они не замирают и не прекращают своей жизни. Научные искания и намечающиеся мысли продолжают обогащаться, преобразовываться, расти и там, так что, возвратившись потом в сознание, они оказываются более содержательными, созревшими и обоснованными» [9. 17–18]. Эта мысль А. А. Ухтомского позволяет думать, что установочная реакция, которая бдит в структуре доминанты, актуализирует в бессознательном не любую, а совершенно определённую информацию, структурирует её определённым образом, до тех пор, пока поисковая фаза не перейдёт в узнавание искомого, которое явится спящему в том или ином образе.

Не случайно Д.И. Менделеев увидел во сне таблицу «менделеева», а не образ Мадонны Рафаэля, который приснился имен-

но Рафаэлю. К. Брюллов увидел во сне рецепты своих красок. А.С. Пушкину приснилось несколько стихотворений, а немецкий физик Кекуле увидел во сне змею, заглатывающую свой хвост, что позволило ему разработать кольцевую схему строения молекулы бензола (бензольное кольцо). По воспоминаниям современников, В. В. Маяковский, ложась спать, клал рядом с собой карандаш и бумагу. Когда ему снилась нужная строфа или метафора, которые он мучительно искал в бодрствующем состоянии, пот немедленно просыпался и записывал их.

Результатом функционирования ПП как системы является «новое» (выводное) знание о другом человеке (его наиболее характерных чертах, состоянии, в котором он находится в данный момент, намерениях, мотивах поведения, поступков и т. д.). По нашим исследованиям, развитие ПП как функциональной системы формируется с детства при наличии соответствующих задатков и при обусловленности соответствующей мотивацией. В процессе формирования ПП как системы развиваются её операциональные механизмы: восприятия, памяти, мышления как частные механизмы наиболее общего – динамических временных связей.

Более низкий уровень ПП обеспечивается механизмами гностического актогенеза. Более высокий уровень ПП, характеризующийся не только быстрым и адекватным восприятием и пониманием другого человека, но и правильным прогнозированием его поведения, обеспечивается механизмами творческого актогенеза.

Выразительным примером быстрого и адекватного познания другого человека и правильного прогнозирования его поведения может служить герой Ф. М. Достоевского следователь Порфирий Петрович из романа «Преступление и наказание» [4]. У этого героя, на наш взгляд, больше выражены динамические связи синтетического характера, хотя, конечно, мы не допускаем мысли, что синтез может существовать без анализа. Умственное сопоставление отдельных объектов мысли, по И. М. Сеченову, указывает на неразрывную связь анализа и синтеза.

Наш авторский метод «Интерпретации произведений живописи» позволил выявить три уровня ПП (высокий, средний, низкий). Эксперименты на прогнозирование поведения и поступков людей показали, что ни один из наших испытуемых даже с высоким уровнем ПП не смог определить мотив правильно спрогнозированного поступка. В правильном определении мотива ошиблись все [2]. Между тем, следователь Раскольников определил мотив преступления сразу после осмотра места преступления. Сработал операциональный механизм динамического вариотипа.

Нетрудно представить, что впервые умозаключение Порфирия Петровича о том, что подавленный гордый энтузиазм молодого человека может послужить мотивом убийства, было результатом динамической связи, когда в мозгу следователя актуализировались одновременно несколько замыкательных связей (разные преступления, совершённые в разное время, в разных местах, разными людьми, но по одному мотиву – реабилитировать подавленный в юности гордый энтузиазм). Следовательно, в реальной действительности уровнем ПП существует гораздо больше, чем выявлено нашим авторским методом. Более высокий уровень ПП требует более высокого уровня духовности. Изучение более высоких уровней ПП является перспективным. Для этого необходим более совершенный метод исследования. Кроме того, потребуются и другие испытуемые, обладающие высоким уровнем духовности.

Библиографический список

- 1.Бойко, Е.И. Механизмы умственной деятельности [Текст]. - Москва-Воронеж, 2002. - 248 с.
- 2.Борисова, А.А. Психологическая проницательность [Текст]. Ярославль: Изд-во ЯГПУ им. К. Д. Ушинского, 1999. – 447 с.
- 3.Борисова, А.А. Использование произведений живописи для изучения психологической проницательности [Текст] // Ярославский педагогический вестник. – 2007. – № 1 (50). – С.54-59.

4.Борисова, А.А. Психологическая проницательность как перцептивная способность [Текст] // Ярославский педагогический вестник. – 2001. – № 3–4. – С. 81–86.

5.Борисова, А.А. Экспериментальная реализация идеи Е. И. Бойко о динамической вариативности в умственной деятельности человека [Текст]. Психология высших когнитивных процессов. – М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2004. – С. 110–122.

6.Борисова, А.А. Изучение механизмов умственной деятельности в аспекте теории информации [Текст] // Там же. – С. 189–203.

7.Войшвилло, Е.К. Попытка семантической интеграции статистических понятий информации и энтропии [Текст] // Научно-техническая информация». – 1963. – № 10.

8.Колмогоров, А.Н. Три подхода к определению понятия «Количество информации [Текст]. – 1965. – № 1.

9.Ухтомский, А.А. Избранные труды [Текст]. – Л.: Наука, Ленинградское отделение, 1978. – 358 с.

10.Шадриков, В.Д. Деятельность и способности [Текст]. – М.: Изд-во корпорация «Логос», 1994. – 320 с.

11.Шадриков, В.Д. Духовные способности [Текст]. – М.: Магистр, 1996. – 36 с.

ФИЛОЛОГИЧЕСКИЕ КОМПЕТЕНЦИИ УЧИТЕЛЯ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ

**Международный научно-методический семинар
кафедры методики преподавания филологических дисциплин
в начальной школе ЯГПУ им. К.Д.Ушинского и факультета
начального образования БГПУ им. М.Танка
посвящается памяти члена-корреспондента РАО,
главного редактора журнала «Начальная школа»,
профессора В.Г.Горецкого**

С.Г. Максеева

Трактовка цели и содержания языкового образования с позиции компетентностного подхода

Современное образование всё большее ориентируется на реализацию компетентностного подхода к языковому образованию. Несмотря на то, что общепринятой трактовки этого подхода пока не существует, обозначилось его основное понимание. В психолого-педагогических исследованиях, посвящённых компетентностному подходу к образованию [1,2,5], отмечается, что он подразумевает такой вид содержания образования, который не сводится к знаниевому компоненту, а предполагает приобретение учащимися опыта решения жизненно значимых проблем (задач). Компетентностный подход позволяет формировать содержание образования от характеристики результата «на выходе», где компетентность возможно рассматривать как планируемую цель.

На сегодняшний день выделяются и различаются два понятия: компетентность и компетенция – но их содержание до сих пор окончательно не определено. Мы рассматриваем компетенцию как результат обретения опыта решения задач в сфере некоторой деятельности, а компетентность – как готовностную характеристику личности к их самостоятельному и творческому решению (то есть как следствие освоения личностью содержания компетенции).

В определении компонентов содержания компетенции мы исходим из содержания образования, которое в отечественной дидактике понимается как предназначенный для усвоения культурный опыт, представленный в знаниях, умениях (способах деятельности), опыте творческой деятельности и эмоционально-ценностном отношении к содержанию образования. Понятие компетентности является более широким, чем понятие компетенции. Компетентность рассматривается нами как личностное образование, формирование которого происходит в процессе усвоения содержания образования посредством деятельности в

связи с развитием её мотивационной сферы и рефлексии её результатов. Поэтому, на наш взгляд, возможно вычленение таких компонентов компетентности, как мотивационно-потребностный, предметно-содержательный, операционно-деятельностный, рефлексивно-прогностический.

К числу ключевых компетенций относится грамотное владение языком для решения коммуникативных задач. В методике преподавания русского языка понятие «компетенция» разрабатывается в связи с поисками путей более точного, строгого определения целей обучения и выявления уровней владения языком. Под языковой компетенцией всё более понимается не только осведомлённость, совокупность знаний (когда речь идет о знании языка), но и способность полноценного использования языковых средств (когда речь идет об умениях и навыках и практическом владении языком).

Однако методическая конкретизация понятия «языковая компетенция» осложняется тем, что многие авторитетные методисты не пользуются этим термином, заменяя его выражением «владение языком» (хотя и сами признают при этом расплывчатость этого выражения). Так, по мнению М.Р.Львова, владеть языком значит владеть процессом конструирования и передачи замысла: внутренней речью, отбором слов, грамматическими механизмами построения высказываний; диалогом и монологом, коммуникативными ситуациями и пр. [4].

Со своей стороны, психолингвисты вкладывают в понятие языковой компетенции смысл применения языка. А.Р. Лурия пишет: «Компетентность» в языке является результатом развития его применения ... в процессе активного общения» [3, с. 148]. На этом основании языковая компетенция рассматривается нами как психологическая система, включающая два основных компонента: 1) данные речевого опыта, накопленного ребёнком в процессах общения и деятельности (дотеоретические, «житейские» знания/умения в использовании языковых средств); 2) языковые знания, умения, усвоенные в ходе специально организованного (школьного) обучения. Промежуточным компонентом, возникающим на стыке двух указанных компонентов, выступает чувство языка (языковое чутьё) как сложившихся в речевом опыте не-

осознанных эмпирических обобщений, способности действовать по аналогии и творчески применять языковые средства в новых речевых ситуациях. Чувство языка, которое выражается в интуитивно-эмоциональном механизме выбора языковых единиц, проявляется на всех этапах высказывания: его прогноза, контроля и оценки.

Подытоживая вышесказанное, в содержание понятия языковой компетенции мы включаем языковые знания (дотеоретические и теоретические), умения в привлечении этих знаний для решения языковых, коммуникативно-речевых задач на основе освоенных способов действия с подключением чувства языка, опыт решения этих задач в процессе речевого общения и поведения, положительное отношение к овладению языком и желание совершенствовать свою речь в дальнейшем.

Кроме того, мы полагаем, что если под компетенцией понимать применение языка как средства общения, то *языковую компетенцию* - тем более, относительно начального образования - следует трактовать широко, как понятие синтетическое, соединяющее в своем содержании более простые составляющие: лингвистическую, лингвокультурологическую / лингвострановедческую / культуроведческую, коммуникативно-речевую, ценностно-отношенческую.

Поясним это положение.

Не отождествляя языковую компетенцию с её лингвистической составляющей, мы, прежде всего, учитываем, что языковые знания, проявляющиеся в применении языка, могут быть как практическими, так и теоретическими, то есть лингвистическими. Применительно к начальному языковому образованию следует говорить о начальном уровне формирования лингвистической составляющей языковой компетенции.

Подходя к определению языковой компетенции в аспекте «язык-речь», мы включаем в её содержание и *коммуникативно-речевую составляющую*, предполагающую в различной степени осознанные детьми умения пользоваться языком в различных коммуникативных ситуациях. Определяя языковую компетенцию в аспекте «язык-культура», мы выделяем такие её составляющие, как лингвокультурологическая / лингвострановедче-

ская, находящиеся на стыке лингвистической и культуроведческой составляющей языковой компетенции и требующие в использовании языковых средств культурно-фоновых знаний, чувства внутренней формы слова и отраженного в языке «народного духа».

Опыт решения языковых, коммуникативно-речевых задач должен сопровождаться проявлением *положительного отношения* к языковому образованию и становлением ценностных ориентаций в отношении к родному языку, что соответствует ценностно-отношенческой составляющей языковой компетенции. В этой связи стоит отметить, что цели языкового образования, обозначенные в новом стандарте по русскому языку для начальной школы, косвенно подтверждают правомерность выделенных нами компонентов языковой компетенции:

- освоение первоначальных знаний по графике, орфографии, лексике, фонетике, грамматике русского языка (что соответствует лингвистической составляющей языковой компетенции);

- видение в языке образа мира создавшего его народа (что соотносится с лингвокультурологической составляющей языковой компетенции);

- развитие способности выбирать средства языка для построения, преобразования высказывания в соответствии с условиями общения (что отражает коммуникативно-речевую составляющую языковой компетенции);

- проявление интереса к языку (что затрагивает ценностно-отношенческую составляющую языковой компетенции).

Усвоение выделенных нами содержательных составляющих языковой компетенции должно обеспечить формирование предметно-содержательного компонента языковой компетентности. Вместе с тем, представленный в образовательном стандарте перечень предметных действий (сравнивать слова по значению и форме, членить их на морфемы и т.п.) направлен на формирование операционно-деятельностного компонента языковой компетентности. Развитие её мотивационно-потребностного и рефлексивно-прогностического компонентов должно выражаться в становлении коммуникативно-познавательных, патриотических мотивов в изу-

чении языка, адекватной оценке речевого поведения окружающих и собственной речи, видении перспектив и путей дальнейшего овладения языком.

Библиографический список

1. Зимняя, И.А. Ключевые компетенции – новая парадигма результата образования [Текст] / И.А. Зимняя // Высшее образование сегодня. – 2003. – №5. – С. 34-42.
2. Иванов, Д.А. О ключевых компетенциях и компетентностном подходе в образовании [Текст] / Д.А. Иванов // Школьные технологии. – 2007. – №5. – С. 51-61.
3. Лурия, А.Р. Основные проблемы нейролингвистики [Текст] / А.Р. Лурия. – М. : Изд-во МГУ, 1975. – 254 с.
4. Львов, М.Р. Вечная тема, или попытка объять необъятное [Текст] / М.Р. Львов // Русский язык в начальной школе: история, современность, перспективы. – М. : Прометей, 2007. – С. 9-14.
5. Хуторской, А.В. Ключевые компетенции как компонент личностно-ориентированной парадигмы образования [Текст] / А.В. Хуторской // Народное образование. – 2003. – №2. – С. 58-64.

УДК 159.9.072

Т.Г. Трофимович

Уроки литературного чтения и лингвистическое образование младших школьников

Литературное чтение занимает свое место в системе школьных предметов и является первым звеном «в системе непрерывного литературного образования и культурологической подготовки учащихся» [3, с. 57-59]. Хорошо известны и цели, которые стоят перед этим предметом: формирование квалифицированного читателя, знания, умения и навыки которого станут фундаментом для его развития и систематического изучения в

средней школе; приобщение учащихся к литературе как искусству слова; воспитание высоких нравственно-эстетических качеств личности, культуры коммуникации.

Достижение этих целей окажется возможным лишь в том случае, если уроки литературного чтения будут полноценными, а учитель будет стремиться в полном объеме решить образовательные и воспитательные задачи. Среди таких образовательных задач одной из главных является формирование умения читать правильно, осознанно и выразительно. Это умение не может быть сформировано без элементарных представлений о развитии языка, функционировании его норм. Как сформировать такие представления на уроках литературного чтения? Что при этом должен знать и уметь учитель?

Русская классическая литература потому и называется классической, то есть образцовой, что представляет собой непревзойденный образец художественности в широком смысле этого слова – гармоничное сочетание неисчерпаемого содержания, облеченного в удивительно совершенные языковые формы. Произведениями классической литературы чаще всего считают творения XIX – начала XX века, хотя точных хронологических рамок для классики не существует.

В белорусских учебниках по литературному чтению в довольно большом объеме представлены произведения А.С.Пушкина, Н.А.Некрасова, В.А.Жуковского, И.А.Крылова, Л.Толстого, С. Есенина, А.Блока и других русских классиков. Эти произведения создавались давно, поэтому запечатленный в них русский язык отличается от функционирующего сейчас языка. Эти отличия не могут оставаться без внимания. Учитель сам должен их правильно интерпретировать, должен научить своих учеников правильно их воспринимать и оценивать.

Учитель начальных классов как *homo liber* (человек читающий) понимает, чувствует, что поэтическая речь особым образом организована. Ко времени начальной школы это чувствуют и ученики. Чередование ударных и безударных слогов, определяющих ритм и стихотворный размер, нередко «подсказывают» читающему такое ударение, с которым в настоящее время слово или его форма не произносится. Так, у Н.Некрасова читаем:...*Ланки*

скрестивши стоит горемыка, / Взял и его – тяготá не вели́ка! В стихотворении И.Никитина «Встреча зимы» находим: *Ночь про-шла, Рассвело./ Нет нигде облачка́Есть раздолье у нас, - / Где угодно гуляй; / Строй мосты по река́м / И ковры расстилай.* В стихотворении Е.Баратынского есть такие строки: *Шумят ручьи! Блестят ручьи! / Взрелев, река несёт / На торжествующем хребте / Поднятый ею лёд! ... Под солнце самое взвился / И в яркой вышине / Незримый жавронок поёт / Заздравный гимн вес-не...* Читатель понял, что все приведённые примеры взяты из действующих учебников по литературному чтению для 4 класса. Их количество можно было бы увеличить, но ограничимся этими. Стихотворный ритм и размер указывают, что произносить следует именно с таким ударением, как указано. Однако в настоящее время нужно говорить *тягота* [1, с. 592], *велика́* [1, с. 61], *по ре́кам* [1, с. 503], *нет о́блчка* [1, с.317], *по́днятый* [1, с. 403], *взв́ился* [1, с.66].

Как самому понять сущность подобных фактов и как объяснить это ученику? Нередко учитель ограничивается замечаниями, которые существенно грешат против истины. Ударение-де автор перенёс для того, чтобы слово вместились в строку, не сбился ритм. Дескать, в поэтической речи произвольная смена ударения возможна. Это в корне неверно. Поэты-классики никогда в угоду технике стихосложения не манипулировали словом. Они пользовались известными им произносительными вариантами, бытовавшими в речевой практике, в частности, в народной речи. На основе этих вариантов нередко складывалось так называемое поэтическое произношение, то есть произношение, свойственное поэтической речи. Известный ученый, знаток русского литературного языка XIX века Л.А. Булаховский писал: «Многие думают, будто поэты по требованию ритма разрешают себе вольное обращение с ударением, доходящее иногда до искажения. На самом деле, ни один культурный поэт никогда не позволял и не позволяет колебаний больше, чем те, которые реально существуют в литературном употреблении» (Булаховский Л.А. Русский литературный язык XIX века. М., 1954). Это следует помнить.

В учебниках по литературному чтению авторы редко комментируют произносительные варианты. Правда, ударение в текстах стихов чаще ставится. Обращать внимание учеников на случаи расхождения современной акцентологической нормы и той, что отражена в стихе, нужно. При этом комментировать можно, указывая на то, что раньше (тогда, во времена Некрасова, Пушкина и т.д.) так произносили. Сейчас нужно произносить так-то и так.

В поэтических произведениях русской классической литературы нередко используются формы слов, не свойственные современному языку. Учителю следует помнить, что это могут быть устаревшие формы, а также формы, свойственные народной речи. Приведем несколько примеров из «Сказки А.С.Пушкина о рыбаке и рыбке». В тексте сказки несколько раз используются возвратные глаголы не с постфиксом *-сь*, а с постфиксом *-ся*: *Воротись, поклонися рыбке...Впредь тебе, не вежа, наука: / Не садися не в свои сани!..* Такая норма была известна народной речи, она использовалась поэтами. Учитель может прокомментировать: так раньше говорили, в сказочной речи часто такие формы использовались.

Известно, что в современном русском литературном языке постфикс *-ся* употребляется после согласных, а постфикс *-сь* - после гласных: *решился*, но *решилась*. У поэтов XIX века постфикс *-ся* был возможен и после гласных, такие формы под влиянием народно-поэтической речи использовались для соблюдения ритма и рифмы [2, т.1, с.259].

В «Сказке о рыбаке и рыбке» несколько раз в рефренных (повторяющихся несколько раз) строках используется словоформа *старче*: *Отпусти ты, старче, меня в море!.. Чего тебе надобно, старче?* Ученики уже знакомы с таким явлением, как обращение. Понятно, что слово *старче* тоже является обращением. Тогда почему такая странная форма? Стоит пояснить, что раньше в русском языке для обращения использовалась форма особого, звательного падежа. Вот Пушкин ее и использует: *старче* – звательный падеж от слова *старик*. Для более полного осознания можно напомнить ребятам, как начинается одна из самых известных православных молитв (в изменившихся усло-

виях жизни это возможно): *Отче наш! Иже еси на небесех...*
Отче – форма звательного падежа от слова *отец*.

Свою роль в лингвистическом образовании младших школьников играет герменевтический комментарий. Герменевтика – это искусство толкования текстов, учение о принципах их интерпретации [4, с. 161]. На уроках литературного чтения учителю часто приходится прибегать к такому комментарию, потому что в произведениях русской классической литературы нередко встречаются слова и выражения, нуждающиеся в толковании. Авторы учебников осознают это и во многих случаях приводят после текстов своеобразные словарики. Ребятам следует к ним отсылать, готовить с их использованием задания.

Как показывает опыт, таких словариков бывает недостаточно. Учителю стоит проверить, правильно ли поняты слова. Читая «Сказку о рыбаке и рыбке», спросите у ребят, что обозначает слова и выражения *невод*, *соболья душегрейка*, *жемчуги огрузили шею*, *печатный пряник* и т.п. Часть слов и выражений вы можете объяснить без помощи словарей: *невод* – *сеть для ловли рыбы*, *соболья душегрейка* – *жакет или жилет из собольих шкурок*, *жемчуги огрузили шею* – *на шее у старухи были бусы из крупного жемчуга* и т.д. Значение некоторых слов и выражений ищите в словарях: *печатный пряник* – *пряник с выдавленными, вытесненными узорами, знаками* [5, т.3, с.118]; *кичка* – *старинный праздничный головной убор замужней женщины* [5, т. 2, с.52].

В «Сказке о рыбаке и рыбке» есть такие строки: *На крыльце стоит его старуха ... Парчовая на маковке кичка...* Сравните два толкования слова *кичка*: *так в старину называлась повязка, которую женщины носили на голове*, так сказано в учебнике, и словарное толкование *старинный праздничный головной убор замужней женщины* [5, т. 2, с.52]. Сколько информации недополучено учеником: **праздничный** головной убор, головной убор **замужней** женщины. Если сведения о том, что старуха стояла в головном уборе замужней женщины, не очень важны, они скорее свидетельствуют о точном следовании логике изложения, то факт того, что это был праздничный головной убор, многое добавляет. Герменевтический комментарий рас-

крывает перед учеником полновесный смысл слов, учит внимательно к ним относиться.

Нужен ли на уроках литературного чтения лингвистический комментарий? Вопрос риторический, т.е. такой, на который не нужно давать ответ. Безусловно, нужен. Он нужен для того, чтобы прочитанное было правильно понято, воспринято. Он нужен для того, чтобы сформировать определенные читательские умения и навыки, развить речь учащихся, внести определенный вклад в их лингвистическое образование и развитие. Остается лишь призвать учителя предельно внимательно относиться к тем произведениям русской классической литературы, которые изучаются в начальной школе. Они обладают огромным образовательным и воспитательным потенциалом, воспользоваться им – наша задача.

Библиографический список

1. Орфоэпический словарь русского языка. Произношение, ударение, грамматические формы [Текст] // под ред. Р.И. Аванесова. – М., 1983.
2. Русская грамматика [Текст]. Тт. 1-2. – М., 1980.
3. Учебные программы для общеобразовательных учреждений с русским языком обучения [Текст]. – Минск, НИО, 2008.
4. Словарь иностранных слов [Текст]. 4-е изд. – М., 2007.
5. Словарь русского языка в четырех томах [Текст] // под ред. А.П.Евгеньевой. – М., 1981–1984.

УДК 811.161.3/81-2

О.В. Азарко, Н.В. Жданович

Семантико-стилистические коннотации слова «учитель» в русском и белорусском языках

«Если б не было учителя, То и не было б, наверное, Ни поэта, ни мыслителя...» – эти строки из стихотворения Вероники Тушновой невольно вспоминаются, когда начинаешь задумы-

ваться о роли учителя в жизни человека или общества в целом. Созвучные мысли высказывает и известный белорусский лингвист и писатель Федор Янковский: «*Што ж без цябе, настаўнік? Хто ж без цябе, настаўнік? Ты, настаўнік, быў у Скарыны і ў Гарыбальдзі. Ты, настаўнік, быў у Герцэна і ў Каліноўскага, у Карскага і ў Паўлава. <...> Касманаўт Кавалёнак, калі вярнуўся на зямлю з космасу, на першай хвіліне размовы з журналістам успомніў сваю школьную настаўніцу Людмілу Ермашкевіч*» [11, с. 362] (нужно сделать оговорку, что русскому «учитель» соответствует белорусский вариант «настаўнік»).

Какие же значения вкладывают носители русского и белорусского языков в слово «учитель» и какие коннотации у него прослеживаются? Ответ на этот вопрос помогает найти анализ словарных дефиниций и ассоциаций респондентов – носителей русского и белорусского языков – на слова-стимулы «учитель» и «настаўнік».

Как показывает анализ словарей, даже в пределах одного языкового узуса семантико-стилистическое наполнение этого слова различно.

Согласно толковым словарям современного русского языка, «учитель» – это многозначное слово, основным значением которого является значение ‘лицо, которое профессионально обучает чему-нибудь, преподаватель’ (например, *школьный учитель, учитель начальных классов, домашний учитель* и т. п.). Это же значение представлено в дефинициях словарей, отражающих словоупотребление различных периодов XIX–XX столетий: в «Толковом словаре живого великорусского языка» В.И. Даля [1, т. 4, с. 528], «Словаре языка Пушкина» [7, т. 4, с. 772] – отражают словоупотребление первой половины XIX века; в «Толковом словаре русского языка» под редакцией Д.Н. Ушакова [9, т.4, стб. 1039] – отражает словоупотребление от А.С. Пушкина до М. Горького; в «Словаре русского языка» С.И. Ожегова [3, с. 593], Малом академическом словаре [4, т. 4, с. 543], 17-ти томном «Словаре современного русского литературного языка» [6, т.16, стб.1158], которые отражают словоупотребление середины XX века.

Что касается производных значений, то словари подают их по-разному, выделяя от 1 до 2:

– ‘глава и распространитель какого-либо учения’, например, *небесный учитель* (об Иисусе Христе) [7, т.4, с.772], [9, т. 4, стб. 1039]; ‘человек, являющийся высшим авторитетом для кого-либо в какой-либо области, имеющий последователей’, например, *учитель пролетариата* [4, т.4, с. 543], [6, т. 16, стб. 1158];

– ‘тот, кто научил или учит чему-нибудь, кто оказывает или оказал влияние на развитие кого-, чего-нибудь’, например: *Пирует Петр. И горд, и ясен И славы полон взор его. И царской пир его прекрасен. При кликах войска своего, В шатре своем он угощает Своих вождей, вождей чужих, И славных пленников ласкает, И за учителей своих Заздравный кубок подымает* (А.С. Пушкин) [7, т. 4, с. 772]. Аналогичное значение дается в словаре С.И. Ожегова, однако слово «учитель» в подобном контексте не только грамматически, но и стилистически маркируется: во-первых, об этом свидетельствует особая форма множественного числа (*учители, а не учителя; учителей, а не учителёй*), во-вторых, слово «учитель» сопровождается пометой «высокое» [3, с. 593].

Согласно данным толковых словарей современного белорусского языка, слово «настаўнік» имеет 3 значения:

1. тот, кто преподает в школе // вообще лицо, которое обучает чему-либо;

2. тот, кто вообще является вдохновителем, кто руководит, учит чему-либо;

3. тот, кто помогает кому-либо освоить специальность на предприятии, прививает трудовые навыки [8, т. 3, с. 313].

В отличие от белорусского языка, в русском языке слово «учитель» не имеет 3-го значения, поскольку подобная семантика заключена в слове «наставник». Кроме того, в русском языке «учитель» и «наставник» входят в один синонимический ряд со словами «преподаватель», «педагог». В белорусском языке синонимами слова «настаўнік» являются «выкладчык», «педагог», «вучыцель» (устар.), «дарэктар» – ‘домашний учитель’ (устар.) [2, с. 194], а также «выхавацель» (русс. воспитатель), «ментар»

(устар., ирон.), «апекун», «кіраўнік», «майстар» [10, с. 216]. Однако, несмотря на обилие синонимов, в белорусском языке предпочтение получила доминанта «настаўнік», причем безо всякой стилистической дифференциации.

Если говорить о носителях русского языка, то в их словоупотреблении используются все члены синонимического ряда, вместе с тем нельзя сказать о полном семантико-стилистическом совпадении синонимов. Весьма интересно в этом отношении замечание А. Кленова: «Хорошее слово *учитель*. К сожалению, оно заменилось невыразительным – *преподаватель* и строгим – *педагог*» [5, с. 616]. С подобной эмоционально-экспрессивной характеристикой слов «учитель», «преподаватель», «педагог» можно и не согласиться, однако в смысловом содержании и в употреблении у них, безусловно, есть определенные различия: *учитель* – это тот, кто преподает в школе, обучает чему-либо, *преподаватель* – это работник, как правило, высшего или среднего специального учебного заведения, *педагог* – это специалист, занимающийся не только преподавательской, но и воспитательной работой (ср.: *педагогика* – это 1) наука о воспитании и обучении; 2) воспитательные приемы, воздействие). Из всех членов синонимического ряда слово «преподаватель» имеет наиболее конкретное значение и не имеет каких-либо семантико-стилистических наслоений. В этом отношении ему противопоставлены «учитель» и «педагог», которые могут употребляться не только для номинации лиц, занимающихся обучением и воспитанием профессионально, но и для номинации того, кто обладает даром наставлять, воспитывать, передавать другим свой опыт и знания: *бабушка – мой главный педагог; жизнь – это лучший учитель* и т. п.

В отличие от белорусского языка, в русском широко употребительны слова и «учитель», и «наставник», но они не тождественны. Возможно, это связано с тем, что в русском языке семантико-стилистические характеристики слова «наставник» претерпели существенные изменения, обусловленные как лингвистическими, так и экстралингвистическими факторами.

Так, в XIX веке *наставником* называли того, кто учит, воспитывает. В словаре В.И. Даля наряду со словом «наставник»

представлен вариант «наставитель» – ‘учитель или воспитатель, руководитель’, однако есть одно существенное замечание относительно семантики этих лексем: *наставитель* может заниматься этим случайно, *наставник* – по прямой обязанности [1, т. 2, с. 474]. Таким образом, в первой половине XIX века «наставник» по семантике сближается со словом «учитель», такая же трактовка представлена и у А.С. Пушкина: *наставник* – ‘учитель, воспитатель’ [7, т. 2, с. 738]. В дальнейшем в этом слове происходит усиление второго компонента значения, и *наставник* в большей мере связывается с воспитательной работой. Это подчеркивается и соответствующей номинацией воспитателя: в гимназиях и реальных училищах были *классные наставники*, выполняющие по сути функции классного руководителя. В этой связи уместно процитировать К.Д. Ушинского: «Чтобы оценить, что такое хороший наставник и хороший воспитатель, для этого должно знать, что такое воспитание, его требования и его трудности».

В XX веке слово «наставник» претерпевает более существенные изменения: в начале столетия оно выходит из активного запаса, в значении ‘учитель, руководитель’ становится устаревшим [9, т. 2, стб. 432], [3, с. 273], а в «Толковом словаре русского языка» под редакцией Д.Н. Ушакова квалифицируется как «книжное». Однако на этом семантико-стилистические метаморфозы слова не закончились, и оно получило новое смысловое развитие: благодаря появившемуся оттенку значения (*наставник* – ‘очень опытный, знающий рабочий или колхозник, содействующий овладению профессией’ [4, т. 2, с. 399], ср.: машинист-*наставник* – опытный машинист, передающий свои знания молодым машинистам на железнодорожном транспорте [6, т. 16, стб. 525]) это слово получило второе рождение.

Оппозиция *наставник* – *молодой специалист* актуальна в современном словоупотреблении, поэтому не случайно носители русского языка ассоциируют *наставника* с опытом и профессионализмом. Соответственно в русском языке эти семантико-стилистические различия не позволяют отождествить такие лексемы, как «учитель» и «наставник», чего нельзя сказать о белорусском языке ввиду совпадения в одном слове «настаўнік» раз-

ных значений. Очевидно, результатом интерференции является недостаточное усвоение семантики русского слова «наставник» студентами-билингвами и, как следствие, предпочтение ими в русской речи слова «учитель» (слово «наставник» некоторые студенты воспринимают как белорусизм).

Для определения семантико-стилистических коннотаций, которые у современных носителей русского и белорусского языков закрепились за словами «учитель» и «настаўнік», нами был проведен опрос студентов дневной и заочной форм обучения факультета начального образования БГПУ (3, 4, 5 курсы, всего около 100 респондентов). Опрошенным было предложено дать ассоциации на слова-стимулы «учитель» и «настаўнік».

Как показывает проведенное исследование, значительное количество ассоциаций апеллирует к денотатам предложенных слов и совпадает со словарными дефинициями: «учитель», равно как и «настаўнік», – это тот, кто обучает и воспитывает.

Ассоциативное поле «учитель»

Школа – 45	Женщина – 2
Знания – 36	Мудрость
Ученик – 32	Любовь
Обучение – 28	Добро
Умный – 24	Учеба
Добрый – 24	Понимание
Воспитание – 20	Терпение
Забота – 16	Помощь
Дети – 16	Развитие
Класс – 9	Удовольствие
Урок – 8	Голос
Радость – 8	Улыбка
Творчество – 6	Вторая мама
Культура – 5	Родители
Книги – 5	Педант
Доска – 4	Загруженность
Тетради – 4	Нервы
Парта – 3	Неблагодарный труд

Ассоциативное поле «настаўнік»

Школа – 33	Журнал – 2
Знания – 32	Мама – 2
Ученик – 28	Женщина – 2
Образованность – 17	Авторитет
Уважение – 16	Актер
Ум – 15	Творец
Друг – 14	Скульптор

Присущие качества

Умный
Добрый
Строгий
Ответственный
Жизнерадостный
Справедливый
Мудрый
Образованный
Требовательный
Доброжелательный
Открытый
Интересный
Спокойный
Тактичный
Уверенный
Трудолюбивый
Загруженный
Бедный

Присущие качества

Умный
Образованный
Добрый
Доброжелательный
Скромный
Ответственный
Справедливый

Класс – 14	Режиссер	Решительный
Учебник – 12	Хозяин	Правдивый
Урок – 11	Психолог	Деликатный
Дети – 8	Интеллигент	Искренний
Труд – 7	Труженик	Чуткий
Наука – 6	Дисциплина	Воспитанный
Оценка – 5	Слово	Вежливый
Доска – 5	Свет	Дисциплинированный
Воспитатель – 4	Улыбка	Веселый
Советчик – 3	Хорошее настроение	Эмоциональный

Кроме выявления ассоциативных рядов, студенты ранжировали предложенные слова-стимулы по шкале «одобрительно» – «неодобрительно»:

«Учитель»

одобрительно	+3	+2	+1	0	-1	-2	-3	неодобрительно
96 %	52%	16%	28%	–	–	4%	–	4 %

«Настаўнік»

одобрительно	+3	+2	+1	0	-1	-2	-3	неодобрительно
84 %	36%	32%	16%	12%	4%	–	–	4 %

Как показывают материалы исследования, большинство респондентов положительно оценивают данные лексемы, хотя заметно снижение положительной коннотации в белорусском языке (12 % опрошенных не выражают своего отношения вообще, 4 % относятся неодобрительно).

Преобладание положительных характеристик слов «учитель» и «настаўнік» свидетельствует о том, что студенты старших курсов факультета начального образования БГПУ имеют мотивацию на педагогическую деятельность, хотя результаты исследования, конечно же, не бесспорны. Логичным продолжением проведенной работы станет изучение мнения респондентов, профессионально не связанных с преподаванием, а также материалов об учителе в СМИ и Internet-источниках.

Библиографический список

1. Даль, В.И. Словарь живого великорусского языка [Текст]: в 4 т.–М.: Изд-во «Русский язык», 1997.
2. Клышка, М.К. Слоўнік сінонімаў і блізказначных слоў [Текст] /: 2-е выд., выпр. і дапоўн. – Мінск: Выш. шк., 1993.

3. Ожегов, С.И. Словарь русского языка [Текст] / Под общ. ред. Л.И. Скворцова. – 24-е изд., испр. – М.: ООО “Изд-во Оникс”, ООО “Изд-во “Мир и образование”, 2007.

4. Словарь русского языка [Текст]: В 4 т. – М.: Русский язык, 1982-1984.

5. Словарь синонимов русского языка [Текст] / Под ред. А.П. Евгеньевой. – Л.: Наука, 1975.

6. Словарь современного русского литературного языка [Текст] : в 17 т. – М.-Л.: Изд-во АН СССР, 1950-1965.

7. Словарь языка Пушкина [Текст] : в 4 т. – М.-Л.: ГИС, 1956-1963.

8. Тлумачальны слоўнік беларускай мовы [Текст]: У 5 т. – Т.3 Л-П.–Мінск:Гал.рэд.БелСЭ, 1979.

9. Толковый словарь русского языка: в 4 т. / под ред. Д.Н. Ушакова. – М., 1934-1940.

10. Шведаў, С.М. Слоўнік сінонімаў беларускай мовы [Текст]. – Мінск: Сучаснае слова, 2004.

11. Янкоўскі, Ф. Радасць і боль: Апавяданні, навелы, мініяцюры [Текст]. – Мінск, 1995.

Н.Н. Иванов

**Методика анализа мифопоэтического текста
в системе литературного образования учащихся**

Вводя в свое время в сфере филологии концепт «мифологический текст», трансформируем его в плоскость методики, 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 я 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 прочесть 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 взаимоотношения 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, косметика, хронический, хаотический и др.). Двигаясь от одного задания к другому, учащиеся анализировали названия текстов, имена, поступки персонажей, знакомились с символизмом природы, имени, числа. Произошло накопление нового жизненного опыта, что было проверено экспериментально.

УДК 37.018

И.И. Мельникова

Проблема целей языкового образования в бакалавриате по педагогике

Переход на новые образовательные стандарты общего и высшего образования ставит перед современной педагогической наукой новые задачи и приоритеты. Одним из таких приоритетов является формирование личности на основе «базовых национальных ценностей». Важнейшей задачей общеобразовательной школы признается духовно-нравственное воспитание

подростающего поколения. В «Концепции духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России» утверждается, что решение этой задачи представляет собой «важный компонент социального заказа для образования». Рассматривая духовно-нравственное развитие и воспитание граждан России как сложный и многоплановый процесс, неотделимый от жизни человека во всей ее полноте и противоречивости, от семьи, общества, культуры, человечества в целом, от страны проживания и эпохи, авторы концепции тем не менее считают школу основным субъектом этого процесса. При этом ведущим принципом организации духовно-нравственного развития и воспитания признается «нравственный пример педагога». «Никакие воспитательные программы не будут эффективны, - указывают авторы, - если педагог не являет собой всегда главный для обучающихся пример нравственного и гражданского личного поведения». С этим утверждением трудно спорить, но возникает вопрос: где и кем будут выращены такие высоконравственные, духовно развитые педагоги, умело организующие процесс развития и воспитания подрастающих граждан России?

Ответ кажется очевидным – их должны обучить, воспитать и развить в процессе профессиональной подготовки, поскольку ни современная школа, ни семья с этой задачей не справляются. Ни для кого не секрет, что в педагогические вузы поступают те же нравственно, духовно и интеллектуально неразвитые «дети 90-х», что приходят в любой другой вуз. Трудно представить, что без специально организованной и целенаправленной работы по их личностному развитию и воспитанию к концу обучения они вдруг станут примерами нравственности и духовности, способными осуществить важнейший государственный заказ в области образования.

Однако при кажущейся очевидности подобных рассуждений они не находят отражения в предлагаемом сегодня новом стандарте высшего педагогического образования – стандарте бакалавриата. В соответствии с этим стандартом не только сокращается срок пребывания студента в вузе, но и полностью игнорируется тот компонент подготовки, о котором мы говорили ранее, – развитие и воспитание личности будущего педагога. В

перечне базовых (обязательных) дисциплин практически отсутствуют те, которые действительно могли бы справиться с этой задачей. В блоке гуманитарных, социальных и экономических дисциплин названы лишь философия, история и иностранный язык. В профессиональном блоке – безопасность жизнедеятельности. В перечне подлежащих формированию компетенций будущего педагога нет ни одной, связанной с системой ценностей или хотя бы простым знанием морально-этических норм. Выпускник должен владеть информационными технологиями, иностранным языком, разбираться в политических, юридических и экономических вопросах, быть умелым коммуникатором, организатором, проявлять толерантность и бесконфликтность, заботиться о своем здоровье и безопасности. Как подобная личность, лишённая какого бы то ни было внутреннего стержня, нравственных убеждений и принципов, сможет стать образцом и созидателем заявленного «национально воспитательного» идеала, совершенно непонятно! Возможно, авторы стандарта считают, что компетенции, связанные с подготовкой педагога к духовно-нравственному воспитанию и развитию учащихся, должны быть обозначены как узко специальные, включаемые по усмотрению вуза. Однако такой подход кажется в высшей степени удивительным: государство в лице президента четко формулирует приоритетную задачу школы, эта задача в рамках стандартов второго поколения оформляется в виде отдельной концепции, однозначно определяющей ведущую роль педагога и ориентацию на базовые национальные ценности и нравственные ориентиры, а новые стандарты высшего педагогического образования полностью игнорируют столь явно обозначенный социальный заказ. Очевидно, что он должен найти достойное отражение и в перечне компетенций бакалавра педагогики, и в перечне дисциплин, подлежащих обязательному изучению.

К таким дисциплинам, на наш взгляд, наряду с историей и философией, должны быть отнесены родной язык, литература (особенно детская и юношеская), этика, риторика и культура речи, культурология, история религии. Часть из названных дисциплин в неявном виде (через перечисление компетенций) востребована новыми стандартами ВПО и, вероятно, будет вклю-

чаться в образовательные программы и учебные планы педагогических вузов. В то же время стандарт никак не стимулирует изучение будущими педагогами таких предметов, как этика, русский язык и литература. Подобное положение дел нельзя считать нормальным. И дело здесь не только в ужасающе низком уровне грамотности выпускников общеобразовательных школ и незнании ими литературной классики. Проблема образования и воспитания будущего педагога связана прежде всего с низким уровнем воспитанности молодежи, незнанием или игнорированием элементарных моральных норм, отсутствием навыков правильного поведения и внятной иерархии ценностей. Этот печальный факт констатируется и в «Концепции», где сказано, что «в 90-е годы в России сформировался идеал свободной в своем определении и развитии личности, «освобожденной» от ценностей, национальных традиций и обязательств перед обществом». (Хотелось бы добавить – и перед семьей, и перед друзьями, и перед деловыми партнерами, и даже перед самим собой). Таким образом, задача, стоящая сегодня перед педагогическими вузами, заключается в том, чтобы за 4 года сформировать из подобной личности национально и культурно ориентированный нравственный идеал для подрастающего поколения, способный к педагогической деятельности. Решить эту задачу без грамотно поставленного языкового образования нам представляется невозможным. Человек, плохо владеющий родным языком, не понимающий его культурно-исторического, национально-государственного, мировоззренческого (философского) значения, не может решать те задачи, которые ставит современное общество перед учителем.

Интересно, что и сами студенты педагогических вузов осознают потребность в изучении русского языка и литературы, признавая недостаточность полученных в школе знаний и умений. К такому выводу мы пришли, проанализировав результаты анонимного анкетирования студентов педагогического факультета ЯГПУ, обучающихся по стандарту бакалавриата (первого поколения). Отвечая на вопрос о целях изучения русского языка и литературы в школе, подавляющее большинство респондентов ответило «чтобы быть грамотными». При этом более половины

опрошенных (57.6%) написали, что в их случае школе не удалось решить даже эту скромную задачу. Первокурсники слабо осознают цели школьного языкового и литературного образования, в их ответах преобладает неаргументированный мотив долженствования (надо, должны, обязаны знать). На 3-4 курсах, видимо, под влиянием изучения методики преподавания русского языка появляются более осознанные ответы. В целом, патристический и коммуникативно-прагматический аспекты в изучении родного языка в школе увидели 25,4% опрошенных, социально-статусный аспект отметили 16.9% и только в 1 анкете был назван аспект духовно-личностного развития. Только 5% опрошенных считают, что изучение русского языка и литературы в педагогическом вузе излишне. Остальные считают эти предметы необходимыми. При этом 15% (1 курс) надеются восполнить школьные пробелы в знаниях и повторить изученное, 28.8% хотят углубить знания и «вывести их на новый уровень» и 35.6% считают, что изучение русского языка и литературы поможет им в преподавании. 11.7% видят в дальнейшем изучении родного языка «средство общего развития», имея в виду, по-видимому, эрудицию. Мотив долженствования приобретает миссионерский характер, многие пишут об осознаваемой ими ответственности за передачу национальной культуры и культурного наследия. Однако в целом цели как школьного, так и вузовского языкового образования осознаются неполно и слабо. Декларативно-пафосный характер ответов создает впечатление формального отношения к поставленным вопросам. В то же время многие студенты чувствуют многоаспектную профессиональную и личностную значимость изучения родного языка и литературы, не всегда умея адекватно выразить это в слове.

Мы считаем, что огромный духовный и нравственный потенциал, который содержится в родном языке, должен быть востребован и реализован при подготовке педагогических кадров в новых условиях. Для этого необходимо пересмотреть цели, принципы, содержание, формы и методы осуществления языкового образования в вузе с учетом не только компетентностного, но и духовно-личностного аспекта подготовки будущего педагога.

Е.А. Воробьева

**Местные названия домашней утвари и предметов быта
в этнографических очерках С.В. Максимова**

Материалы, собранные диалектологическими экспедициями Ярославского пединститута, охватывают не только границы Ярославской области в настоящее время, но и те районы, которые в прошлом входили в Ярославскую область или губернию. В их числе Костромская область.

На территории ряда районов этой области сегодня говорят по-разному, но чаще звучит типичная северная речь, относящаяся к вологодско-вятской группе северновеликорусского наречия. Но что-то уже ушло в прошлое, что-то еще утратится.

Мы с благодарностью относимся к творчеству человека, оставившего и сохранившего для потомков фотографически точные мгновения, в которых запечатлелись быт, повседневность народной жизни, живая народная жизнь. Это талантливый писатель, этнограф, путешественник Сергей Васильевич Максимов (1831-1901), имя которого было широко известно читающей России 19 века. Он всю жизнь посвятил изучению духовной и материальной культуры русского народа. Его вклад в развитие отечественной культуры высоко ценили И.С. Тургенев, М.Е. Салтыков-Щедрин, Н.А. Некрасов, А.Н. Островский, А.П. Чехов.

Наше внимание привлекли этнографические очерки С.В. Максимова, собранные в книгу под общим названием «Лесная глушь». В очерках детально рассматриваются особенности крестьянского быта с его обычаями и обрядами, сохранившимися на территории Костромской губернии, и, конечно, очень точно переданы особенности местной речи.

Предметом исследования стали диалектизмы из очерков С.В. Максимова «Извозчики», «Шведцы», «Сергач», «Дружка»,

«Встреча», «Булыня», «Колдун», «Повитуха-знахарка», «Крестьянские посиделки в Костромской губернии».

Анализируя тексты очерков С.В.Максимова, мы выделили 110 диалектизмов. Остановимся на наименованиях домашней утвари и предметов быта.

Изгородь - ' часть двора, которую отделяют перегородкой из досок или деревянной решеткой '.

«Глядит, баба заломается и избу велит вымести, печку выгреть, овец загнать в изгородь, чтобы не бегали по двору». («Извозчики»).

Ставец - ' посудный шкаф с двумя полочками у зажиточных крестьян '.

Солоница - ' солонка '.

«Взял из солоницы целую ложку соли» («Булыня»).

Андреи - особое устройство для перевозки снопов.

«Наступит осень – и повез швец – прибауточник целый ворох снопов на своем скрипучем андреце в овин» («Извозчики»).

Ендова - ' широкий сосуд с носом для разливания напитков '.

«Сбегает в погреб и в ендове принесет квас». («Извозчики»).

Понева - ' женская шерстяная юбка '.

«Лучший сорт шерсти на ткацком станке является сукном сермягой для понев, кафтанов» («Извозчики»).

Клеть - кладовая при избе или в отдельной постройке.

«Не проводила в клеть новобрачных сваха» («Дружка»)

Коник - ларец и вместе с тем лавка в хозяйском углу избы.

«Я уже из старого дому перебиралась, кирпичик из чила в печке выломала да в коник и положила» («Швецы»).

Повить (повит) - ' крытый двор, сеновал '.

«Топить баню и тащить туда же с повита...». («Булыня»)

Голбец - ' припечье со ступеньками для входа на печь и на палаты, с лазом в подизбицу (подполье) '.

«Пока тетка Матрена ходила в голбец, швецы успели разоболочься и развязать мешки» («Швецы»).

«Кут» - угол в крестьянской избе: хозяйина – у входной двери, хозяйки – у печи.

«Новина» - холст в 9 вершков ширины, но если бедро плотнее и в нем более 200 зубцов, то это не новина, а уже холст.

«Дают возможность главному булыне заводить у себя на дому станки и мало-помалу фабрику для выделки посконных полосухок, поников, портних, ревендуков, новин, холстов, пестряди и прочего» («Булыня»).

«Пониток» - крестьянская домотканое сукно или одежда из него.

«Портнина» - ткань, где основа и уток посконные.

«Пестрядь» - грубая пеньковая ткань, пестрая или полосатая.

«Намычки» - лен, расчесанный предварительно на гребне, когда уже годен для пряжи на пряслице или на том же гребне.

«Талька» - мера пряжи («Булыня»).

«Мялка» - палка, которая мнет лен.

«Остается одно: поднимать лен со стлица, топить баню и тащить туда же с повита мялки, трепалы, мочила» («Булыня»).

Таким образом, мы выделили 35 диалектизмов, в основном это имена существительные, которые называют предметы домашней утвари, хозяйственных построек, частей деревенского дома.

Функция местных слов в данных очерках – назывная, стилистическая, средство выразительности, средство индивидуализации персонажа, отображение быта и особенностей местности. Среди диалектизмов можно выделить тематическую группу слов, связанную с особенностями выращивания льна, его обработки и изготовления (намычки, талька, мялка, пониток, новина, пестрядь, портнина, бабки, полосуха, попрядушка и другие). Преобладание этих слов в текстах С.В. Максимова подчеркивает актуальность данного процесса для Костромской губернии в то время. Примечательно, что диалектизмы употребляются как в речи автора, так и в речи персонажей очерков. Часто зна-

чение местных слов поясняется самим автором, причем он приводит наиболее четкое, точное название диалектизма, желая подчеркнуть местный колорит.

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. Максимов, С.В. Лесная глушь [Текст]. – Л., 1989.

УДК 159.9.072

Е.Н. Мартынова, Е.С. Яковлева

Формирование культуры речи младших школьников на уроках русского языка

Общая культура человека немислима без культуры речевой. Слова И. Северянина: «Родиться русским – слишком мало. Им надо быть. Им надо стать», - как раз о том, что путь каждого из нас к духовным ценностям и сокровищам своего народа лежит через овладение культурой и, в первую очередь, культурой речевой. Правильная, яркая, эмоциональная, содержательная речь человека – это залог и достижения взаимопонимания между людьми, и успешного общения с окружающими в любой жизненной ситуации. Особую актуальность это приобретает в свете функционально-коммуникативного подхода к обучению родному языку, в соответствии с которым одной из задач школьного обучения является формирование *коммуникативной компетенции*, предполагающей овладение различными видами речевой деятельности на основе осваиваемых языковых норм, словаря и грамматического строя речи, формирование речевой культуры учащимся одним из главных факторов, влияющих на формирование культуры речи школьников, является **речь учителя**. Однако, по данным исследований (И.И. Мельникова) и нашим собственным наблюдениям за речью студентов дневного и заочного отделений

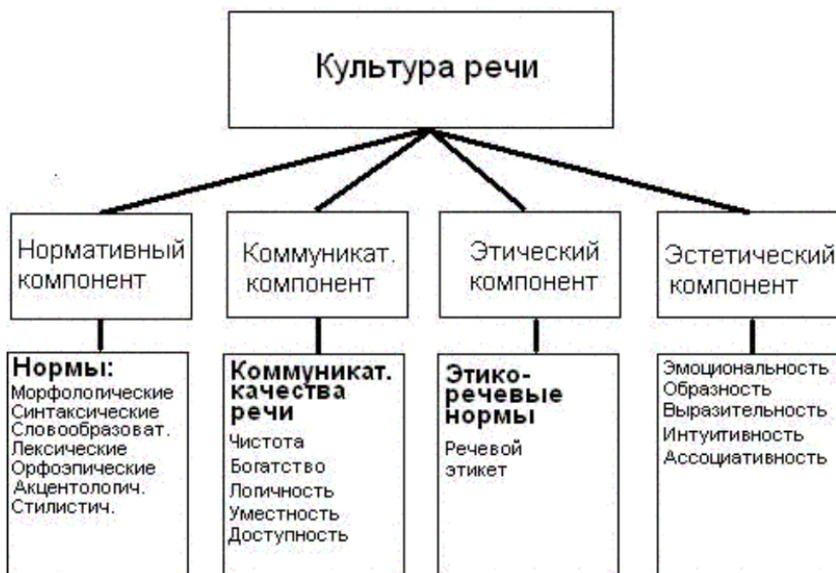
педагогического факультета, уровень языковой и речевой компетенции учителя в большинстве случаев не позволяет ему справиться с выполнением функции «речевого эталона». Так, около 30% студентов имеют недостатки звукопроизношения, более 50% протестированных нами респондентов продемонстрировали незнание акцентологических и грамматических норм современного русского языка. В устных и письменных высказываниях часто не соблюдается стиль, имеются грамматические и речевые ошибки всех видов, неуместные речевые клише. Около 90% студентов, прошедших педагогическую практику, отмечают наличие трудностей речевого характера (при объяснении нового материала, проведении бесед и т. д.).

В связи с тем, что большинство современных школьников много времени проводит у телеэкранов, язык предпочитаемых телепередач становится важным фактором, оказывающим огромное влияние на формирование речевой культуры детей. К сожалению, к числу любимых проанкетированные нами третьеклассники относят такие передачи (Папины дочки, Галилео, Счастливы вместе и т. д.), герои которых общаются на низком бытовом уровне, более того, речевые неточности нередко играют роль приемов, используемых для привлечения внимания зрителя. Это приводит к тому, что у школьников, копирующих речь своих телегероев, притупляется языковое чутье, вкус, снижается общий уровень культуры, и прежде всего культуры речевой.

Другим фактором, невольным влияющим на формирование культуры речи школьников, является **рекламный язык**. Он, заполнивший наш эфир, в своих худших образцах есть не что иное, как бессмысленное языковое ответвление, собирающее все бестолковости в своеобразную систему: *самая огнеопасная комедия, суперджинс, шедевральный хит, супердышащие подгузники. Попробуй удовольствие на вкус! Отрывайся по полной! Оттянись со вкусом!* [2].

По мнению ученых (М.Р. Львов), правильно организованное обучение может стать ведущим фактором формирования речевой культуры школьников, способным в какой-то мере нейтрализовать действие факторов неблагоприятных. Понятие «культура речи» по-разному трактуется современными автора-

ми. В исследовании мы опирались на определение М.Р. Львова, в соответствии с которым культура речи учащихся определяется четырьмя компонентами: нормативным, коммуникативным, этическим и эстетическим:



Нормативный аспект культуры речи предполагает знание литературных норм и умение применять их в речи. Однако эффективность общения не всегда достигается за счет правильности. Язык располагает богатым арсеналом средств, позволяющим найти нужные слова для объяснения сути дела любому человеку. Среди языковых средств необходимо выбирать такие, которые с максимальной эффективностью выполняют поставленные задачи общения. Навыки отбора таких средств составляют *коммуникативный* аспект культуры речи. Соблюдение норм речевого поведения, уважение к участникам общения, доброжелательность, тактичность и деликатность составляют *этический* компонент культуры речи, в основе которого нравственные знания и убеждения, связанные с общением и формируемые на всем протяжении школьного обучения средствами разных учебных предметов.

Анализ действующих учебников по русскому языку для начальной школы показал, что нормативный компонент представлен в них в большей степени. Так, в учебнике русского языка Т.Г. Рамзаевой (3 класс) есть словарь «Произноси слова правильно!», предназначенный для усвоения орфоэпических и акцентологических норм языка. Имеют место также упражнения, направленные на отработку акцентологических (например, место занято, дверь заперта, окно заперто, дом заперт, двери заперты), грамматических (Запомни: **надеть** (на себя) пальто, **надеть** на сестренку платье, **одеть** сестренку), лексических (Напиши имена прилагательные вместе с подходящими по смыслу именами существительными – соседний, соседский (дом, кот), дружеский, дружный (класс, разговор)) норм современного русского языка, формул речевого этикета. Текстовый материал учебников содержит большой потенциал для работы и над другими компонентами культуры речи учащихся (так, например, присутствуют тексты разных стилей, жанров, предусмотрена работа над синонимами, антонимами, фразеологизмами). Однако отсутствие четких требований к формированию культуры речи, соответствующих поурочных методических рекомендаций приводит к тому, что практическое решение вопросов воспитания речевой культуры (далеко не всегда системное) при обучении русскому языку пока еще в значительной мере зависит от инициативы и творчества учителей.

Библиографический список

1. Львов, М.Р. Словарь-справочник по методике русского языка. – М., 1988.
2. Ширяев, Е.Н. Культура русской речи. – М., 2000.
УДК 373.3.016

Н.С. Соколова

Методический прием наивной этимологии при работе с художественным текстом

Покажем особенности приема «наивной этимологии» на примере комментирования волшебной сказки «Агриков меч»,

юному читателю (младшему школьнику) известной слабо, но очень интересной, поучительной [1]. Функции приема видим в том, чтобы, установив перекличку сказки с былинами, «Повестью о Петре и Февронии Муромских», показать художественную близость произведений разных жанров. При анализе персонажей, сюжетных линий, символических образных деталей преимущественное внимание уделим мифологической близости текстов.

Повторив до чтения знания детей о жанре волшебной сказки, начинаем работать с теми смыслами, образами, которые сохранились в ней от мифа. Это образы гармонии и порядка, вселенского сознания, сказочной картины мира. Ранее, в теме «Мифы», были изучены символические значения чисел. Выражение чего-либо в числе - способ гармонизации явлений. Выделение в тексте присказки и зачина, троекратного повтора событий в основной части, концовки отсылает к числу «три». Дети иллюстрируют особенность сюжетостроения большинства волшебных сказок: в троекратности - три задания, три брата и проч. - вера в магическое число «3». Зачин сказки «Агриков меч» предваряет сказочное действие: Павел-царевич еще далек от гармонии. Поэтому появляется обязательная в сюжете волшебной сказки линия, развитая в былинах, агиографии: «путешествие», символическая тема пути-дороги и судьбы. Анализ сюжета и персонажа предварим чтением завязки и ответом на вопрос: что заставило Павла отправиться в путешествие? Поиск невесты. «Когда же вырос Павел-царевич и в возраст пришел, стали ему родители невест сватать». Приведем аналогичные примеры из сказок, былин.

Объединив анализ сюжета и персонажей, интенсифицируем анализ, усилим одно другим. Из нескольких предлагаем выбрать правильный вариант сюжета, отрабатывая и понятие мотива. Дети поясняют, что борьба Павла со змеем перекликается с мифами, в которых боги боролись с силами хаоса. Змей - символ хаоса. Хаос - это мрак, темные стороны жизни. Например, Аполлон и тифон, Тор и змей глубин, в былинах будет поединок Добрыни и Змея. Порой читатели шли дальше, называли, часто не подозревая, что варьируют змееборческий мотив, встреченные в

других искусствах, в жизни его варианты: изображенный на картинах, иконах, гербе Москвы сюжет о поединке Георгия и змея, сюжет известного кинофильма «Время огня», другие. Инвариант сюжета (мотив) о добыче сокровищ и чудесных предметов: Павел получил Агриков меч и полцарства.

Рассматривая линию персонажа, чудесные мотивы, обсуждаем испытания, через которые прошел Павел-царевич. Результат первоначального испытания: оно закончилось приобретением волшебного помощника. Как Павел приобрел его? Ответ - в тексте. «Пожалел Павел-царевич покойника, вырыл мечом могилу и опустил туда мертвое тело». Можно ли это назвать испытанием? Да. Что испытывается? Характер, человечность, христианские чувства. Поощряя фантазию, ассоциации читателей, предлагаем им привести аналогичные сюжетные эпизоды, примеры из прочитанных сказок.

Знакомство с ключевыми словами-мифологемами, символическим языком, вхождение в волшебный предметный мир усилит эстетическое переживание произведения, освоение художественной реальности, которая задается текстом. Словарная работа ведется по ходу чтения. На уроке дети обращаются к словарям. Прямые и переносные значения «золотых» и «серебряных» слов, которых в этом сочинении немало, богатая детская фантазия обыгрывает в творческих заданиях: от поиска в тексте упоминаний золота, золотых атрибутов, золотого цвета до комментирования сюжетов и придумывания историй о том, кто и за что награждался «золотым» эпитетом. Учитель ненавязчиво поможет детям осмыслить символику золота и перейти от слова к образу, характеристике персонажей. Подобная работа продельвается и с символическим значением чисел «два», «три», с символикой цвета, имени, судьбы, стихий природы (огонь, вода, земля, воздух), леса. Например, «два», «три»: Бог и человек, два героя (один хороший, другой - дурной), три попытки, три брата (каждый брат олицетворяет вариант жизненного выбора, судьбы).

Типология персонажей и мотивов в волшебной сказке: чудесный помощник, чудесный противник, чудесный супруг, чудесный предмет, чудесная задача, чудесная сила или умение.

Функция волшебных помощников, существ и предметов - определять сказочные мотивы. Через испытания (число испытаний – три) проходят благодаря волшебным помощникам. Испытания раз от раза становятся сложнее. Позднее помощник в рамках главного испытания помогает герою, а часто фактически вместо него действует. Здесь он учит, как избежать казни, помогает в битве со змеем, избавляет Федосью-королеву от змей. Другая черта сюжета волшебной сказки - многособытийность. Какие друзья-помощники помогали выполнять задания, выдерживать испытания героям других, известных, уже прочитанных сказок? Конь, старичок, старуха. Назвать волшебный предмет в этой сказке (меч) и чудесные волшебные предметы из других сказок. В анализе сказки важна работа с символами: меч- крест, змей - хаос, священный брак. Волшебные предметы в сказочном мире передают мечты о близости человека силам природы. Рассматривая затем былины на фоне сказки, сопоставляя художественные элементы, непроизвольно раздвигаем представления детей о поэтике фольклорного жанра сказки и общности ее с другими произведениями условного мифологического текста.

Первое испытание - захоронил покойника, в результате - приобрел помощника. Второе - добывание меча. Третье - поединок со змеем и получение невесты, полкоролевства. Оппозиция первоначального и главного испытания - черта жанровой структуры волшебной сказки. Какое испытание из трех - главное? Есть ли в этой сказке третье испытание? Да. Какое? Найти в тексте. Задуматься о причинах поступков персонажей. Что дало разрешение конфликта? Ключ к сюжету волшебной сказки - чудо. Какое чудо произошло здесь и почему? К чему пришел Павел-царевич в результате поединка? Основной конфликт - конфликт героя со злыми, враждебными и могущественными силами, победа над которыми сулит любовь, семью, благополучие. Бывает, что третье, дополнительное испытание, кроме предварительного и главного испытаний - на идентификацию, отождествление героя. Он должен доказать, что именно он, а не его конкуренты - изменники (старшие братья, дочери мачехи и т.д.), совершил подвиг. Есть в этой сказке такой мотив? Нет. Волшебная сказка завершается возвращением из чудесного мира, значит, ее

композиция - кольцевая. Этот вывод делают читатели. Прочитать концовку (исход) и поручить детям определить ее роль (функции сюжетного элемента): как и присказка, отделяет сказку от реальной жизни и возвращает слушателей к действительности. С целью погружения в стихию мифа, проверки понимания сказки «Агриков меч» после чтения возможны варианты осмысления ее в виде вопросов и заданий.

- Какие мотивы можно выделить?

- Какие обряды и обычаи здесь изображены?

-Найди в тексте сказки определения к словам: Павел-царевич, Змей, Федосья-королевна.

-Выбери из текста сказки все наименования, названия помощника Павла. Почему их так много?

-Как выявленные определения характеризуют действующих лиц сказки? Назови эпитеты.

- Какие моральные качества утверждаются в сказке? Найди их определения в тексте. Прочитай эпизоды сказки, где есть противопоставление. Какие качества противопоставляются в прочитанных отрывках?

Известно около трех десятков видов сказочных сюжетов. Какой вид сказочного сюжета в прочитанных сказках. 1. Необычное происхождение героя. Если да, найти подтверждение в тексте. Привести аналогичные примеры («Царевна-лягушка», «Финист-Ясный Сокол», «Марья Моревна»). Какой мифологический мотив варьируется здесь? Чудесная связь с тотемным героем-первопредком.

2. Необыкновенное место действия. Да - нет. Если да, найти подтверждение в тексте и привести аналогичные примеры: «тридевятое царство, тридесятое государство». Мотив мифа: поиски иного царства.

3. Невероятные герои, с которыми главный герой должен вступить в борьбу. Да - нет. Если да, подтвердить ответ текстом. Привести аналогичные примеры: Баба-Яга, Кашей Бессмертный, Змей Горыныч, Идолище поганое, Лихо одноглазое и др.

4. Волшебные помощники героя, которые появляются, если он сам приходит на помощь существам, которые заведомо слабее его, и если бы он был «гордым» и «самонадеянным», то

мог бы пренебречь их просьбами. Участие в судьбе «малых» приводит героя к большой победе над величайшим злом. Да - нет. Если да, найти подтверждение в тексте. Привести аналогичные примеры.

5. Волшебные предметы: скатерть-самобранка, сапоги-скороходы. Подтвердить выбор ответа текстом, аналогичными примерами.

Перед чтением, создавая эмоциональную и психологическую обстановку, включить «живые» впечатления детей: аналогии с личным опытом. «Внутренняя наглядность» помогает восприятию образности. Перед чтением объясняем значения новых для учащихся слов, словосочетаний. Здесь их нет, потому предлагаем выделить ключевые слова (это сделают, прочитав текст). Вариант: дети получают задание прочитать новый текст, задавая вопросы по ходу чтения. Читая вслух, озвучивают эти вопросы. Чтобы увидеть, насколько дети овладели этим приемом осмысления текста, учитель может предложить записывать в тетрадь те вопросы, которые возникли у них в ходе чтения текста.

Это еще и учит подтверждать текстом произведения собственные суждения, оценки. Постановка себя на место героев мобилизует интеллектуальные, эмоциональные и творческие силы. На уроке в ходе чтения вслух дети озвучивают эти вопросы. Чтобы увидеть, насколько дети овладели этим приемом осмысления текста, учитель может предложить записывать в тетрадь те вопросы, которые возникли у них в ходе чтения текста. Задание. Найти мифологический смысл в системе персонажей, сюжете; выделить мифологические мотивы приобретения знания и развития духовного опыта человека.

Библиографический список

1. Сказки русского народа. «Сказки русского народа» [Текст] / сост. В.А. Гатцук. – М., 1992.

УДК 373.3.016

Е.Н. Кочикова

Становление и развитие идеи преемственности

и непрерывности в образовании

Радикальные изменения, осуществляемые в ходе социально-экономических реформ в современном отечественном образовании, актуализировали проблему преемственности в обучении и воспитании, необходимость ее теоретического осмысления на качественно новом уровне. В настоящее время в научной литературе нет однозначной трактовки понятия преемственности. Оно рассматривается с позиций различных методологических подходов в философском, психологическом, педагогическом и собственно методическом аспектах. Так, в философии любое явление изучается в развитии, под которым понимают изменение, состоящее из определенных стадий, каждое из последующих в преобразованном виде сохраняет некоторые стороны, элементы предшествующих. Преемственность при этом выполняет роль связующего механизма между стадиями развития. Сущность преемственной связи состоит «в сохранении тех или иных элементов целого или отдельных сторон его организации при изменении целого как системы... Связывая настоящее с прошлым и будущим, преемственность тем самым обуславливает устойчивость целого» [10].

В психологической науке преемственность обычно рассматривается в контексте других проблем. Так, С.Л. Рубенштейн, обосновывая непрерывность жизненного пути личности, этапность его развития, отмечает, что каждый этап подготавливает следующий и оказывает на него влияние, а движущей силой в этапности развития являются изменения, в которых «сохраняется и определенная преемственность». Проблема преемственности актуальна и в аспекте смены ведущих видов деятельности. Д.Б. Эльконин определяет преемственность как способность перехода от одного вида деятельности к другому (ролевая игра у дошкольников, учение - у младших школьников) [11]. Традиционный подход к проблеме преемственности, по мнению В.В. Давыдова, реализуется двумя путями. Первый из них опирается на тактику форсирования темпов детского развития и состоит в простой и прямой подгонке социально-педагогических задач дошкольного образования к требованиям и особенностям школьного обучения.

При этом содержание, формы и методы из более высокой ступени переносятся на более ранний возраст. Второй основан на тактике дальнейшего развития в начальной школе тех элементарных знаний, умений и навыков, с которыми ребенок приходит из дошкольного образовательного учреждения. В связи с этим основной проблемой, связанной с преемственностью с психологической точки зрения, значимым является вопрос о том, как, культивируя самооценку каждого детского возраста, одновременно обеспечивать поступательность возрастного развития.

Проблема преемственности решается и в аспекте развивающего обучения. В рамках этого направления преемственность рассматривается как основа связи образовательных ступеней, на которых закладывается «зона отдельного развития» (В.В. Давыдов) субъектов и творцов педагогического процесса - педагогов и детей. Однако А.В. Белошистая отмечает противоречие между основополагающим постулатом теории развивающего обучения, полагающим суть личности ребенка как складывающуюся в образовательном процессе «саморазвивающуюся систему», поддающуюся управляемым процессам формирования и развития посредством применения технологий развивающего обучения, и отсутствием таковых технологий в дошкольном образовании [2].

В педагогике понятие преемственности имеет широкий содержательный диапазон. В педагогических теориях, концепциях преемственность рассматривается с разных позиций, как: а) принцип обучения и воспитания (последовательность и системность в расположении учебного материала, связь и согласованность ступеней и этапов учебно-воспитательной работы); б) условие успешной педагогической деятельности (то есть обстоятельство, сопутствующее образованию и связанное с ним); в) фактор (то есть движущая сила обучения воспитания и развития личности); д) требование к организации учебно-воспитательного процесса (то есть правила, обязательные для выполнения) [4].

Проблема обеспечения преемственности в деятельности образовательных учреждений (нас в большей степени интересует детский сад и начальная школа) в отечественной педагогике имеет свою историю. Значительный вклад в развитие идеи преемственности был сделан выдающимся русским педагогом К.Д.

Ушинским. Установление "преемственных связей" в воспитании и обучении детей дошкольного и младшего школьного возраста К.Д. Ушинский признавал как важную часть педагогической работы. Условиями, обеспечивающими преемственность в этой работе детского сада и школы, по мнению К.Д. Ушинского, являются учет психологических особенностей детей, использование в детском саду и в школе форм и методов как специфических (занятие, урок), так и общих — игра, экскурсия и т.д.; подготовка педагогов детского сада и школы; взаимосвязь с семьей.

В советской педагогике Б.Г.Ананьев одним из первых определил сущность преемственности во взаимосвязи с проблемой развития личности, с ее мышлением и речью. Он отмечал, что «преемственность обучения есть не только одно из важнейших условий развития, она, вместе с тем включает в себя преемственность в учении, то есть внутреннюю взаимосвязь в сознании учащихся усваиваемых знаний, их систематизацию и применение в разнообразных условиях» [1].

В 60-е годы XX столетия преемственность рассматривалась узко, преимущественно с точки зрения решения проблемы подготовки детей к школе, выработки требований к умениям и навыкам будущих первоклассников. В работах А.А.Люблинской, А.М.Сорокиной, А.П. Усовой, Е.А. Флериной и других дискутируются вопросы подготовки детей к школе, организационные основы преемственности, сопоставляются программы, ведется поиск оптимальных условий для решения данной проблемы. Ш.И. Ганелин, Е.А. Голант, М.К. Шорников отмечают, что благодаря соблюдению принципа преемственности создаются условия для наращивания нового учебного материала, обеспечивается переход от неполного знания к более полному, от обобщенных способов действий к осознанной и заранее спланированной последовательности их применения в работе. Ш.И. Ганелин определяет преемственность как «опору на пройденное, использование и дальнейшее развитие имеющихся у учащихся знаний, умений и навыков, при котором у учащихся создаются разнообразные связи, раскрываются основные идеи курса, в результате чего у них образуется система прочных и глубоких знаний. Преемственность предполагает также расширение и углубление знаний, осмысливание прой-

денного на новом, более высоком уровне» [3]. Особую актуальность приобрела проблема преемственности в конце 60-х и 70-е годы после осуществления перехода к трехлетнему начальному обучению, а в 80-е годы в связи с обучением детей в начальной школе – с шестилетнего возраста. Проведенный нами анализ литературы позволил выделить три основных позиции в понимании преемственности в образовании данного периода. В одних случаях ее рассматривают как межпредметные связи в процессе обучения (например, математика и физика), в других – как использование полученных ранее знаний при дальнейшем изучении того же самого предмета, в-третьих, как постоянство и единообразие требований, предъявляемых воспитанникам при переходе из класса в класс либо с одной ступени образования на другую.

В последние десятилетия проблема преемственности особенно актуализировалась, что связано со стандартизацией образования, появлением новых типов образовательных учреждений, регионализацией развития образования в России. Наметились и новые подходы к ее решению. Так, например, с целью обеспечения преемственности в образовании и оптимизации планирования образовательного процесса в дошкольных образовательных учреждениях и начальной школе создается программа развития универсальных учебных действий. В ней, в частности, отмечается, что актуальность проблемы обеспечения непрерывности образования в детском возрасте связана с возрастанием явлений школьной дезадаптации, обусловленным низкой школьной зрелостью и недостаточной психологической готовностью детей к школьному обучению, недостаточностью государственного и социального контроля над ходом и динамикой психического развития детей в дошкольном периоде в условиях многообразия программ дошкольного образования и расплывчатости его инвариантного ядра.

Исторически понятие преемственности в обучении рассматривается в тесной взаимосвязи с понятием *непрерывности образования*. При этом развитие последнего определяет и соотношение двух этих понятий от преемственности в обучении как условия и принципа непрерывного образования к преемственности как следствию построения непрерывного образования. Так,

в трудах педагогов 17 – 18 вв. (А. Дистервега, И.Г. Песталоцци) непрерывность образования связывалась с преемственностью учебного содержания, которая, однако, воспринималась как необходимое, но недостаточное условие непрерывности образования. Я.А. Коменский отмечал, что образование должно быть универсальным, а содержание обучения в каждой школе преемственно связано с предыдущим и последующим. В «Великой дидактике» он показал, как уже в раннем детстве нужно закладывать основы тех научных знаний и умений, которые представляют практическую ценность для последующих ступеней обучения от начальной школы до высшей.

Современный исследователь А.А. Мерк [7] выделяет стадии зарождения и развития концепции непрерывного образования. На первой, констатационной, стадии приходит осознание необходимости концепции непрерывного образования, понимание того, что оно нечто качественно иное, нежели простая реформация образования. Вторая, феноменологическая, стадия характеризуется попытками ученых (М. Дюрке; П. Шукла; А. Корреа и т. д.) всесторонне описать явление непрерывного образования, оценить его более реалистично, упорядочить основные положения. На третьей, методологической, стадии происходит интенсивная и плодотворная разработка сложнейших проблем непрерывного образования, закладываются концептуальные основы. На стадии теоретического углубления и конкретизации учеными был выдвинут ряд теоретических и практических рекомендаций по перестройке старых и созданию новых звеньев и форм непрерывного образования. В 2000 г. разработана «Концепция содержания непрерывного образования (дошкольное и начальное звено)», в которой **непрерывное образование** понимается «как связь, согласованность и **перспективность** всех компонентов системы (целей, задач, содержания, методов, средств, форм организации воспитания и обучения) на каждой ступени образования для **обеспечения преемственности в развитии ребенка**. Авторы данного нормативного документа говорят также о необходимости обогащения понятия преемственности новыми содержательными компонентами: эмоциональным, деятельностным, содержательным, коммуникативным, педоцен-

трическим. Основными характеристиками принципа преемственности ученые считают самоценность каждого возраста и опору на возрастные особенности детей; связь и согласованность всех компонентов методической системы, этапов учебно-воспитательной работы, последовательность и перспективность в отборе и расположении учебного материала, в способах его изучения и осмысления [5]. В проекте же концепции федерального образовательного стандарта (под ред. А.М. Кондакова, А.А. Кузнецова) сам стандарт рассматривается как средство обеспечения единства и преемственности отдельных ступеней образования в условиях перехода к непрерывной системе образования, а к числу прочих функций стандарта отнесено обеспечение преемственности основных образовательных программ [6].

По мнению Л.Г. Петерсон, на современном этапе сложились различные подходы к реализации непрерывного общего образования в «традиционной школе» (организационно-административный, преемственный, деятельностный). Сторонники организационно-административного подхода (А.П. Владиславлев, Б.С. Гершунский, А.В. Даринский, В.Н. Просвиркин, Н.Э. Касаткина, А.М. Новиков и др.) определяют непрерывное образование как систему, создаваемую для удовлетворения потребностей общества и личности, которую предполагается реализовать через широко разветвленную «образовательную сеть», позволяющую осуществлять процесс систематического, целенаправленного, последовательного образования и разностороннего развития личности на протяжении всей жизни. Авторы второго подхода видят критерий непрерывности образования в преемственности содержания (Г.Н. Александрова, А.К. Бушля, Н.Я. Виленкин, М.Б. Волович, В.А. Гусев, В.Т. Кудрявцев, А.А. Леонтьев и др.) Сторонники третьего подхода определяют непрерывное образование как образовательный процесс, в результате которого у субъекта образования формируется механизм самоопределения и рефлексии деятельности (Г.П. Щедровицкий, А.А. Деркач, О.С. Анисимов, Ю.В. Громыко, Л.Г. Петерсон и др.). Непрерывность образования в данном подходе связывается с непрерывностью процесса саморазвития личности в процессе учебной деятельности [9].

Методическое состояние проблемы преемственности отражает общепедагогические тенденции. Среди исследований последних десятилетий немало таких, которые посвящены рассмотрению узкометодических вопросов (М.Ю. Олешков, Н.А. Хлезова, Н.И. Биктимирова, А.А. Дологова и др.): «Проблема преемственности в обучении синтаксису между начальным и средним звеном» (1990); «Преемственность в обучении речевому этикету детей старшего дошкольного и младшего школьного возраста» (2002); «Формирование графической готовности ребенка к школе» (2004); «Теоретические основы формирования речезыковой готовности дошкольников к обучению в школе на основе личностно-ориентированного действия» (2006). Ученые-методисты считают, что для обеспечения преемственности в обучении родному языку необходима единая теоретическая основа курса русского языка в школе, взаимосвязь двух разделов грамматики, единство в использовании терминов (В.В. Бабайцева, А.Ю. Купалова, В.П. Озерская, М.М. Разумовская, Г.А. Фомичева). Предпринимаются попытки построения преемственных методических систем (Л.Г. Петерсон, А.В. Белошистая, Е.В. Бунеева и др.), в основе которых лежат взаимосогласованные цели, методы, содержание, средства и формы в контексте единого подхода (системного, деятельностного, личностно-ориентированного, развивающего).

Библиографический список

1. Ананьев, Б.Г. О преемственности в обучении [Текст] / Б.Г. Ананьев // Советская педагогика. – 1953. – № 2. – С. 23-25.
2. Белошистая, А.В. Математическое развитие ребенка в системе дошкольного и начального школьного образования [Текст]: автореф. дис. ... д-ра пед. наук. – М., 2004.
3. Ганелин, Ш.И. Дидактический принцип сознательности [Текст]. – М.: Изд-во АПН РСФСР, 1961. – 224 с.
4. Должикова, Р.А., Федоимов, Г.М., Кулинич, Н.Н. Реализация преемственности при обучении и воспитании детей в ДОУ и начальной школе [Текст]. – М., 2008.
5. Концепция содержания непрерывного образования (дошкольное и начальное звено) [Текст] // Начальная школа. – 2000. – № 4. – С.3- 20.

6. Концепция федеральных образовательных стандартов общего образования: проект [Текст] / Рос. акад. Образования; под ред. А.М. Кондакова, А.А. Кузнецова. – М.: Просвещение, 2008.

7. Мерк, А.А. Реализация идей непрерывного образования в комплексе «Детский сад – лицей – колледж – вуз» [Текст]: автореф. дис. ... канд. пед. наук. – М., 2004. – Тюмень, 1999.

8. Олешков, М.Ю. Проблема преемственности в обучении синтаксису между начальным и средним звеном общеобразовательной школы [Текст]: автореф. дис. ... канд. пед. наук. – М., 1990.

9. Петерсон, Л.Г. Теория и практика построения непрерывного общего образования на примере курса математики [Текст]: автореф. дис. ... д-ра пед. наук. – М., 2002.

10. Философский энциклопедический словарь [Текст]. – М.: Инфа-М., 1997. – 576 с.

11. Эльконин, Д.Б. Избранные психологические труды [Текст]. – М.: Изд-во АПН РСФСР, 1989. – 237 с.

УДК 373.3.016

Э.С. Балан

История использования сценически-игровых методов и приемов в школе

История вопроса свидетельствует о том, что сценические приемы чаще служили целям обучения и воспитания, чем литературного развития. Так, ученики монастырей «являли» «нравоучительные декламации» уже в середине XVII века: известны

опыты монаха Симеона Петровского-Полоцкого. В первой половине XVIII в. введение театрализации в образование связано с развитием русских школьных театров: театр Шляхетского корпуса в Петербурге, три ученические сцены в Москве - при Славяно-греко-латинской академии, Московском госпитале и в гимназии Московского университета. Основой школьных постановок являлись библейские тексты, сочинения античных и французских трагиков.

Эксперименты в области детского театрального творчества начала XX в. воспитывали нравственную сферу, развивали детей эстетически. С.Цыбульский оценивал гимназические спектакли как форму прочтения классического литературного наследия. В.Баранова и Т.Рубинова обозначили связь театрального творчества и внеклассных занятий по литературе.

Вс.Мурзаев стимулировал литературное творчество театрально-исполнительским, вел детей от «ролевого представления» сказок к самостоятельному сочинению небольших драматических произведений. Педагоги признавали воспитательную силу театральной работы, в качестве ее литературной основы видели мировую и отечественную классику. Литературоцентричность русской культуры во многом определяла развитие школьного театра как модели эстетического воспитания. Словесность стала ядром созданной С.Т.Шацким системы «обучения искусству». Постановкам спектаклей на основе произведений литературы, живописи, музыки предшествовало изучение самих литературных произведений, их отражение в других искусствах; это подталкивало личное творчество детей. Идеи Шацкого развивают А.П.Ершова, Ю.И.Рубина.

Метод драматизации распространен в практике американских школ. Яркий опыт Г.Ф.Джонсон обобщен в книге «Драматизация как метод преподавания» [1]. По ее мнению, драматизация - универсальный метод преподавания, в драматической игре дети непринужденно усваивают учебный материал. Драматизация - не иллюстрация рассказа учителя; в законченном виде она является самостоятельным созданием учащихся, «оживлением» литературных, исторических, географических сюжетов. Получив тему драматизации, ученики Джонсон созда-

вали сценарии будущих постановок: «Первая встреча команды Колумба с туземцами Америки», «Допрос Жанны д'Арк» [1, с. 15-17]. Дети обращались к учебной, справочной литературе, использовали фрагменты прозы, поэтические произведения. «дополняли» поиски текстами «собственного сочинения» [1, с. 26]. Особенно привлекало детей «составление оригинальных пьес», что «значительно труднее» [1, с. 32]. Знакомство с литературой побуждало к самостоятельному творчеству. Ученики Джонсон включали в свои драматизации фрагменты хроник Шекспира, переводов поэм Гомера, сочинений Гете и Шиллера. «Книга помогла игре, а игра для своего развития посылала к книгам. В литературе драматизация возбуждала интерес к книге, давала повод многим самостоятельным изысканиям и методам чтения, побуждала перевоплощаться и переживать горести и радости литературных типов, делая их достоянием каждого школьника» [1, с. 30]. На уроках английского языка дети совершенствовали тексты драматизации. По наблюдению учителя, качественно изменялась их речь, они «привыкли облекать свои выражения и мысли в подходящую форму» [1, с. 27]. Изготовление костюмов, декораций тоже носило обучающий характер. Драматизации исполнялись на уроке или становились публичным выступлением перед учителями и родителями.

Достоинство драматизации Джонсон видела в формировании навыков учебного труда, приобщении к искусству, развитию личности.

Американский педагог, философ Дж.Дьюи считал драматизацию методом учебной работы, его игровой характер соответствовал возрастным потребностям, интересам и возможностям учащихся. Они составляли и разыгрывали пьесы, «чтобы сделать уроки истории или родного языка более реальными или полнее почувствовать, пережить содержание драматического произведения» [2, с. 71, 72]. Включение драматизации в уроки литературы Дьюи наблюдал в школе г.Райверсид. Прочитав рассказ Л.Н.Толстого «Где любовь, там и Бог», ученики старшего класса записали его в форме пьесы и репетировали. «Интерес возрастал», затем сочинили тексты песен героев, вступление и финал спектакля, его показ завершил изучение рассказа [2, с.

76]. К числу «слагаемых» метода, в отличие от Джонсон, он отнес изменение формы текста, самостоятельное сочинение диалогов на заданную тему и создание песен-монологов действующих лиц, составление авторских ремарок, режиссерских заметок для постановки [2]. Однако последовательное усложнение видов работ в драматизации ни Джонсон, ни Дьюи не рассматривали.

Н.Бахтин предлагал постепенно знакомить детей с театральным искусством и обучать драматизации; начинать с игры-исполнения пьес совершенно детского характера, а на завершающем этапе обращаться к классическому репертуару в связи с изучением литературы и иностранных языков. В 1920 г. драматизация и инсценирование определены как дидактические методы, используемые более в учебных и воспитательных целях, чем в целях развития. Они решали следующие задачи: дать активное «восприятие знаний», развивать способности художественного творчества.

Разграничим драматизацию и инсценирование. Под инсценированием в 1920 годы понималось сценическое воплощение, завершающий этап драматизации. Отмечалось преимущественное значение драматизации при прохождении гуманитарных наук.

Драматизация-перевоплощение как специфический метод преподавания предметов эстетического цикла помогает ребенку через жест, мимику, интонацию установить позицию автора. Сочетать инсценирование с «исследовательской работой» предложил П.Колосов. Его ученики знакомились с литературоведческими и критическими статьями, посещали музеи и выставки, готовили сообщения о произведении и его сценической истории. Школьники ставили сцены и коллективно обсуждали предложенные варианты, писали рецензии [3]. Путь к авторской мысли Колосов видел в приемах анализа, открывал ученикам множественность интерпретаций произведения литературы.

На рубеже 1930 годов в отечественной психологии, педагогике, методике сформировалась концепция взаимодополняющего использования элементов театрального творчества. В дальнейшем наблюдается почти полное забвение инсценирования в методике литературы. В 1940-50 годы драматизация утратила

значение самостоятельного метода и слилась с инсценированием как приемом развития воображения. Оно было востребовано в связи с внеклассной работой по предмету (литературно-музыкальные вечера, школьные постановки, агиттеатры), а на уроке литературы был представлен прием в рамках инсценирования: чтение по ролям. Судьба инсценирования зависела от общей тенденции не только методики литературы, но и от приоритета воспитательных задач в отечественном образовании. Основанные на эстетике художественного творчества, глубинном анализе текста, освоении определенных теоретико-литературных и театроведческих понятий, сценически-игровые методы и приемы не всегда соединялись с традицией «воспитательного чтения».

В виде анализа инсценирование вернулось в арсенал методов и приемов школьного образования на рубеже 1960 - 70 годов, когда методика обратилась к проблеме школьника-читателя, к закономерностям возрастного восприятия словесного искусства ее разрабатывали: М.Г.Качурин, В.Г.Маранцман, Н.Д.Молдавская.

Начальный этап проблемы восприятия школьниками художественных произведений характеризуется установлением соотношений образного и логического начал и определением приемов работы с текстом, развитием мышления, активизацией воображения читателя. М.Г.Качурин, Н.Д.Молдавская представили систему применения инсценирования на разных этапах школьного анализа, но именно как анализа. Они доказывали, что на этапе анализа подготовка инсценировки обеспечит работу воссоздающего воображения. Понимая под инсценировкой определенное сочетание сцен-действий и литературную композицию, они включили в этот процесс разбор текста, когда учащиеся «продумывают характеры героев и находят их воплощение в определенном внешнем облике», обсуждают декорационное оформление, режиссируют [4, с. 18]. Логическое осмысление системы образов происходит во время исполнения и при коллективном обсуждении инсценировки. Показательно, что именно эти авторы, наследуя методическую традицию 1920-х годов, разграничили инсценирование и драматизацию. Драматизация «несет более углуб-

ленный, творческий и в то же время более служебный характер, подчиняя зрелищную сторону задачам воссоздания литературных образов» [4]. Предшествуя инсценированию, она является «возможным максимально-углубленным идейно-художественным анализом». Так характеризовал инсценирование В.Г.Маранцман, отнеся его к группе школьных приемов, которые усиливают эмоциональную сторону анализа, развивают читательское восприятие, активизируют работу воображения ученика. Инсценировка эпизода является сложным видом работы в силу того, что предполагает перевод повествования в диалог. Успех такой трансформации текста возможен, если задействовать зрительские впечатления учеников и опыт знакомства с драматическими произведениями. Инсценирование осуществимо, если читатель «свободно ориентируется в тексте», имеет осязаемое представление о героях произведения. Поэтому инсценирование как творческое претворение литературных образов целесообразно осуществлять на завершающих этапах анализа. Инсценирование стимулирует читательское сотворчество, «конкретизирует» литературные образы, становится эффективным способом театрального претворения текста, если определить последовательность действий, например, самостоятельно выбрать эпизоды, выделить мотив для связи, наблюдать за движением диалога, авторскими ремарками, проанализировать «образец жанра» и коллективно составить инсценировку эпизода. Эта последовательность представлена в опыте создания инсценирования конкретных произведений.

Библиографический список

- 1.Джонсон,Г.Ф. Драматизация как метод преподавания [Текст] / Предисл. Ст.Холл. – М.-Л., 1918.-139 с.
- 2.Дьюи, Дж., Дьюи, Эв. Школы будущего [Текст]. – М., 1918. – 104 с.
- 3.Колосов, П. Литературно-драматическая работа в школе второй ступени [Текст] // Родной язык в школе. – 1923. – Вып.4. – С.101-112.
- 4.Молдавская, Н.Д. Литературное развитие школьников в процессе обучения [Текст]. – М.: Педагогика, 1976. – 224 с.

**НАУЧНО-МЕТОДИЧЕСКИЙ ЦЕНТР
ФИЛОЛОГИЧЕСКИХ ИССЛЕДОВАНИЙ**
Результаты научных исследований преподавателей,
аспирантов и студентов

УДК 373.3.016

С.Г. Макеева, Е.В. Дворникова

**Трудности младших школьников
в морфемном анализе слова как основание системы
учебных задач**

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 вы-

ражения 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:

а) типовых, в том числе, проблемных, но в рамках алгоритма (заданного способа 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 собственного способа решения, переноса знаний и умений в новые условия, самостоятельного обобщения; выражающихся в непривычности формулировки, неоднозначности и неопределенности содержания.

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 решаемая, вырабатывает стратегию ее решения, осуществляет его и оценивает успешность результата.

Задачи когнитивного блока являются средством разрешения трудностей когнитивного характера, они 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 потенциалов 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.

УДК 373.3.016

Н.Н. Иванов

Изучение образности пьесы-феерии М.Метерлинка в шестом классе

Создавая систему изучения пьесы-феерии М. Метерлинка в шестом классе, мы опирались на известные редкие разработки, предыдущие методические находки. Проблематика, идейная направленность, основные грани авторской позиции были выделены в концептуально-содержательный блок.

Сказочный сюжет странствия в поисках целебного средства воплотил концепцию вечного стремления человечества к тайнам Бытия. Синяя птица в феерии М.Метерлинка - символ этой одухотворяющей, дающей «истинное зрение» и счастье устремленности. Герои пьесы обрели способность видеть души вещей и живых существ благодаря волшебному алмазу. Сопровожаемые вереницей помощников и Душой Света (аллегорический образ, «поводырь» прозревающих героев), Тильтиль и Митиль проникли в тайну Времени, осознали его беспредельность как нерасторжимую связь поколений. Во Дворце Ночи они отвергли страх перед неизвестностью, а затем преодолели и страх смерти, увидев вместо тлена красоту непрекращающейся жизни и цельность мироздания. В поисках Синей птицы обрели ясное, редко доступное в обыденной жизни знание Высших Радостей и

милых Блаженств. Путь преодоления и открытий привел героев феерии к родному дому. И уже без помощи чудесного предмета произошло их подлинное прозрение, «пробуждение» высшей духовной силы - способности бескорыстно отдать то прекрасное, что было обретено в трудном поиске. Синяя птица улетела, но финал феерии оптимистичен. Тильтиль понял, что счастье - в стремлении к истине, в познании мира, в преодолении духовной слепоты и эгоизма.

Этот содержательный блок было решено связать с критериями литературного развития учащихся:

1. Уровень знаний и представлений.

Символическая сторона произведения и ее воплощение в названии, в системе мотивов (мотивы странствий, преодоления, обретения «истинного зрения»), в художественных деталях (алмаз). Система персонажей, конкретные и отвлеченные образы. Идеальный план пьесы воплощен в сложной художественной системе: персонажи, подтекст, символизм, мифологические мотивы, художественные детали. Драма как род и жанр, развитие конфликта, пьеса в драматическом театре, средства театральной выразительности; лейтмотив, художественная деталь.

2. Уровень умений.

Развитие умений предшествующего этапа. Определить родовую специфику, жанр или его разновидность; сформулировать тему, проблему, идейную направленность; понимать авторскую позицию и найти ее в системе персонажей, мотивах, в слове; анализ текста; умения выделить элементы сюжета, мотивы; конкретизировать конфликт, найти манеру исполнения; показать обусловленность формы содержанием; выразить свое отношение к произведению.

3. Уровень восприятия.

4. Уровень творчества; усложнение литературной, театрально-интерпретационной деятельности школьников.

Очерченные позиции были реализованы в системе уроков. Первый посвящен жанровому своеобразию феерии «Синяя птица». Рассказ о постановке феерии, чтение, комментирование списка действующих лиц, описания костюмов, ремарок первого действия создают установку на инсценирование пьесы. Фотома-

териалы, иллюстрации, музыкальные фрагменты обеспечили необходимый уровень зрительно-слуховой конкретизации образов; переключки со сказкой Маршака мобилизовала сформированные ранее представления о своеобразии драматической формы. От урока к уроку осваивались новые термины, дополнительные знания о театре, имена.

Сверхзадаче инсценирования - ввести шестиклассников в художественный мир пьесы Метерлинка - подчинено раскрытие символики синей птицы, дома, системы мотивов, аллегорий, элементов мифопоэтики, деталей (алмаз), подтекста. Сочинения «Театр в моей жизни» оживили театральные впечатления детства, шестиклассники хотят «играть по-настоящему» (Владислав Д.). Воспоминания К.С.Станиславского, оценки А.А. Блока, опыт постановок «Синей птицы» придали работе творческую обстановку. Афиши, ремарки, фотоматериалы, декорации, музыка, костюмы усилили психологическую основу, зрительно-слуховую конкретизацию образов. Такое обсуждение было не отвлеченным, а сопровождалось интерпретацией фрагментов текста произведения. Поэтому работа над знаниями органично сопровождалась работой над анализом и интерпретацией текста.

Урок начали чтением фрагментов лучших сочинений шестиклассников «Театр в моей жизни» и отметили, что театральные впечатления детства могут проложить путь творческих исканий на всю жизнь. Тщательно проработан этап драматизации: знакомство с опытом режиссеров, драматургов. Краткое, но выразительное слово учителя о «театральном детстве» К.С.Станиславского, чтение фрагментов его воспоминаний произвело глубокое впечатление на подростков, их воодушевил пример домашнего театра; вспомнили инсценирование «12 месяцев». С интересом выслушан рассказ о театре Станиславского и о его творении - спектакле «Синяя птица», о бельгийском драматурге М.Метерлинке и пьесе-феерии именно для театра Станиславского.

Постепенно вводим «вспомогательные» интерпретационные приемы: «актерский» пересказ, чтение по ролям, составление мизансцен. Воплощение авторского замысла потребу-

ет режиссерской фантазии, объединения усилия всей труппы театра.

Зрительная и слуховая конкретизация на данном этапе закладывает основы представлений подростков о процессе воплощения на сцене литературного произведения. Приведенная многосложная параллельная работа необходима для создания творческой обстановки, вхождения в роль, в образ, создания психологической почвы для инсценирования. Школьники полны радостного ожидания встречи со сказочной пьесой, хотят «играть по-настоящему» (отзыв ученика 6 «Б» Владислава Д.).

Шестиклассники еще не знают особенностей жанра феерии. Но, ассоциировав «Синюю птицу» с изученными ранее произведениями (Жуковский, Тургенев, Маршак), они раскрыли специфику жанра: феерия (из французского - действие фей) несет волшебный смысл. Так называются спектакли, в которых изображаются фантастические или необыкновенные происшествия, применяются специальные постановочные трюки и эффекты. Обратились к указаниям, которые дал драматург постановщикам для воплощения на сцене его «волшебного» замысла. Изучение оглавления картин показало «волшебность» места действия, представление об условности сценического пространства. Почти все заглавия обозначают места действия, разнообразие и контрастные: хижина дровосека и Дворец Ночи, Кладбище и Сады Блаженств, Страна Воспоминаний и Царство Будущего. Представив, где будут происходить события феерии, знакомимся с ее персонажами. Школьники подспудно усваивают драматургическую терминологию, начинают работать с «телом» пьесы.

Сопоставление списка действующих лиц и костюмов героев, использование репродукций картин У.Крейна «Триумф Весны», «Ночь», иллюстрированных изданий сказок Ш.Перро и братьев Гримм усилили тему обыденного и чудесного. Выяснили и функции ремарки, открывающей первую картину. Она перекликается с жанром и несет волшебное начало. Описательно-повествовательные ремарки Метерлинка насытил действием, обозначены основные мотивы пьесы: обыденное и чудесное, сон и пробуждение, противоборство мрака и света. Шестиклассники догадались, что главные герои - дети дровосека. Семья небогата,

но дом уютен, согрет любовью, нежной родительской заботой. Ученики наблюдают, как «чудесное» происходит «само собой», вникают в поэтику чуда: во мраке зажглась лампа, и дети внезапно проснулись. Чтение по ролям применялось часто, и уже на первом уроке оно дало результат: востребован прежний читательский опыт, открылись новые смысловые уровни, школьники учатся входить в душевный мир литературных персонажей и соотносить его с собственным. Такая работа необходима и для развития читательской отзывчивости, сопереживания. Когда школьники перечитывали феерию, обдумали ответы на вопросы:

- 1) Почему именно Тильтиль и Митиль должны отправиться на поиски Синей птицы?
- 2) Зачем и для чего нужно искать Синюю птицу?
- 3) Зачем детей сопровождают души предметов, животных, Душа Света?
- 4) Кто из спутников искренне радуется путешествию, кто и почему негодует?

В задании по инсценированию эпизодов первой и второй картин ученики озаглавили инсценировки: «Тильтиль и Митиль», «Алмаз Феи Берилюны», «В поход за Синей птицей». Школьники определили границы инсценировок, читают по ролям, обдумывают «линии» сценического действия и мизансцены. Элементы костюмов и реквизит шестиклассники готовят самостоятельно в соответствии с ремарками.

Картины соотнесены с построением пьесы и логикой развития характеров. Анализ картин показал как действие раскрывает характеры персонажей. Четче обозначим линию драматического конфликта. Комментирование ремарок, с одной стороны, углубляет знания в области драматической формы, с другой, направляет актерскую интерпретацию, дает представление о сущности режиссерской работы и развивает умение работать с художественной формой, связывать персонажи и сюжет.

В начале урока детям предложено по описанию или репликам узнать героев пьесы. Ответы учеников показали осознание содержания произведения, внимание к художественной форме. Затем обратимся к вопросу домашнего задания: «Почему

именно Тильтиль и Митиль должны отправиться на поиски Синей птицы?» Размышлениям учеников предшествовал просмотр инсценировки «Тильтиль и Митиль», которая конкретизирует образы драматических персонажей и их действия. Школьники объективны в оценке героев, они понимают, что выбор Феи не был случайным: Тильтиль и Митиль наделены особыми качествами. Прозвучавшие ответы варьируют мысль о душевной чуткости детей дровосека. Не оставили ученики без внимания и «обидный» поступок Тильтиля: спор с младшей сестрой из-за лучшего места у окна. Совпадение ответов учеников 6 экспериментального класса свидетельствует и об эмоциональной отзывчивости, и о понимании.

«Дети дровосека сначала показались мне самыми обычными. Они немножко ссорятся, брат любит командовать сестренкой, а Митиль, наверное, жалуется маме. А потом я подумала, что они сразу же согласились пойти за Синей птицей, не испугались, если нужно помочь больной девочке» (Ольга А.).

«Тильтиль и Митиль мечтали получить подарки на Рождество, но у мамы и папы не было денег на подарок. Другие дети могли бы позавидовать тем, кто веселится, у кого есть пирожки и игрушки, но дети не завидуют. Они начинают играть в праздник и веселиться» (Азалия Б.).

«Тильтиль любит пошалить, когда родители не видят, обижает Митиль, не дает ей сидеть на скамейке. А когда пришла Фея и стала расспрашивать, какой он ее видит, Тильтиль не хотел ее обидеть, говорил вежливо всю правду» (Виктор Б.).

Шестиклассники не замечают, что герой пьесы еще не готов пожертвовать своей горлицей: «Я ее не отдам... она моя». Однако мотив преодоления эгоизма был осознан учениками при разработке «режиссерских советов» актеру: найти внутреннему состоянию внешний эквивалент - выражение лица, поза или жесты, интонации актера. Показ инсценировки «Алмаз Феи» приблизил к пониманию «истинного зрения», которое обрели герои феерии.

«Фея Берилюна подарила шапочку с алмазом, и дети увидели души всех предметов, Кошки и Пса. У них появилось настоящее зрение» (Маша Д.). «Волшебный алмаз открыл глаза

детям. Они увидели Истинные души всех предметов. Для всех наступило Царство Истины. А раньше дети видели только предметы и пользовались ими» (Алексей В.).

Ответы показывают, что школьники проникли в подтекст произведения, им доступен смысл «второго диалога», столь характерного для драматургии Метерлинка. Интерпретация текста дополнила читательский опыт.

Другая ремарка представляет «внезапную и чудесную перемену» в хижине дровосека. Используем прием режиссерского комментария. Шестиклассники предложили варианты постановки чудесного преобразования. Сложное задание побуждает вчитаться в текст, а попытка решения режиссерской задачи развивает творчество и обращает к средствам театральной выразительности. Предложено решение: на некоторое время погрузить сцену во мрак и изменить декорации. «Декораций будет много, и зрители устанут ждать, когда их все заменят» (Саша С.). Одноклассница считает: «Зрителям будет скучно смотреть на черную сцену, поэтому не нужно выключать свет». Как видим, школьники осознают непрерывность и динамику действия как условие «сценической правды». Ученики открыли режиссерский «секрет»: прочли воспоминания К.Станиславского о сценическом фоне из черного бархата.

Анализ инсценировки «В поход за Синей птицей», ответы на вопросы сделали понятной мысль о необходимой поддержке в поисках птицы счастья. Существенно и то, что дети приблизились к пониманию смысла аллегорического образа Души Света, которую Фея назначила предводительницей путешественников, отвлеченных и конкретных образов:

«Свет всегда нужен человеку. Особенно тогда, когда он хочет что-то найти или узнать. Душа Света будет помогать Тильтилю и Митиль, ободрять в трудную минуту. Она самая прекрасная из спутников» (Александра С.). «Душу Света Фея назначила предводительницей для того, чтобы она освещала детям путь своей добротой, заботливостью. Душа Света очень мудрая, ее советы нужны путешественникам» (Ольга Л.). Подобные ответы не типичны для учеников контрольного класса.

Разговор о путешествии в Страну Воспоминаний особенно эмоционален, и он сопровождается музыкой. На уроке показаны эпизоды третьей картины: «Встреча с Дедушкой и Бабушкой» и «Старый дрозд». Герои пьесы совершили открытие Стране Воспоминаний, аллегории внутреннего мира. Мотивом воспоминания Метерлинк опроверг страх конечности бытия и утвердил идею цельности настоящего времени, вмещающего прошлое и будущее. Проникновение в Прошлое - духовное движение, устремленный в глубину сознания внутренний взор преодолевает туман забвения. На основании текста школьники соотнесли внутренний мир персонажей и свои переживания. Такие движения – результат напряженной внутренней работы, они развивают внутренний мир, высокие нравственные побуждения, идеалы.

Инсценировка подтолкнула учеников к раздумьям о прозрении детей в Стране Воспоминаний. «Тильтиль и Митиль оказались сначала в тумане. Им было холодно и страшно. Туман - это тоже воспоминания, но другие, не об умерших родных. Когда про умерших забывают, они спят в тумане, а когда вспоминают, то туман рассеивается, и просыпаются Бабушка и Дедушка, братья и сестры. Попасть в Страну Воспоминаний можно всегда, стоит только начать вспоминать» (Маргарита Х.).

«Я думаю, что этот туман - граница между настоящим и прошлым. Когда дети приходят в прошлое, вспоминают, они оставляют за собой настоящее» (Евгений К.). «Тильтиль и Митиль поняли, что люди живы, пока их вспоминают. Значит, Бабушку и Дедушку нельзя считать умершими, ведь, когда их вспоминают, они просыпаются» (Яна Л.).

«Дедушка сердился на Тильтиля за его «непонятные слова» об умерших. А Тильтилю было так хорошо с родными, что даже затрещину он принял с восторгом» (Виктор Б.).

Действительно, Тильтиль счастлив, ему кажется, что в Прошлом и живет Синяя птица. Все радует детей: игры с братьями и сестрами, хлопоты Бабушки у семейного стола, суровость Дедушки. Но раздастся бой часов - это зов Настоящего. Тильтиль и Митиль должны покинуть Страну Воспоминаний. Грусть прощания просветлена открытием: те, кто дорог и любим, не-

доступны смерти, их жизнь продолжается в памяти живущих. Почему же Синяя птица из Страны Воспоминаний оказалась обыкновенным дроздом? Шестиклассники увидели, что воспоминание о прошлом может одарить человека минутами счастья, что обыкновенное преображается и осознается как красота, любовь, счастье.

«Когда дети были в Стране Воспоминаний, они были счастливы и думали, что их дрозд и есть Синяя птица. Когда вернулись в настоящее, они потеряли это счастье, поэтому и птица оказалась обыкновенным дроздом» (Вероника К.). «Птица, которая жила в Стране Воспоминаний, и была обыкновенным дроздом. Тильтилю она показалась Синей птицей» (Алексей Ш.).

Тильтилю осталось открыть одну «большую среднюю дверь». Это кульминационный момент противостояния Ночи и Человека. Ночь непреклонна в стремлении сломить его дух, волю. То, чему никто еще не решился дать название, - бездна непознанного, неизвестность. Перед ней Человек должен сделать выбор. Инсценировка эпизода «Перед большой дверью» (от монолога Ночи «Послушай, дитя мое» до ремарки «Сад мечты») подготовит ответы учеников на вопросы: чем в последний раз Ночь пытается остановить Тильтиля? Что противопоставил Человек хранильнице тайн Бытия?

Ответы учеников показывают, что они понимают конфликт как противоречие между драматическими персонажами, столкновение интересов. Ответы учеников точны, и мы обратились к финалу картины. Почему Синие птицы из Дворца Ночи погибли? «Эти Синие птицы живут только в сновидениях. Во сне мы ведь бываем счастливы. А когда просыпаемся, самого счастья уже нет. Потому погибли Синие птицы, что сны всегда кончаются» (Ирина П.). «Как бы ни был человек счастлив во сне, он все равно должен проснуться. Тогда и птица счастья, которая была у человека во сне, умирает» (Владислав Д.).

Затем прослежено развитие конфликта в картине «Лес», где борьба Человека и стихийных сил Природы достигает апогея. Здесь и вступают в действие актерские пересказы. Напомним, что несколько учеников готовили к уроку «актерские» пе-

ресказы картины от лица любого персонажа, кроме Тильтия и Митиль. Классу предлагается узнать, кто рассказывает об этом событии, и объяснить, почему Человек одержал победу.

Далее обсудили декорационное оформление картины «Перед занавесом», выбор музыкального сопровождения картины «Кладбище» (И.С.Бах «Вечное бытие» и К.Дебюсси «Лунный свет»), что позволило углубить представления о развитии конфликта, знания в области средств театральной выразительности. Художественные работы учеников (эскизы декораций 6 картины) приведены в Приложении.

Один из уроков был посвящен анализу заключительных картин феерии. Проследим путь героев к главному открытию: человек находит подлинное счастье, когда бескорыстно наделяет счастьем другого, когда обретенные знания или благие деяния преображают мир. В том, что юный герой пожертвовал всем во имя долга, шестиклассники видят его «взросление», связывают внутренний рост с мотивом движения. Испытанием, как в сказках, востребован прошлый читательский опыт. Инсценирование встречи Тильтия и Митиль с Материнской Любовью доставило ученикам особое удовольствие. Слияние читательских эмоций с чувствами персонажей ведет «актеров» и «зрителей» к авторской мысли. Воплощенная в актерской игре, она стала радостным открытием школьников. Подспудно в этой деятельности развиваются интерпретаторские умения. До просмотра инсценировки школьники выбрали в этой сцене реплики-афоризмы, размышляли о встрече с Радостями.

«Я выбрала два афоризма в этой сцене: «С закрытыми глазами ничего нельзя увидеть» и «Все матери богаты, если они любят своих детей». Первый афоризм мне понравился тем, что говорит не о простых глазах, а о глазах в душе человека. Когда смотришь из души, то видишь все прекрасное: и мамину любовь, и справедливость, и добро» (Ирина П.). «Не только мне, но, наверное, любому человеку хотелось бы встретиться с Материнской Любовью, Великой Радостью Справедливости и Радостью быть Добрым. Наверное, и в жизни это возможно, только нужно по-новому смотреть вокруг» (Вероника К.). Такие ответы – результат внутренней работы. Подростки присоединились к

открытию героев феерии: духовное зрение наделяет человека способностью видеть в повседневном общении радости, подлинные ценности бытия.

УДК 373.3.016

Л.Е. Агапова

Психолого-педагогический аспект восприятия художественного текста младшими школьниками

В научной литературе термин «восприятие текста» трактуется достаточно широко. Так, И.А. Зимняя говорит о едином процессе восприятия и понимания [2]; О.А. Каменская включает в восприятие и понимание, и дальнейшую переработку информации, и предшествующие им этапы; А.И. Новиков считает необходимым различать два объединенных во времени этапа, имеющих, однако, принципиальные различия: первый предполагает узнавание знаков, что обеспечивает восприятие текста «на уровне слова как основной знаковой единицы языка», на втором «осуществляется переход от образа языкового знака как материального объекта к образу его содержания», происходит «распознавание информации, закодированной комбинацией этих знаков» [8]. Н.Д. Молдавская говорит о восприятии словесно-художественного текста как о «процессе, развертывающемся во времени. По мере знакомства с текстом первоначальные обобщения обогащают и обуславливают в известной мере последующую конкретизацию, образуя своеобразную спираль познания, по которой читательская мысль, не отрываясь от конкретных представлений, восходит к широким образным обобщениям, постигает художественное произведение в структурной зависимости его частей и целого» [7]. О.Ю. Богданова и В.Г. Маранцман рассматривают восприятие как сложный творческий процесс, «опосредованный жизненным, эстетическим, читательским и эмоциональным опытом ученика» [5].

В методической и психологической литературе установилось понимание восприятия художественных произведений

как сложного процесса, включающего и элементы чувственного опыта, и абстрактное мышление, и эмоциональную оценку.

Изучением процесса восприятия занимаются многие психологи (Л.С.Выготский, А.Н.Леонтьев, П.М.Якобсон, О.И.Никифорова, Л.Г.Жабицкая и др.) и методисты (Н.И.Кудряшев, Н.Д. Молдавская, З.Я.Рез, М.Г.Качурин, О.Ю.Богданова, М.Г.Маранцман и др.). Их разработки касаются разных сторон и аспектов процесса восприятия, а именно основных особенностей и этапов восприятия произведений различных жанров, возрастных особенностей восприятия читателя-школьника, структуры читательского восприятия, взаимосвязи первичного восприятия с анализом текстов.

Однако вопрос заключается в том, как результаты исследования такого важного психического процесса, как восприятие, использовать в методике преподавания литературного чтения. Несмотря на разнообразие подходов к изучению восприятия художественного произведения, эта проблема до сих пор остаётся сложной и недостаточно исследованной. Изучив проблемы, с которыми сталкиваются учителя – практики на уроках литературного чтения, мы пришли к выводу, что современная методика работы с литературными произведениями недостаточно психологически обоснована.

О недостаточном внимании к специфике читательского восприятия говорил В.Г.Маранцман: «Своеобразие путей и приемов изучения каждого литературного рода обычно пытались выводить лишь из законов художественной структуры произведения. Специфика читательского восприятия при этом, как правило, оставалась в тени» [5]. Незнание психологических особенностей восприятия литературы учащимися часто приводит к формальным подходам к тексту, к однообразию методов и приемов анализа художественного произведения, не учитывающих уровень развития отдельного ученика.

Таким образом, проанализировав психологическую и дидактическую литературу, мы пришли к выводу о необходимости поиска новой образовательной модели, учитывающей достижения психологической науки и отвечающей следующим требованиям:

1. Требование развития воссоздающего воображения. Полноценного восприятия художественной литературы нет и не может быть без развитого воссоздающего воображения. А.В. Петровский определяет воссоздающее воображение как воображение, имеющее в своей основе создание образов, соответствующих описанию [9]. Развитию воссоздающего воображения способствуют творческие виды работ, к которым относятся словесное и графическое рисование, анализ и иллюстрации, составление плана текста, стилистический эксперимент и др.

2. Требование учета предпосылок развития художественного восприятия детей младшего школьного возраста. Перечислим основные из них:

– Высокая степень свободы в построении ассоциативных связей в процессе восприятия. Данная особенность определена тем, что мышление ребенка, еще не связанное жесткими нормами логики, не отбрасывает рождающиеся противоречивые ассоциации и связи. Здесь недостаток ребенка (отсутствие абстрактно-логического мышления) превращается в его достоинство. Свобода ассоциативных связей позволяет ему при меньшем багаже жизненного опыта, по сравнению с взрослым, выстраивать цепь далеких друг от друга ассоциаций, что способствует рождению более емкого образа и дает невероятно богатую почву для толкования произведения.

– Повышенная эмоциональная отзывчивость детей на непосредственные впечатления органов чувств. Эту особенность детской психики Л.С. Выготский называл «внутренней страстностью ребенка». Внутренняя эмоциональная насыщенность восприятия делает все переживания отчетливо различимыми, словно «разноокрашенными», в результате чего и появляется интерес и возможность экспериментировать со своим переживанием, что также является необходимым условием художественного восприятия [1].

– Способность осмыслять и обобщать свои переживания. В 6-7-летнем возрасте «возникают такие структуры переживания, когда ребенок начинает понимать, что значит «я радуюсь», «я огорчен», «я сердит», «я добрый», «я злой», то есть у него возникает осмысленная ориентировка в собственных пережива-

ниях... Переживания приобретают смысл». (Л.С. Выготский). Способность к обобщению переживаний означает, в том числе, и готовность к осознанию источника переживаний, что также крайне важно для художественного восприятия.

– Обретение ребенком «способности к разделению и координации своей точки зрения и точки зрения других людей» (Пиаже). Данная способность – есть способность к осознанному диалогу, что столь важно для художественного восприятия.

С возрастом многие из рассмотренных свойств психики ребенка оказываются утраченными. Не случайно известный специалист по возрастной психологии Н.С. Лейтес утверждал, что «каждый детский возраст имеет свои особые, неповторимые достоинства и что переход от одного возраста к другому связан не только с приобретениями» [4]. А потому, упустив благоприятный период детства в художественном развитии, мы лишь с большим трудом сможем компенсировать потери в более позднем возрасте, утверждает А.А. Мелик-Пашаев.

3. Требование учета индивидуально-психологических особенностей восприятия учащимися художественных произведений. В психологии 60-х годов, в работах отечественных и зарубежных ученых (Р.Блендер, А.Карелин, Ф.Пусселлик, Б.Льюис, С.Найт, Х. Алдер и др.) ставится проблема модальности восприятия. Модальность - это характеристика восприятия в зависимости от способа получения информации из внешнего мира. Восприятие мира каждым учеником идет по определенному, присутствующему ему каналу, который определяется ведущей ролью того или иного нервного анализатора, в зависимости от чего восприятие делится на зрительное (визуальное), слуховое (аудиальное), осязательное (кинестетическое). Знание способов получения информации учениками может существенно изменить качество преподавания, укрепить коммуникативные связи в звене учитель — класс, повысить эффективность усвоения материала. Важные теоретико-психологические разработки по вопросам модальности восприятия не нашли пока применения в методике и педагогике [10].

4. Требование диалогичности формы обучения. Диалог как основная форма и содержание обучения, как один из принци-

пов развития ребенка был сформулирован В.С. Библером и С.Ю. Кургановым в концепции Школы Диалога Культур, применительно к общему образованию В.В. Давыдовым и Д.Б. Элькониным в концепции развивающего обучения, развит в концепции начального литературного образования В.А. Левина.

Идея диалога как формы обучения исходит из понимания диалогичности человеческого сознания. Способность художественного восприятия не является генетической способностью человека. Задача педагога – развить эти способности. Как это сделать? Как запустить процесс художественного восприятия ребенка? Так, как происходит освоение любой новой для ребенка деятельности – через включение его в совместную деятельность. В этой деятельности часть функций выполняет ребенок, а функции, пока недоступные ребенку, берет на себя взрослый. Постепенно он передает ребенку все функции по мере его освоения всех этапов художественного восприятия. Для этого нужно сделать процесс художественного восприятия раскрытым, то есть диалог, совершаемый мысленно, внутри, вынести наружу.

Авторы-педагоги предлагают различные методики ведения такого диалога. Наиболее органично, на наш взгляд, выстраивается обучающий диалог у В.А. Левина [3] .

В его методике диалог ведется как эксперимент с художественной формой. Этот эксперимент позволяет ребенку исследовать свои переживания формы, открывая тем самым ее выразительные возможности и подходить в результате к осмыслению замысла автора.

5. Требование взаимодействия в обучении двух основных видов деятельности: восприятия и созидания. Принцип единства двух видов деятельности в художественном развитии соответствует основному принципу развития личности в теории деятельности.

Собственная художественная практика ребенка рассматривается в современной педагогике как средство развития его восприятия. Более того, утверждается, что иными путями понимание задач автора, столь необходимое для художественного восприятия, сформироваться просто не может.

Утверждая важность собственной практической деятельности для развития художественного восприятия, А.А. Мелик-Пашаев писал: «Для того чтобы вступить в диалог с автором, ребенку необходимо самому побыть автором, погрузиться в стихию художественного творчества. Благодаря «быванию» (Бахтин) в стихии творца он изнутри поймет, какие задачи ставит перед собой автор, какие трудности перед ним возникают, как он их преодолевает» [6]. Учет данных требований, на наш взгляд поможет наметить наиболее действенные приемы работы с текстом, приблизить процесс освоения литературы к конкретному ученику, избежать формализма в преподавании.

Библиографический список

1. Выготский, Л.С. Психология искусства [Текст]. – М.: ЭКСМО-Пресс, 2002.
2. Зимняя, И.А. Психология чтения как вида речевой деятельности [Текст] // Материалы всесоюзной научно-практической конференции "Психолого – педагогические проблемы обучения технике чтения, смысловому восприятию текста", 12-15 мая 1988. - М., 1988.
3. Левин, В.А. Когда маленький школьник становится большим читателем: Введение в методику литературного образования [Текст]. - М.: Лайда, 1994.
4. Лейтес, Н.С. Умственные способности и возраст [Текст]. – М.: Педагогика, 1971.
5. Маранцман, В.Г. Методика преподавания литературы [Текст]. – М.: ВЛАДОС, 1994.
6. Мелик-Пашаев, А.А., Новлянская, З.Н. Ступеньки к творчеству [Текст]. - М.: Искусство в школе, 1995.
7. Молдавская, Н.Д. Литературное развитие школьников в процессе обучения [Текст]. – М.: Просвещение, 1976.
- 8.Новиков, А.И. Текст и его смысловые доминанты [Текст] / под ред. Н.В. Васильевой, Н.М. Нестеровой, Н.П. Пешковой. - М.: Институт языкознания РАН, 2007.
9. Петровский, А.В. Общая психология [Текст]. – М.: Просвещение, 1986.

10.Рыльская, И.Г. Изучение лирики К.Д. Бальмонта в школе на основе выявления индивидуально-психологических особенностей ее восприятия учащимися [Текст]: дис. ... канд. пед. наук. – Самара, 2002. – 246 с.

УДК 377.09

С.Г. Макеева, Ю.Ю. Андреева

Проблема допрофессиональной подготовки в ее постановке и развитии

Педагогическими исследованиями доказано, что допрофессиональная педагогическая подготовка школьников осуществлялась в отечественной школе более 200 лет. Первые педагогические классы были открыты в Смольном институте в 1848 году. Развитие женской педагогической подготовки в этом институте связано с К.Д. Ушинским, который работал в нем с 1859 года, поэтому основоположником педагогической пропедевтики в России следует считать К.Д.Ушинского, который разработал первые основательные программы в этой области для старших и педагогических классов и сам вел занятия по педагогике. Концепция допрофессиональной подготовки К.Д. Ушинского была определяющей в дореволюционной России.

Допрофессиональная педагогическая подготовка являлась одним из приоритетных направлений женского образования, носящих массовый характер. Изучение педагогики строилось на серьезной педагогической основе, и по допрофессиональной педагогической подготовке издавались учебники (М.И. Демкой, К.В. Ельницкий). Одной из особенностей этой подготовки, была связь профессионального обучения и семейного воспитания. Последнее, с точки зрения Р.З. Гирфановой, имело большое значение в решении проблемы повышения педагогической культуры семьи, а значит и общей культуры общества.

С 1917 года начался следующий этап развития допрофессиональной педагогической подготовки: были ликвидированы гимназии, а вместе с ними и педагогические классы. С 1918 по

1923 годы педагогические классы существовали в опытных школах при институтах народного образования.

В конце 60-х- начале 70-х годов в решении проблемы общей и педагогической культуры школьников обозначились две тенденции. Первая заключалась в том, что начавшееся в эти годы в школах пионерское движение требовало хотя бы минимальной методической и педагогической подготовки отрядных пионерских вожатых. Как реакция на эти потребности стали создаваться кружки, клубы, школы отрядных вожатых. Вторая тенденция относится к высшей педагогической школе. Вузы испытывали определенные трудности с комплектованием. В результате при педагогических вузах возникли новые структуры, призванные решать задачу отбора и подготовки «своего» абитуриента. Так появились «Школы будущего педагога», «Школы юного педагога», факультеты допрофессиональной подготовки и др. В программу их работы входили в отличие от школьных факультативов по педагогике и психологии занятия, связанные с подготовкой к конкурсным экзаменам, и уделялось внимание сущности педагогического труда.

В середине 1980-х годов начался период интенсивной работы по созданию, функционированию и развитию педагогических классов. С 1984-1985 гг. стала все явственнее вырисовывается мысль о том, что допрофессиональная подготовка должна выполняться наряду с профориентационной и культууроформирующую функцию развития способностей учащихся.

Во второй половине 90-х годов было осуществлено существенное продвижение в разработке проблемы допрофессиональной педагогической подготовки. На это время пришлось защита двух докторских диссертаций (Е.М. Ибрагимовой, В.Б. Успенского, 1999 г.).

Как пишет Р.З. Гирфанова, «краткий анализ становления и развития идеи допрофессиональной подготовки позволил нам констатировать, что она имеет нелинейный характер. Для России можно выделить три основных этапа развития допрофессиональной подготовки: первый этап – с середины XVII века (1764г.) до 1917 года; второй этап - с 1917 года по середину 80-

х годов; третий этап – с середины 80-х годов по начало XXI века» [1].

Педагогическая ориентация учащихся стала рассматриваться несколько шире, чем просто подготовка к выбору профессии учителя. В этом явлении исследователи и руководители школ видели резервы для повышения эффективности учебно-воспитательного процесса.

На первом этапе усилиями К.Д. Ушинского были разработаны принципы, содержание и отчасти методика допрофессиональной подготовки. Акцент делается не только на ориентацию к получению профессии учителя, но и на формирование общей культуры учащихся. Следует также отметить, что до 1917 года эта работа велась в женских школах.

На втором этапе (1917 — середина 1980-х гг.) допрофессиональная педагогическая подготовка осуществлялась периодически, когда периоды активности в этом направлении (20-е годы) сменялись затишьем 30-60-е гг.) с последующим подъемом (70 — начало 80-х гг.). На этом этапе допрофессиональная педагогическая подготовка имела в качестве главной цели ориентацию школьников на профессию учителя.

Третий этап (с середины 80-х годов по настоящее время) характеризуется заметным повышением роли и места допрофессиональной подготовки в общей системе непрерывного педагогического образования. Здесь имеет место:

- во-первых, расширение функций этой подготовки (появление культуроформирующей функции);
- во-вторых, теоретическое осмысление педагогической проблематики как научно-педагогической проблемы;
- в-третьих, научное осмысление вскрыло пробелы и перспективы исследования проблемы допрофессиональной подготовки. Одна из них - исследование возможностей этой подготовки в формировании педагогической культуры у школьников.

Кроме того, введение профильной подготовки в старших классах школы поставило вопрос о том, как сочетать

профилирование образования с допрофессиональной подготовкой.

Библиографический список

1. Гирфанова, Р.З. Допрофессиональная подготовка как условие формирования педагогической культуры старшеклассников [Текст]: автореф. канд. пед. наук: / Р.З. Гирфанова – Казань, 11.- 13с.

2. Допрофессиональная подготовка школьников – одно из условий социализации личности [Текст] // Наука и школа. – 1998. - №7-8. – С. 28-30.

УДК 373.3.016

Е.Н. Мартынова, С.В. Сагинова

Формирование интереса к чтению у младших школьников

Одной из самых острых и трудноразрешимых проблем современности является потеря детьми интереса к чтению. Многие учителя констатируют, что растущий человек не любит и не читает книги, не понимает важности бескорыстного чтения. По данным ВЦИОМ, в 2000 г. в нашей стране людей, не читающих книг, было 34%. Еще на Первом Всероссийском конгрессе в поддержку чтения, состоявшемся в Москве в 2001 г., было отмечено, что эта проблема становится государственно важной [1].

На основе анализа различных источников мы попытались составить перечень причин потери интереса к чтению современными школьниками. 1. Недооценка обществом и государством роли литературы в развитии человека, отсутствие государственной пропаганды, что приводит к снижению его популярности среди молодежи. 2. Триумф видеокультуры над культурой печатного слова (увеличение нечитающих школьников совпадает по времени с бумом персональных компьютеров, вследствие чего дети уходят из книжной цивилизации, а книжная цивилизация освобождает часть пространства для цивилизации экранной). 3. Кризис детской литературы в 80-е годы, проявившийся в дефици-

те на детскую литературу, который привел к тому, что выросло целое поколение нечитающих людей, не приучающих к чтению и книге и своих детей. В результате утраченными оказались и традиции семейного чтения [2]. 4. Коммерциализация книжного рынка, которая ведет к удорожанию детских книг. Экономические трудности и низкий уровень жизни большей части населения вызвали сокращение возможностей реализовать покупательские потребности в качественных книгах, в том числе и детских. Издательства же, в погоне за прибылью, предпочитают выпускать литературу, пользующуюся популярностью, более дешевую, чаще периодику с большим количеством картинок, несущих информацию, легкую для восприятия: не столько познавательного, сколько развлекательного характера. В продажу выходит масса полужурналов с играми, наклейками, сопровождающихся текстами низкого уровня [3]. 5. Проблема комплектования детской литературой библиотек, ухудшившегося в связи с подорожанием книг. К тому же, ориентируясь на книжный рынок и современного маленького читателя, библиотеки заполняют свой фонд развлекательной периодикой. 6. Низкое качество современной детской литературы. У некоторых детей потребность в книге формируется при полном отсутствии героев-современников. Они читают детские детективы и детскую фантастику. Когда подрастут такие дети, будут читать взрослые детективы и взрослую фантастику, таким образом, рынок “взрослой” литературы растит своего читателя. Неудивительно, что современные издательства предпочитают переиздавать произведения «прошлых лет». В типографию пущено всё более или менее приемлемое и давно известное - от русских народных сказок и сказок Пушкина, Перро, братьев Гримм до написанного в советское время. Однако некоторые тексты устарели фактологически: изменились названия городов, улиц, природа, техника, цены, изменилась сама идеология [4]. 7. Отчасти педагогически не целесообразный процесс обучения чтению в начальной школе. Среди законов становления читателя, сформулированных Н.Н. Светловской, есть один, который чаще всего нарушается в 1 классе, - закон провоцирования обучением нежелания читать [5]. Курс литературного чтения в школе не приучает, а отлучает детей от книги, так как с книгой как с та-

ковой ребенок на уроках чтения работает крайне редко. К тому же школьники ограничены образовательной программой, выполняя которую они фактически лишаются времени на чтение книг, интересующих их, на чтение «для себя». А вместе с тем, по определению А.Н. Леонтьева, интерес есть «встреча потребности» с предметом (книгой, журналом), возбуждающим потребность в рассматривании, слушании, чтении.

В научно-методической литературе читательские интересы определяются как положительное, личностно избирательное отношение к чтению книг определённого содержания и объёма с проявлением индивидуальных предпочтений в кругу литературных произведений. При этом обязательно проявление читателем умственной и эмоциональной активности, чтобы целенаправленно ориентироваться в книжном окружении, в книге как инструменте для чтения, в тексте как основном компоненте книги, хранящем и передающем читателю этот опыт при условии квалифицированного прочтения текста (Н.Н. Светловская).

При исследовании читательских интересов учащихся 3б класса школы №25 г. Ярославля мы выявили следующие особенности:

1. Учащиеся предпочитают книги и журналы развлекательного характера, содержащие игры, комиксы и разнообразные занимательные задания.

2. При выборе книги дети опираются на внешний вид, реже на название. С одной стороны, в таком выборе нет ничего плохого, книга должна доставлять эстетическое удовольствие, но, с другой стороны, под выбор чаще попадают экранизированные произведения с примелькавшимися главными героями на обложке (Например: журнал «Смешарики», книги Н. Аверкиевой «Папины дочки» по мотивам современных сериалов), а еще чаще анимационным фильмам компании Уолта Диснея (Мики-Маус, Черепашки-Ниндзя и др.), с иллюстрациями, напоминающими детские книги-раскраски, герои которых выглядят неживыми, пластмассовыми. Изображения в таких книгах максимум упрощены, представляют собой ряд замкнутых линий, сплошные цветные пятна. Такие иллюстрации не заставляют всматриваться, изучать, считывать чувства по выражению глаз, едва за-

метной улыбке, понимать характер героя по расположению морщинок на его лице, нет, они дают лишь шаблоны, легкие для восприятия.

3. Происходит «овзреление» читаемой младшими школьниками литературы: это романы (Нестерина «Танец с русалкой», Лубинец «Дневник первой любви»), повести (Антонова «Звезда новогодней ночи», Гектор Мало «Без семьи»), фантастика (Я. Морозов «Ларин Петр и параллельный мир»), детективы (Сенков «Трое суток без револьвера»), в том числе, взрослые («Грозные ворота»).

4. Остаются любимыми русские народные сказки и познавательная литература.

5. Домашние библиотеки учащихся пополняются редко. В среднем на покупку литературы в месяц семья тратит не более 100 р., причем эта литература не всегда детская. По расценкам книжных магазинов, книга, достойная детского чтения, обойдется родителям не менее чем в 500 рублей. Следовательно, дети обречены или вообще остаться без книг, или довольствоваться продукцией низкого качества. Большую часть домашней библиотеки школьника составляют книги, доставшиеся ему от мамы и папы, а то и от бабушки с бабушкой.

6. Большинство учеников читают несистематически, выбор книги у них не осознан, они не могут аргументировать свой выбор. На вопрос, какую книгу ты хочешь прочитать в будущем, отвечают: «Что-нибудь о животных, о машинных, путешествиях». Это свидетельство того, что учащиеся плохо осведомлены о доступном круге чтения. С другой стороны, ни один ученик не сказал, что совсем не любит читать. Напротив, в сочинениях дети пишут: «Мне нравится читать книги», «Я не люблю, когда я зачитываюсь и кладу книгу на колени, а она падает», «не люблю нечитанные или новые книги, потому что они закрываются», «Я люблю читать, но немного, столько, чтобы переварить», «Еще я не люблю, когда сестра мешает мне читать стихи» и др.

Для формирования, расширения и коррекции уже сложившихся читательских интересов учащихся 3 класса школы в рамках проводимого исследования мы разработали и осуществ-

ляем программу, включающую три основных направления деятельности:

I. Расширение представлений детей о доступном круге чтения посредством:

- сотрудничества с библиотекой школы и районной библиотекой №4 (проведение вечеров писателей; классные часы по произведениям разной тематики; запись учащихся в библиотеку, обучение пользованию картотекой; часы свободного чтения).

- организации классной библиотечки; оформления выставок книг.

- введения классных традиций (вечера книги, читательские марафоны, фестивали книголюбов и пр., книга в подарок на день рождения).

II. Формирование полноценного навыка чтения учащихся (являющегося непременным условием получения удовольствия от самого процесса) посредством:

- использования упражнений на совершенствование навыка чтения;

- удовлетворения познавательного интереса через чтение (интерес младших школьников чаще обращён не столько к процессу учения, сколько к его практическим результатам (сделал, решил, сумел), поэтому в уроки чтения необходимо включать ребусы, кроссворды, сканворды, лабиринты, загадки, решить которые ребенок может, только прочитав и осмыслив произведение) [6];

- обязательного чтения на всех уроках в начальной школе (в настоящее время по любой дисциплине легко подобрать материал, который дети могут самостоятельно прочитать, пусть это случай из жизни известных людей, газетная статья, заметка о дикой природе, историческая справка или стихотворение);

- творческой деятельности детей на уроках чтения (ведение читательского дневника; создание словарей (толкового, фразеологического, картинного, литературных терминов и т.д.); создание сборников скороговорок, считалок, полезных советов, иллюстраций или произведений собственного сочинения; сочинительство сказок, рассказов, сценариев, стихов, считалок и пр.; драматизация);

- актуализации проблематики чтения (чтение произведения как отклик на духовные запросы детей, порождаемые школьной жизнью детей) [7].

III. Взаимодействие с родителями учащихся.

1. Родительские собрания следующих тематик:

- «Чтение – это один из истоков мышления и умственного развития». (В.А. Сухомлинский). Задача: убедить родителей в необходимости формирования у ребенка интереса к чтению;

- «Книга, которая не стоит того, чтобы ее читать дважды, не стоит и того, чтобы ее читать и один раз» (Карл Юлиус Вебер).

Задача: научить выбирать литературу для детского чтения;

- «Вовремя прочитанная книга - огромная удача. Она способна изменить жизнь, как не изменит ее лучший друг или наставник». (П.А. Павленко). (Задача: научить использовать литературу как средство воспитания).

2. Внеклассные мероприятия по чтению с участием родителей «Мы читающая семья!», «Читать – это модно!».

3. Занятия по семейному чтению (примерно раз в четверть), готовясь к которым дети вместе с родителями устраивают выставки книг, поделок и рисунков к ним, разучивают стихи, песни, составляют кроссворды, загадки на литературные темы.

Библиографический список

1. Локалова, Н.П. Почему дети не любят читать и как сформировать у них интерес к чтению [Текст] // Начальная школа. – 2007. – №12. – С. 14-19.

2. Современные проблемы детского чтения и книгоиздания для детей: наш взгляд [Текст]. – Книжная палата, 2003.

3. Чудинова, В.П. Дети, взрослые и периодика: взгляд из библиотеки [Текст] // Портал печатных СМИ Witrina.Ru, 2005.

4. Сборник материалов Второго Форума молодых писателей России [Текст]. – Книжная палата, 2002.

5. Первова, Г.М. Формирование и развитие мотивации чтения [Текст] // Начальная школа. – М. – 2009. – №9. – С. 37-42.

6. Зобнина, М.А. Как пробудить у младшего школьника интерес к чтению? [Текст] // Начальная школа плюс до и после. – 2007. – №8. – С. 35 – 43.

7. Макеева, С.Г. Современное воспитательное чтение [Текст]. – Ярославль, 2000.

УДК 373.3.016/81'282

Е.А. Воробьева, Е. Н. Моторина

Возможности диалектологической работы в начальной школе

Язык - важнейшее средство человеческого общения. Без него невозможно существование современного общества, невозможна его деятельность. Роль языка как средства общения непрерывно возрастает, этим и объясняется необходимость глубокого изучения родного языка в школе.

В русском языке особо рассматривается вопрос изучения диалектологии как отрасли языкознания. Изучение диалектологии необходимо для понимания исторического развития языка. Диалекты часто сохраняют явления, которые не удержались в литературном языке в процессе его сложения. Диалектология помогает осознать пути формирования литературного языка, образовавшегося на основе того или иного диалекта или их комплекса, и дает возможность установить связь между историей языка и историей народа.

О важности диалектологической работы, необходимости использования местного языкового материала в процессе преподавания родного языка стали говорить еще в XIX столетии, когда в русском обществе пробудился интерес к жизни народа, его быту, обычаям, фольклору. Обращение к народному языку, «живому» русскому слову считалось необходимым и обязательным условием успешного преподавания родного языка в школе.

Изучение диалектов помогает глубже вникнуть в многообразие слов, форм и звуков современного языка на всем пространстве, занятом его носителями; способствует и более глубо-

кому пониманию текстов художественной литературы, так как писатели в определенных стилистических целях используют диалектные слова и формы.

Знание говоров русского языка необходимо учителю, работающему в городских, и особенно в сельских школах. Давно установлено, что у школьников, преимущественно в младших классах, ошибки в правописании нередко объясняются воздействием той диалектной среды, в которой эти учащиеся выросли и воспитались. Преподаватель обязан владеть нормами литературного языка, прививать эти нормы своим ученикам, следить за постоянным повышением культуры их устной и письменной речи. Однако правильно осознать природу и сущность отклонений от литературных норм в речи учащихся учитель сможет лишь тогда, когда будет хорошо знать особенности местной диалектной речи и понимать сущность диалектных речевых явлений. Даже работая в городской школе, преподаватель не огражден от возможности встретиться с отдельными пережитками диалектной речи у учащихся. Чтобы понять все эти явления и подыскать ключ к исправлению речи учащихся, учитель должен знать характерные особенности всех говоров русского языка.

Обязательным элементом занятий с использованием регионального лингвокраеведческого материала является знакомство, а иногда и работа с ЯОС как образцом регионального словаря. Учитель знакомит учеников с историей его создания, принципами построения и правилами использования. Работу со словарем необходимо организовать таким образом, чтобы заинтересовать учащихся, выработать у них потребность в необходимых случаях обращаться к справочной литературе, научить самостоятельно получать новые знания.

Знакомство с диалектной лексикой можно проводить, в-первых, в рамках основного курса русского языка, особенно при изучении раздела «Лексика и фразеология», используя как дидактический местный лингвокраеведческий материал, знакомя учеников со словарями, в том числе региональными («Краткий Ярославский областной словарь» и «Ярославский областной словарь» (ЯОС)).

Обращение к местному языковому материалу, во-первых, предполагает возможность проведения интегрированных уроков, уроков-экскурсий, ролевых игр, творческих конкурсов и т.д. Во-вторых, для работы в рамках углубленного изучения русского языка, то есть внеклассной работы по предмету, для чего раздел «Лексика и фразеология» предоставляет большие возможности, так как в нем изучаются номинативные единицы языка, тесно связанные с окружающим миром, с речью людей, с нашим прошлым, настоящим и будущим. Все это, как отмечал Н.Н. Ушаков, «порождает у учащихся естественное желание узнать как можно больше нового из области лингвистики». Именно поэтому сами школьники считают лексику и фразеологию наиболее привлекательными разделами русского языка.

Работа в этом направлении проводится в несколько этапов. На заключительном этапе школьники представляют результаты самостоятельных поисков и исследований. Такой вид деятельности может стать итогом изучения диалектной лексики в начальном звене.

Первый этап. Ознакомление учащихся с «Ярославским областным словарем» под редакцией Г.Г. Мельниченко. Здесь возможно небольшое сообщение учителя о значении словаря в русской лексикографии, о его составе, о принципах построения, о времени работы над ним. Необходимо отметить, что ЯОС имеет большое значение в истории русской науки и русской лексикографии как памятник народного языка 19-20 веков. Профессор Г.Г. Мельниченко, стоящий у истоков создания ЯОС, в своей работе «Название ручки цепа в современных говорах на территории Владимиро-Суздальского княжества 12- начала 13 вв.», отмечал: «Чем больше мы будем изучать живую народную речь, тем больше будем ценить ее достоинства, тем яснее станем понимать глубину ее смысла, ее красоту и задумчивость».

Второй этап. На этом этапе учитель рассказывает, как анализировать диалектное слово, как с ним работать. Основной метод подачи материала – сообщение учителя, поскольку информация для учащихся совершенно новая. Мы имеем дело с очень интересным пластом лексики – лексическими единицами,

называющими человека, которого можно охарактеризовать с разных сторон (по характеру, по профессии, по внешности и т.д.) с помощью различных частей речи. Этот богатый материал представлен в словаре. Об этом мы сообщаем учащимся и предлагаем им найти подобные слова в ЯОС (по одному выпуску словаря на 1-2 парты). Нужно обратить внимание школьников и на то, что лексические единицы, выполняющие функцию названия, часто субстантивируются. На примере учитель показывает, что подобные слова существуют и в диалектах. Например, предлагаем для анализа предложение: «Ну, шаварногая, все половики сбила». Или «Нынче сторонские в магазин приходили». Дается следующее задание: определить значение слов *шаварногая* и *сторонские*. Ученики, с помощью учителя, делают вывод о том, что эти слова называют признак предмета, то есть выполняют функцию прилагательного. Затем школьники находят подобные слова в словаре или на ранее выданных карточках, где могут быть представлены словарные статьи из ЯОС.

В завершении этого этапа работы учащимся дается домашнее задание: произвести подобный анализ предложенных слов, например, *ватажный*, *большой*, *кипяченый* (по рядам, по группам или индивидуально).

Третий этап. Выполнение домашнего задания (самостоятельная работа учащихся).

Четвертый этап. Проходит на другом уроке и включает проверку проведенной самостоятельной работы. На занятии повторяются следующие вопросы: понятие «диалектная лексика», ее место в общенародном языке.

Таким образом, диалектная лексика (в частности, субстантивированные прилагательные ярославских говоров, называющие человека) очень продуктивно может быть использована на уроках русского языка. Данный дидактический материал можно классифицировать как имеющий повышенную сложность, поэтому целесообразно его использовать для углубленного изучения русского языка и на факультативных занятиях.

Подобная лингвистическая краеведческая работа позволяет решить целый ряд дидактических, развивающих и воспитательных задач:

- повторить способы словообразования; понятие диалектной лексики и ее особенности;
- закрепить умение работать со словарями различных типов;
- усовершенствовать навыки анализа, синтеза, классификации и обобщения языковых фактов;
- развить у учащихся наблюдательность, языковое чутье, что способствует, в свою очередь, возникновению интереса к предмету;
- сформировать гражданскую позицию школьника;

Таким образом, существуют большие возможности для знакомства учащихся с диалектной лексикой при изучении школьного курса русского языка. Подобная работа нужна и важна, поскольку развивает познавательный интерес учащихся, приобщает их к творческой деятельности, формирует практические и интеллектуальные умения, способствует приобщению школьников к национальной языковой культуре.

Библиографический список

1. Быстрова, Е.А. Новые тенденции в преподавании русского языка и школьный учебник [Текст] // Русская словесность. – М: Просвещение, 1996. - №4.
2. Вопросы русского языка [Текст] // Вып. 5. Грамматика, стилистика, диалектология, методика. - Ярославль, 1965. – 174 с.
3. Мельниченко, Г.Г. Региональная и общенародная лексика [Текст] // Вып. 170. – Ярославль: Изд-во ЯГПИ, 1978 – 73.
4. Попов, И.А. Диалектная лексика как объект внеклассной работы в сельской школе [Текст]. - Рязань, 1978. – 127с.
5. Ушаков, Н.Н. Внеклассная работа по русскому языку в восьмилетней школе [Текст]. - М: Просвещение, 1975. – 250 с.
6. Яковлева, Т.В. Этнокультуроведческий подход в обучении родному языку в начальной школе [Текст] // Начальная школа. – 2006. - №11.

УДК 373.3.016

Э.С. Балан

Метод инсценирования на уроках литературы в пятом классе

В средних классах знакомство с литературой открывают жанры УНТ: сказки, легенды, притчи, мифы, былины, песни. Читательский, зрительский, эстетический опыт пятиклассников еще мал. Работа была организована так, чтобы школьники поняли художественную условность искусства и почувствовали «на себе» специфику произведений разных родов и жанров - сказки фольклорной и литературной, отрывков из прозы, лирики.

Создавая учебный спектакль по сказке с игрой в режиссеров, актеров, школьники непроизвольно входят в художественный текст. Для уточнения жанровой природы сказки и формирования своего отношения к тексту привлекли репродукции картин на темы русской старины, истории, иллюстрации к сказкам, устроили прослушивание выступлений артистов с рассказами былин, сказок, анекдотов, просмотр кинофильмов и спектаклей. Детали оформления спектакля настраивают на нужный тон, манеру исполнения. Рассказы от лица персонажа уточняют позиции читателя и актера. Учащиеся почувствовали сюжет, жанровые черты произведений УНТ: динамику и «таинственные» интонации волшебной сказки «Василиса Прекрасная»; юмор, гротескные приемы в сказке-анекдоте «Загадка». Простую, но точную манеру исполнения школьники открыли в природе фольклорного жанра: сказки - устная проза, они «сказывались». Словесное исполнение и сценическое действие усилили представление о сказке как жанре устной прозы. Инсценирование - «сказывание» учитывало философское, нравственное содержание сказки. Потребовались элементарный вкус, эстетическое «чутье» (как исполнить?) и понимание материала, выявление собственной позиции.

В процессе подготовки спектакля по волшебной сказке «Василиса Прекрасная» было дано понятие сказовости, вечных сюжета и мотивов; углублялись знания, «впитывались» родовые и жанровые черты произведений УНТ, обрабатывались про-

стейшие навыки интерпретирования. Вскоре был поставлен и сам спектакль в пятом классе.

Установив различия в манере исполнения произведений разных жанров, школьники открыли путь дальнейшего их осмысления. Поясним данное положение. По программе после изучения волшебной сказки «Василиса Прекрасная» пятиклассники знакомятся со сказкой-анекдотом «Загадка». Манера исполнения «Василисы Прекрасной» - неторопливая, напевная, с «таинственными» интонациями. Изучение «Загадки» начали с предложения найти верный тон исполнения новой сказки. Школьники чувствуют, что две сказки различны по стилю, однако определить нужную тональность затрудняются. «Весело», «Неволшебно» - так звучат их ответы.

Под руководством учителя был выбран для «Загадки» миниспектакль в стиле театра скоморохов. Вид спектакля уточнил манеру исполнения и направил учащихся к осознанию жанра и юмористического смысла сказки. Действие небольшой по объему «Загадки» предельно сжато, хотя и насыщено. В интерпретации действие пришлось развернуть, чтобы рельефнее обозначить скупые характеристики персонажей, живой характер главного героя - сметливого, находчивого мужика. Приемы театра скоморохов ярче высветили юмор, насмешку «Загадки». Скоморохи-школьники создали фон, на котором читается сказка и разыгрывается действие. Они появляются в начале спектакля и между эпизодами под звуки плясовой музыки. Ранее было дано понятие сюжета как развития действия. Теперь школьники поняли это определение изнутри, развивая действие самостоятельно, определяя эпизоды его элементами. Оформление, гротескные приемы насмешки отделили сатирический пафос сказки, а сценическое воплощение подчеркнуло своеобразие ее жанра.

На одном из уроков был проведен с целью проверки полученных знаний письменный опрос: жанры УНТ, вид сказки и ее жанровые разновидности (волшебная и сказка-загадка), персонаж, действующее лицо.

При изучении литературной сказки работа усложнена. Востребован читательский опыт младшего звена; уточнены представления о фольклорной основе и авторском начале, про-

заическом, стихотворном, драматическом вариантах жанра, ряд его мифопоэтических характеристик: персонажи-архетипы, универсальные «вечные сюжеты». 15 школьников из 25 (60%) поняли обусловленность формы содержанием (идеями), а функции жанра как память искусства, способ общения автора с читателем (М.Бахтин).

Знакомство с литературной сказкой начали, сравнив рассказывание народных сказок и манеру исполнения литературной сказки. Для этого обратились к «Спящей царевне» В.А. Жуковского. Подготовка инсценировки подчеркнула авторское начало, специфические родовые и жанровые свойства произведения: Жуковский сделал народный сюжет занимательным, придал языку красоту.

В классе «Спящая царевна» показывалась таким образом: «актер» в задумчивой позе, за столом, читает большую книгу Шарля Перро. Улыбается, с жаром произносит: «Какая прелесть! Нет, это надо переложить в стихи». Некоторое время глядит куда-то вдаль. Звучит, затем стихает музыка из балета П.И.Чайковского «Спящая красавица», и «актер» начинает читать сказку. Во время чтения между частями текста вновь возникает музыка и на экран проецируются иллюстрации к сказке.

В обсуждении школьники ищут связь между манерой исполнения, оформлением и художественной сутью произведения. Углубляется представление о жанре литературной сказки: она вырастает из фольклорной под авторским вмешательством («Какая прелесть! Нет, это надо переложить в стихи»). Готовится почва для формирования важнейшего читательского умения - понимать авторскую позицию, «видеть» авторское присутствие в ткани произведения литературы.

Посредством беседы на тему - почему выбран такой жанр - удалось добиться понимания функций жанра, способа общения автора с читателем. 15 школьников из 25 ответили, что жанр литературной сказки соответствует идее. Иначе - поняли специфику жанра, его функции и обусловленность жанровой формы содержанием (идеями). По завершении сценической работы провели плодотворную аналитическую работу: сопоставили прочитанную и показанную сказку Жуковского с прочитанной

ранее сказкой Ш.Перро «Спящая красавица». Результат: уточнены представления о фольклорной основе литературной сказки, о прозаическом, стихотворном и драматическом вариантах этого жанра, о литературном проявлении в тексте авторского начала, наконец, об архетипичных персонажах и универсальных сказочных «вечных сюжетах». Отрабатывались умения применить эти знания.

Инсценируя прозу, отрывки повести М.Пришвина «Кладовая солнца», дети использовали приемы инсценировки, выбора манеры исполнения. Драматическая трансформация литературного текста, перевод повествования в диалог углубили представления о специфике литературных родов: эпос – искусство повествования, драма – искусство диалога, действия. Сама же трансформация текста развивает умения анализа и интерпретации, умения видеть, как главное в тексте проявляется в его структуре. Были отработаны понятия мотива, сказовости.

Пришвин обозначил жанр произведения как сказка-быль, скрыв за сюжетной линией нравственный и философский урок; органично соединил философский подтекст и увлекательное, драматичное фабульное начало. Сюжет построен так, что все герои сходятся у заветной палестинки. Каждый шел сюда своим путем добра и зла, принес боли и заботы, ушел от заветного места с потерями или приобретениями. Сверхзадачу драматизации школьники подчинили раскрытию в сказке-были Пришвина философского подтекста, нравственного урока. Этот урок выражен в идейной нагрузке повести (содержание), а проявился и в системе персонажей, и в драматичной фабуле, и в голосе автора, не назидательном, тенденциозном, а намеренно приглушенном сказовым началом повести. Такая непростая и объемная работа развивала представления о связи содержания и формы произведения литературы, жанре повести и ее жанровой разновидности (сказка-быль), авторе, персонажах, способах выражения авторской позиции, повествовании в прозе. Отрабатывались умения применять эти знания, выделять проблемы, анализировать текст, находить в нем авторскую позицию.

Предварительно класс выполнил задания: требовалось написать все диалоги; подготовить рассказы о случившемся от име-

ни разных героев: Митраши и Насти, собаки Травки, волка Серого помещика, ворона, сороки. Так «заставили» героев оценивать события, явления, видеть происходящее глазами каждого персонажа, но за оценками героев стоял читатель. Здесь и оказался востребованным прием рассказа от лица героя - своеобразный действенный анализ художественной реальности. Он помог представить внешний и внутренний облик персонажей, место действия, события, начать анализ эпизодов. Рассказчик создает детальное описание. Разновидность рассказа от лица героя - параллельный рассказ; рассказ об одном и том же событии от имени разных героев. Например, Митраша и Настя – о цели похода за клюквой. Этот вариант задания проявляет характеры персонажей, причины их конфликта. Рассказы анализировались в направлениях: сопоставить с собственной версией и текстом.

Выслушивая рассказы об уже известных событиях от разных по характеру, жизненным целям героев, учащиеся невольно анализируют их ценности и острее ощущают скрытый конфликт. В этом многоголосии более отчетливо звучали и голос, позиция автора. Школьники более определенно реагировали на нее, входили в систему персонажей, понимали отношения между ними, выражали свое отношение к ним на фоне отношения автора. Авторская позиция, таким образом, постигалась параллельно с «расшифровкой» «авторских знаков», в которых проявилась идея; иначе, происходило освоение обусловленной содержанием художественной структуры произведения. С другой стороны, рождалась личностная позиция читателя.

Прием инсценировки оказался востребован при работе с не имеющими драматической формы жанрами лирики. Лирику младшие подростки воспринимают сложнее, чем эпос. Отсутствие четкого сюжета, действия, обилие тропов, образная обобщенность делает ее непонятной, часто неинтересной для учащихся. Трудно объяснить природу лирики: автор передает свои ощущения, переживания, оставаясь «самим собой». Основа лирики - эмоционально напряженная мысль. Понять лирику - значит проникнуться отраженным в ритме, лексическом строе произведения настроением субъекта сознания. В пьесе на основе

лирического материала литературный текст получил драматическую трансформацию.

В лирическом произведении слова изображают «беспредметное» переживание, внутреннюю настроенность духовного мира, а младший подросток тяготеет к конкретно-образному восприятию. Ему сложно проникнуть в глубину психологии лирического героя, прочесть образную лирическую мысль. Непонимание художественной задачи вызывает трудности при чтении стихотворений. Они читаются схематично, подчиняясь ритму, не отражая эмоциональное богатство текста. Ниточкой к пониманию лирической мысли для пятиклассников могут стать какие-либо конкретно-изобразительные детали - пейзажные, портретные и т.д. Здесь продуктивно развивать эмоциональную отзывчивость.

В пятом классе по новым программам изучается стихотворение И.А.Бунина «Сказка». В поэзии Бунина тонкая лирическая мысль связана с точностью реалистических деталей. Стихотворение «Сказка» начинается обобщенно-сказочным пейзажем - сном, окрашенным таинственностью пушкинского лукоморья. Пустынные берега, дикое синее лукоморье, глухой бор - это воспоминание, это то, что в инобытии, в «сказке». Однако уже в следующей строфе пейзаж приобретает конкретно-реальные черты, прошедшее оживает, приближается к герою настолько, что он видит смолу на дереве. Сон, сказка становятся явью. Жаркий день, блеск солнца, узорные тени на песке. Все это ясно рисует воображение автора, ибо за каждой деталью - память о дорогом, близком, отдаленном времени, но приближенном любовью. Последняя строка неожиданна, ибо пейзаж превращается вновь в нечто неуловимое, идеальное:

Мне снилась даль, мне снилась сказка -

Мне снилась молодость моя.

Пятиклассникам трудно проникнуть в многозначность поэтической картины, в секрет композиции стихотворения, увидеть эмоциональную наполненность лексики. Помогая слушателям-читателям приблизиться к голосу, ощущениям лирического героя, заранее оформили первое подготовленное исполнение произведения деталями, совпадающими с ним по стилю, по на-

строению, чтобы активнее «зарядить» чувствами, настроением, которым пронизано произведение. Ввели понятие лирического героя – образ автора в произведении лирики.

Чтение стихотворения открывает музыкальная заставка: «Баркарола» П.И.Чайковского. На экран спроецирован портрет И.А.Бунина и написанное древнерусским шрифтом название стихотворения. Первая строфа читается на фоне репродукции картины Н.Крамского «Лукоморье» в намеренно медленной, приближенной к сказовой (отработана и закреплена ранее) манере таинственной интонацией. Другая картина. Появилась «Девушка, освещенная солнцем» Серова, затем сосны с картины Шишкина. Меняется темп, грустнее становится окраска чтения. Последняя строфа - особая. Требуется большая пауза, сама же строка выделяется голосом и звучит как эхо, повторенная несколько раз на фоне затихающей музыки.

Во время чтения последней строки на экране появился портрет юного Бунина и название стихотворения виньеточным шрифтом. Каждая деталь оформления связана с какой-либо стороной художественного мира произведения. Благодаря аналитическим умениям школьники уясняют роль художественной детали в едином целом. Внелитературная образность, музыкальное сопровождение заставляют вслушаться в ритм, мелодику, настроение строк. Пейзажные картины подчеркнули композицию, она же отразила идею произведения. «Напитавшись» ритмами и красками стихотворения, учащиеся более осознанно, вдумчиво, творчески работают над его выразительным чтением. На более сложном, чем ранее, уровне инсценирования реализована сверхзадача спектакля: проложены пути от позиции автора к позиции читателя.

УДК 373.3.016

А.А. Ухова

Проблемы развития читательского интереса школьников

«Читать – это еще ничего не значит; что читать и как понимать прочитанное – вот в чем главное дело» - говорил К.Д.

Ушинский. Русский методист Д.И. Тихомиров расширил эту формулу. Он утверждал, что буквально с первых школьных шагов обучения надо «приучить ученика проникать в сущность читаемого, приучить читать и мыслить, читать и чувствовать, а через это и развивать свои духовные способности и обогащать мысль и чувство образовательным содержанием». Литература относится к наиболее сложному, интеллектуальному виду искусства, восприятие произведений которого носит опосредованный характер: человек получает тем большее наслаждение художественными образами, чем ярче оказываются представления, возникающие у него в процессе чтения. Литературное творение создается с помощью слова, языка. И образы, населяющие его, не вещественны – их нельзя потрогать, увидеть, услышать и т.д. Они оживают в нашем воображении в ходе чтения, а потом остаются в нашей памяти.

Школьники испытывают существенные затруднения при работе с вербальной информацией, требующей большого напряжения их интеллектуальных сил, и у них постепенно пропадает интерес к самому процессу чтения. Настало время задуматься: почему же при современной постановке обучения чтению в начальной школе наши дети недостаточно хорошо читают, почему у них снижается интерес к чтению и что надо делать для преодоления этих негативных явлений? Пора, наконец, осознать, что чтение в нашей стране стало проблемой: в 2000 г. людей, не читающих книг, было 34%. Ответ нужно искать на путях рассмотрения прежде всего психологической структуры навыка чтения. Кроме того, формирование интереса к чтению у учащихся следует рассматривать не как отдельную, самостоятельно решаемую психолого-педагогическую задачу. Интерес к чтению – это оборотная, познавательная-эмоциональная сторона его технико-смысловой составляющей, он прямо и непосредственно зависит от степени сформированности последней. Сформировать интерес к чтению – значит прежде всего обеспечить хорошую сформированность самого умения читать.

Как известно, в процессе чтения принято выделять две взаимосвязанные стороны – *техническую*, т.е. скорость, правильность и качество озвучивания букв, и *смысловую*, т.е. понимание

содержания прочитанного. С точки зрения когнитивной психологии можно предположить, что полноценный процесс чтения обеспечивается совместной работой отдельных когнитивных структур, одни из которых – когнитивно-двигательные – осуществляют зрительную и слухоречедвигательную регуляцию процесса чтения, а другие – вербально-смысловые – обеспечивают понимание читаемого. В когнитивных структурах, обеспечивающих понимание прочитанного вербального материала, на нижележащих уровнях протекают не только базовые процессы по различению значений слов, но и выполняются разнообразные мыслительные операции, являющиеся инструментом смысловой обработки вербальной информации.

Недостатки процесса чтения могут быть обусловлены дефектностью формирования любого уровня обеспечивающих его психологических когнитивных структур, однако в педагогической практике при объяснении причин низкого качества чтения до сих пор не просто недооценивают вклад нижележащих уровней когнитивных структур в осуществление акта чтения, но даже и не принимают их во внимание при организации педагогических коррекционных воздействий. В связи с этим даются рекомендации, являющиеся на деле малоэффективными: если ученик медленно читает и нечетко произносит звуки, советуют читать больше, добиваясь нужной скорости и качества прочтения; если плохо понимает прочитанное содержание, то рекомендуют ученику делать соответствующие умственные усилия. У детей, не научившихся читать, возникает нелюбовь к чтению, а поскольку учение и чтение связаны, слабое понимание учебного материала в связи с низкими качествами навыка чтения обуславливает возникновение и негативного отношения к учению вообще.

В свое время Д. Дидро утверждал, что люди перестают думать, когда перестают читать. В.А. Сухомлинский видел воспитательную задачу исключительной важности в том, чтобы чтение стало самой сильной, неодолимой духовной страстью ребенка, чтобы в книге человек на всю жизнь нашел привлекательное и роскошное общение с мыслью, красотой, величием человеческого духа, неисчерпаемым источником знаний. С.В. Михалков добавлял, что люди теряют способность сострадать, сочувствовать, если не

приобрели или утратили способность эстетического наслаждения искусством, способность испытывать удовольствие от трудной интеллектуальной деятельности – от чтения высоких произведений искусства. Таким образом, обучение умению читать и качественное его формирование следует рассматривать не только в узкопрагматическом смысле как овладение ребенком данным учебным навыком, но и более широком – в качестве базы для личностного развития детей в будущем.

В связи с этим уже давно большую озабоченность вызывает у нас достаточно укоренившееся в нашей жизни необоснованное требование школы учить детей читать еще до начала систематического школьного обучения, перекладывая, таким образом, формирование этого сложнейшего навыка на родителей и работников дошкольных учреждений, не осведомленных в области школьной дидактики, не владеющих методикой обучения чтению, кроме того, формирование школьных умений не входит в их функции. Это приводит к тому, что важнейший первичный этап формирования психологической основы этого умения часто просто отсутствует, что негативно сказывается и на самом навыке, и на отношении школьников в ближайшем будущем к чтению в целом. В связи с этим становится ясным ответ на вопрос, почему современные дети не любят читать.

В заключение сделаем три важных в практическом плане вывода:

1) Необходимо пересмотреть методику начального обучения чтению, придав особо важное значение подготовительному к овладению чтением периоду, максимально широко включив в него опору на наглядно-перцептивные и вербально-смысловые процессы школьников.

2) Необходимо убеждать учителей в неправомерности их требований раннего, дошкольного обучения детей чтению не только потому, что они тем самым поручают это очень важное дело непрофессионалам-родителям, которые не знают о психологическом фундаменте этого сложнейшего человеческого умения, но и, прежде всего, потому, что раннее обучение ребенка чтению негативно влияет на ход его общевозрастного психического развития. Кроме того, нами получены данные, свидетель-

ствующие о том, что дети, которые пришли в школу, не умея читать, уже в конце букварного периода обгоняют своих умевших до школы читать одноклассников как по ряду показателей психологического развития, так и по качеству сформированности навыка чтения.

3) В дошкольном периоде развития необходимо закладывать психологические предпосылки для овладения ребенком в будущем навыком чтения путем обогащения детей сведениями об окружающей жизни и всестороннего развития их когнитивной, двигательной, эмоциональной, аффективной-потребностной сфер в рамках дошкольных видов деятельности.

УДК 37.018

И.В. Шуткина

Методика обучения морфологии: исторический аспект

Грамматика - самый обширный раздел школьного курса русского языка. Не случайно этот раздел объединяет в себе морфологию (учение о грамматических свойствах слов) и синтаксис (учение о строе речи, о связи слов в словосочетании и предложении). С одной стороны, изучение частей речи подготавливает учащихся к прохождению систематического курса синтаксиса. Без знания способов словоизменения учащиеся не смогут успешно усваивать в дальнейшем материал по синтаксису, так как правила сочетания слов в предложении в значительной своей части основываются именно на способности слова изменяться (склоняться, спрягаться) [3]. С другой стороны, синтаксис предложения определяет выбор морфологических форм и, значит, должен предшествовать морфологии [1]. Как видим, нет единого мнения о том, с чего же предпочтительнее начинать курс грамматики. Однако с уверенностью можно сказать, что именно взаимосвязанное изучение морфологии и синтаксиса и преемственность между ними позволяют представить язык в действии, в закономерностях его функционирования.

Изучение морфологии обуславливает изучение правил правописания и открывает возможности для использования уро-

ков грамматики в целях развития речи учащихся, обогащения их словаря и усвоения ряда правил словоупотребления. Кроме того, изучение частей речи предоставляет большие возможности для развития логического мышления учащихся, чему способствуют такие логические операции, как выделение грамматических признаков слов, относящихся к разным частям речи, разграничение видовых и родовых понятий, классификация явлений по тем или иным признакам. Таким образом, знания, умения и навыки в области морфологии являются той основой, на которой формируются и совершенствуются лингвистическая, языковая и речевая компетенции.

Значимая роль морфологии в курсе русского языка поддерживает неослабевающий интерес к проблемам методики обучения морфологии. Среди таких проблем: низкий уровень познавательной активности на уроках обучения морфологии, формализация процесса усвоения знаний, распространенность морфологических ошибок у учащихся. Как же необходимо организовывать учебный процесс, чтобы широкий обучающий, развивающий потенциал грамматики мог в полной мере быть реализован? В поисках ответа на этот вопрос обратимся к истории методики обучения морфологии, ведь из опыта научной работы известно, что, не зная прошлого, едва ли можно узнать будущее.

Изложение истории методики обучения русскому языку обычно начинают с 1844 года - года выхода в свет первого полного изложения методики - книги Ф.И. Буслаева «О преподавании отечественного языка». Уже этот филолог отмечал, что преподавание языка должно осуществляться с помощью практических примеров, все формы речи ученик должен узнавать практическим путем: «сначала упражнение, потом возведение форм к ясному сознанию, сначала умение, потом знание... сначала практика, потом теория». Отказаться от голословного заучивания терминов предлагает и методист В.Я. Стоюнин. Он подчеркивает важность осмысления, понимания сущности языковых явлений учениками, или, как теперь мы говорим, важность реализации принципа сознательности обучения. В.Я. Стоюнин утверждал: «Полезно заставлять ученика вдумываться в значение» новых понятий перед их заучиванием, «заставлять их думать,

вникать в логическое развитие мысли»[2, с. 145]. «Выяснение слов», по его мнению, должно проходить красной нитью в курсе морфологии. Так, конкретизируя примерами свою мысль, ученый считает необходимым осуществлять проверку понимания и различения учащимися слов «белый» и «белизна», «черный» и «чернота». Это необходимо для того, чтобы потом он мог сознательно отличать существительное, как выражение понятия признака («чернота») от прилагательного, как выражение признака. Стоюнин акцентирует внимание на необходимости «приводить в ясное сознание ученика» и оттенки действия в глаголах, что обеспечит различение и понимание видов глаголов: «плыть» и «плавать», «забелеть», «белеть» и «побелеть». Эти слова учёный предлагает включать в словосочетания, предложения, чтобы эти примеры облегчили сравнение смысла выражений. В своих работах развивает эту мысль и Ф.Ф. Фортунатов. Он подчеркивает необходимость в обучении «отправляться от конкретных фактов, существующих в языке» [2, с. 214], пояснять высказываемые мысли примерами.

Методисты приходят к мысли, что, отталкиваясь от практических примеров в познании лингвистических понятий, ученики в итоге к практике и должны прийти. Учащиеся должны научиться использовать свои знания, находить «*практическое применение* получаемых ими сведений» [2, с. 214], а преподаватели должны «развивать в детях практическую способность, состоящую в том, чтобы понимать выраженное формами речи и *пользоваться ими*» [2, с. 19]. Эти ученые говорят о понимании и умении применять полученные знания. Сегодня мы вправе говорить о предпосылках формирования компетентного подхода к обучению в их трудах. Ведь сегодня одна из составляющих компетентности определяется как способность *применять умения* в новой ситуации.

В работах вышеупомянутых лингвистов и их современников мы видим попытки разработать конкретные приемы, поиски новых эффективных методов обучения русскому языку, в том числе и морфологии. Уже Ф.Фортунатов говорит о таком построении учебного процесса, где учащиеся будут первооткрывателями знаний. Преподавателю же он уделяет роль помощника

и консультанта, его дело «останавливать внимание учеников на известных явлениях языка, помогать им производить ... умственные действия отвлечения, обобщения, различения» [2, с. 213], знакомить учащихся с терминами. Эту прогрессивную мысль, тесно перекликающуюся с принципом современной науки, принципом сознательности и активности учащихся, развивают Н.К. Кульман и В.А. Богородицкий.

В.А. Богородицкий наиболее рациональным способом преподавания грамматики считает преподавание по трём центрам. Систематическое изучение грамматических категорий языка составляет второй концентр, где ученики, основываясь на изученных склонениях, знакомятся «с классификацией их по различию окончаний и ударений» [2, с. 330]. Вот как видит этот лингвист основной метод обучения: «Новые грамматические положения ученики добывают *сами по методу открытий*, что возбуждает у них интерес, развивает наблюдательность» [2, с. 330]. Кульман предлагает свою схему урока грамматики, где на первоначальных этапах педагог проводит подготовительную беседу, а ученики в ходе наблюдений за явлениями языка делают самостоятельный вывод. Роль беседы Н.К. Кульман видит в подготовке внимания детей, содержание ее основывается на ранее пройденном материале. Собственно нового знания педагог не сообщает, а лишь предлагает материал для наблюдений и руководит этими наблюдениями. «*Самодейтельно приобретенное знание* сохраняется гораздо прочнее, чем полученное извне, пассивно», отмечает Кульман [2, с. 274]. Эта идея сегодня нашла отражение в принципе прочности обучения, оказывающем едва ли не первостепенное значение на успешность учебного процесса. Кроме того, филолог говорит о чувствах, вызываемых интеллектуальной деятельностью: «Самостоятельность доставляет ученику то наслаждение, которое всегда связано с исканиями мысли; самодейтельность бодрит, поднимает энергию, создает независимость мышления, прививает любовь к знанию» [2, с. 274]. Сейчас никто не поспорит с тем, что эмоции, сопутствующие учебному процессу, способствуют прочному освоению учебного материала.

Много споров среди методистов и лингвистов вызывал и вызывает вопрос о необходимости использования такого средства обучения, как грамматический разбор. В первые годы существования советской школы он был заменен наблюдениями над языком – приемом, требующим творческого подхода учащихся. Более того, занятия по грамматике в те годы не предполагали заучивания терминов и классификаций грамматических явлений вовсе. Все это не способствовало систематическому, прочному знанию грамматики, и грамматический разбор вернули в учебный процесс.

Сейчас морфологический разбор широко используется на уроках русского языка. Он позволяет закреплять, а также расширять и углублять знания по грамматике, организовывать контроль знаний учащихся, совершенствовать понимание грамматических явлений, развивать логическое мышление. Морфологический разбор – это всегда выход на применение изученной теории, на овладение способами деятельности. Важно при этом не превращать разбор в однообразную, скучную работу, когда ученик «бессмысленно топчется на месте» [2, с. 291], по выражению А.Д. Алферова. Этот методист считал более эффективным выбрать для разбора 5 – 6 слов и «в каждом предложении ученику обдумать только ту сторону формы, которая потребует размышления и двинет ученика вперед» [2, с. 291].

В своей статье мы коснулись лишь некоторых прогрессивных идей, актуальных и сегодня, высказанных выдающимися методистами-филологами более столетия назад. Они провозглашали новые принципы и новые методы преподавания русского языка в противовес косности и догматизму обучения того времени. Добавим, однако, что с некоторыми высказываниями ученых того времени трудно согласиться. Так, Ф.И. Буслаев утверждал, что «сравнительное языкознание ... облегчает изучение языков, а историческое необходимо для уразумения памятников древней, средней и даже новой литературы нашей» [2, с. 23]. Мы можем предположить, насколько это усложнило бы процесс изучения языка, перегрузив память ученика ненужными фактами. Высказывание Буслаева о том, что «только сравнительное изучение языков дает истинное и ясное понятие о законах язы-

ка» [2, с. 23] верно, на наш взгляд, только отчасти. Возможно лишь выборочное обращение к истории родного языка, рассмотрение этимологии отдельных слов, но не глубокое изучение второго славянского языка, способное отодвинуть овладение современным русским.

Трудно согласиться и с высказыванием Ф. Фортунатова о том, что «грамматике ведь собственно нет дела до правописания; грамматика сама по себе, грамматика, как наука, вовсе не занимается вопросами правописания» [2, с. 210]. Сегодня можно с уверенностью сказать, что изучение морфологии способствует полноценному усвоению норм правописания. Обучение орфографии не может не опираться на грамматику. Теоретическое обоснование этого мы находим в работах современников Фортунатова - А.М.Пешковского и Д.Н.Богоявленского. Существует морфологический принцип орфографии – основной принцип русского правописания. По морфологическому принципу определяется единообразное написание значимых частей слова, несмотря на различные особенности их произношения. Тот факт, что по морфологическому принципу орфографии пишется подавляющее большинство слов русского языка, определяет в методике русского языка грамматико-орфографическую работу. Более того, морфология тесно связана и с другими разделами языкознания: фонетикой, орфоэпией, синтаксисом (как отмечалось ранее). Фортунатов говорил и о том, что «систематическое изучение грамматической теории в применении к родному языку представляется невозможным в низших классах даже при кратком изложении» [2, с. 213]. Однако в настоящее время систематическое обучение морфологии представляется нам не только возможным, но и необходимым.

Рассмотренный путь развития методики русского языка в целом и методики морфологии в частности свидетельствует о пополнении содержания методик, повышении теоретического уровня исследований, расширении круга методов обучения. В то же время процесс оформления методики морфологии не закончен. Уточняются лингвистические термины и принципы обучения русскому языку, накапливается и совершенствуется опыт использования на практике новых методов и приемов. Возника-

ют и решаются новые проблемы в области методики грамматики, продолжается обсуждение ранее обозначенных спорных вопросов: ликвидация разрыва между научной и школьной грамматикой, развитие грамматического мышления и чутья языка, изучение смысловой и формальной сторон языка в их единстве.

Не стоит забывать, что обращение к историческому опыту лишь один из путей поиска ответа на эти вопросы. Но оптимальное (в меру критичное, с учетом современных требований) использование накопленного опыта способно оказать значительную помощь в этом поиске. Ведь именно знание истории методики морфологии позволит понять, по каким законам она развивалась в прошлом и развивается сейчас, каковы тенденции и перспективы ее развития, какие не познанные еще ресурсы в ней существуют.

Библиографический список

1. Львов, М.Р. Методика преподавания русского языка в начальных классах [Текст]: учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / М.Р. Львов, В.Г. Горецкий, О.В. Сосновская. – 2-е изд., испр. – М.: Издательский центр «Академия», 2002. – 464с.

2. Методика преподавания русского языка. Хрестоматия [Текст] / сост. М.С.Лапатухин.–М.: Просвещение, 1960. – 484 с.

3. Текучев, А.В. Методика русского языка в средней школе [Текст] / 2-е изд., перераб. и доп. – М.: Просвещение, 1970. – 606 с.

УДК 373.3.016

Л.А. Голицына

Оценка уровня готовности будущих первоклассников к обучению первоначальному чтению

Успешное начало и продолжение школьного обучения невозможны без достаточного уровня речевого развития. Задачи обучения грамоте в целом состоят в том, чтобы сформировать у

детей навыки чтения и письма, сделать дальнейшие шаги в развитии их речи. Поэтому обучение первоклассников, поступивших в школу со значительными различиями в уровне подготовленности, должно быть построено с учетом реальных возможностей каждого ребёнка при условии формирования у всех учеников правильных способов чтения.

Оценить готовность ребёнка к обучению в школе – это вершина творчества как дошкольного психолога, так и школьного педагога (учителя). Ошибки в оценках возможностей, способностей и задатков ребёнка чреваты очень большими последствиями в развитии его как личности. В настоящее время можно насчитать более 30 различных программ, определяющих те или иные параметры (или их комбинации) готовности ребенка-дошкольника к началу школьного обучения.

Теоретический анализ проблемы готовности к обучению первоначальному чтению позволяет выявить противоречие между потребностью педагогической практики в диагностике, соответствующей природе чтения и учитывающей основные факторы формирования навыка чтения, и отсутствием такой диагностики, ее растворением в многочисленных диагностиках по изучению готовности к школе вообще. В этой связи перед нами встала задача обобщения, интерпретации, дополнения существующего диагностического материала с тем, чтобы конкретизировать показатели школьной готовности непосредственно к обучению чтению, его совершенствованию.

Исходным положением в решении поставленной задачи для нас стало следующее. Для обучения чтению с учетом индивидуально – дифференцированного подхода учителю необходимо учитывать, что чтение представляет собой вид речевой деятельности, включенный в общение с книгой, а на этой основе с учителем, одноклассниками, самим собой. Однако при этом умение ребенка вести самостоятельно, без посредников, диалог с книгой формируется только после того, как он научился этому в совместной работе с другими детьми. Для ребенка, поступающего в школу, важно умение общаться с учителем, сверстниками. Речевая готовность включает в себя формирование у детей коммуникативных качеств, благодаря которым они могли бы

общаться с другими детьми и взрослыми, т.е. коммуникативный компонент. Ребенок приходит в класс, где дети заняты общим делом, и ему необходимо обладать достаточно гибкими способами установления взаимоотношений с другими детьми, необходимы умения войти в детское общество и действовать совместно с другими. По утверждению Н.В. Нижегородцевой, в категорию слабоуспевающих в начальный период обучения в последнее время нередко попадают внешне благополучные дети, имеющие достаточно высокий уровень умственного развития, овладевшие навыком чтения и счета еще до школы, но привыкшие к индивидуальным формам обучения, не умеющие выполнять задания педагога в условиях группового обучения.

Компонент коммуникативно-речевой готовности предполагает развитие у детей потребности в общении с другими, умения подчиняться интересам детской группы и способности справляться с ролью школьника в ситуации школьного обучения. Диагностики уровня развития коммуникативной готовности дошкольника нами не было обнаружено, но дать характеристику этой готовности можно в результате наблюдений за ребенком на уроках (в ходе парно-групповой работы) и переменах. С целью изучения отношений детей со сверстниками и наличия у них коммуникативных умений мы использовали игру «Рукавички». При наблюдении за игрой обращалось внимание на то, как протекало взаимодействие детей: умеют ли ребята договариваться, выстраивать свои отношения с партнерами, приходиться к общему решению, как они это делают и какие средства используют - уговаривают, убеждают, заставляют и т.п. Мы фиксировали отношение к своему результату деятельности и партнера: помогали ли дети друг другу по ходу рисования или нет, как осуществляли взаимный контроль по ходу выполняемой работы, замечали ли они друг у друга отступления от первоначального замысла.

В процессе диагностики мы фиксировали также характер поведения и взаимоотношения детей в листе наблюдений в процессе группового обследования. Такая работа предлагается Н.Я. Семаго, М.М. Семаго в «Экспресс - диагностике готовности к школьному обучению». Предложенный ими бланк наблюдений

мы изменили, включив в него интересующие нас **показатели**: умение устанавливать дружеские отношения со сверстниками; умение разрешить конфликты мирным путем; владение диалогом; умение сотрудничать со взрослыми; готовность к коллективным формам деятельности.

Речь внешняя, т.е. для других, и внутренняя речь, конкретно для себя, служит важным средством формирования личности человека. Внешняя речь представлена четырьмя видами: говорение, слушание (аудирование), письмо, чтение.

Речевое общение происходит посредством взаимосвязанного развития четырех видов речевой деятельности, поэтому нужно осуществлять обучение чтению с учетом развития данных видов речевой деятельности. В связи с этим при диагностике готовности к обучению чтению нельзя учитывать только овладение чтением: уровень знаний, умений (знает буквы, читает). Применяемая сегодня методика обучения чтению основывается на звуковом анализе слов, что предполагает развитый фонематический слух.

Умение пользоваться языком помогает детям осуществлять речезвуковой анализ и синтез (разделять предложения на слова, слова на слоги, слоги на звуки, составлять из выделенных звуков слова). Для начинающих обучаться грамоте детей овладение речезвуковым анализом и синтезом является трудной задачей. Решение ее предполагает, помимо владения фонематическим слухом, развития рече-двигательного и зрительного аппаратов, – осуществление связи между зрительными и слуховыми образами в письменной речи.

Для овладения полноценным навыком чтения необходимо развитие таких видов речевой деятельности, как:

- говорение, то есть выражение мысли в акустическом коде, с помощью звучащих комплексов – слов, их сочетаний;
- слушание, то есть слуховое восприятие и его понимание (аудирование).

В связи с этим в диагностику речевой готовности мы включили следующие компоненты:

Общая характеристика речи: артикуляционная моторика, звукопроизношение, фонематический слух, словарный запас, связная речь. просодическая сторона речи.

Для диагностики можно использовать элементы «Экспресс-диагностики» Н.Я. Семаго, М.М. Семаго (составление схем слов под диктовку), методику Г.Ф.Кумариной (подбор характеристик к слову). Однако не меньшее значение для овладения чтением имеют виды речевой деятельности, которые относятся к письменному виду речи:

- письмо, т.е. выражение мысли в графическом коде;
- собственно чтение, т.е. зрительное восприятие графического ряда, его понимание.

Письменная речь - это графическая фиксация фонем, и, следовательно, необходимо диагностировать уровень зрительного восприятия, развитие мелкой моторики. Так, например, недостаточный уровень развития пространственной ориентации, зрительного восприятия в координации «глаз-рука» затрудняет детей в определении пространственных взаимоотношений элементов букв, осложняет ориентировку в схемах. Эти отклонения служат естественным препятствием в обучении чтению. Следует отметить, что успехи в освоении движений на письме мелкой мускулатуры пальцев рук не только служит гарантией овладения письмом, но и способствует в ходе обучения чтению. Для диагностики можно использовать методику, определяющую содержание и структуру готовности детей к школе Н.В. Нижегородцевой, В.Д. Шадрикова, задание на зрительное восприятие направлений линий в фигурах (методика Л.К. Назаровой).

В связи с этим в диагностику следует включить координацию в системе «глаз-рука», уровень зрительного восприятия, уровень знаний букв, умение читать. Разумеется, содержание представленной диагностики не является исчерпывающей и предполагает ее дальнейшее наполнение.

Библиографический список

1. Нижегородцева, Н.В. Психолого-педагогическая готовность ребенка к школе [Текст]: пособие для практических

психологов, педагогов и родителей / Н.В. Нижегородцева. – М.: Владос, 2001. – 256 с.

МЕТОДИКА ЕСТЕСТВЕННО-МАТЕМАТИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

УДК 373.3.016

И.В. Налимова

Подготовка студентов педагогического факультета к организации проектной деятельности младших школьников при обучении математике

Понятие «проектная деятельность» в школьное обучение наиболее активно внедряется с конца 90-х годов XX века. Проблема включения проектной деятельности в учебный процесс является прогрессивной и давно назревшей. В ней содержится огромный развивающий потенциал. [3]

Метод проектов подразумевает самостоятельную деятельность учащихся по решению той или иной проблемы с использованием разнообразных средств интеграции знаний и умений из различных областей. Анализ мирового опыта позволяет констатировать широкое распространение метода проектов в системе образования разных стран.[1] Причина в том, что в условиях информационного общества стремительно устаревают знания о мире. В процессе обучения ребенка в школе необходимо не столько передавать ему сумму знаний, сколько научить его приобретать эти знания самостоятельно, уметь пользоваться полученными знаниями для решения новых познавательных и практических задач. Такое обучение отличается от того, где необходимо «запомнить и ответить», где есть готовая формула, в которую надо только подставить значения. Ученик должен осознать постановку самой задачи, оценить новый опыт, контролировать эффективность собственных действий.

Метод проектов является системой обучения, при которой учащиеся приобретают знания в процессе планирования и выполнения постепенно усложняющихся практических заданий. [4]. В связи с переходом на Стандарты нового поколения изме-

няются подходы к самому процессу обучения в начальной школе. В школах (в частности 58 г. Ярославля, лицей № 2 г. Рыбинска) в практику ввели исследовательские методы обучения, который предусматривает определенную последовательность действий:

- выдвижение гипотезы;
- обсуждение методов исследования (статистических, экспериментальных и др.);
- обсуждение способов формирования конечных результатов (презентаций, защиты творческих отчетов, просмотров и т.д.);
- сбор, систематизация и анализ полученных данных;
- подведение итогов, оформление результатов, их презентация;
- выводы, выдвижение новых проблем исследования.

Одним из путей реализации исследовательской линии обучения может выступать метод проектов.

Для того, чтобы успешно обучать младших школьников на современном этапе, будущий учитель должен и сам хорошо теоретически и практически знать и применять данный метод.

Таким образом, обозначим задачу: пересмотреть подходы к обучению студентов педагогического факультета в рамках методических курсов.

В литературе выделены такие типы учебных проектов:

1. по уровню интеграции: монопредметные (выполняются с привлечением только содержания одной учебной дисциплины); междисциплинарные (учитывается содержание нескольких дисциплин по смежной тематике); надпредметные (выполняются на основе сведений, не входящих в программу).

2. По использованию средств обучения: классические традиционные средства обучения (печатные, наглядные, технические); современные информационные технологии.

3. По способу преобладающей деятельности: познавательные, игровые, творческие, исследовательские, практико-ориентированные.

Исследовательские проекты посвящены решению научной проблемы и имеют структуру научного исследования.

В игровых проектах структура только намечается и остается открытой до завершения работы. Участники принимают на себя определенные роли, обусловленные характером и содержанием проекта. Это могут быть конкретные педагогические ситуации, имитирующие социальные, деловые отношения.

Творческие проекты, как правило, не имеют детально проработанной структуры совместной деятельности участников, она только намечается и далее развивается, подчиняясь конечному результату деятельности. Доминирующий аспект проекта – творческая деятельность. Планируемые результаты - организация праздника, выпуск научного журнала, видеофильма, создание презентаций, сайта, выставка фотографий, рисунков.

Познавательные проекты направлены на сбор информации об изучаемом объекте. Такие проекты имеют четкую, хорошо продуманную структуру. При их выполнении ставится цель, определяется актуальность исследования, собирается и анализируется научная информация, оформляются результаты в виде статьи, доклада, схемы, карты, разработки рекомендаций, проводится презентация полученных проектов.

Практико-ориентированные проекты направлены на конкретный конечный результат и связаны с социальными ценностями. Результатом проекта может быть программа действий и сама деятельность. Такой проект требует тщательно продуманной структуры, плана деятельности каждого участника с определением его функций.

Проектная деятельность осуществляется поэтапно:

- мотивационно – ознакомительный;
- конструктивно-деятельностный;
- оценочно-презентационный [2]

Если мы проанализируем данную классификацию, то все перечисленные проекты могут иметь место в процессе подготовки учителя. Мы можем в рамках дисциплины «Теоретические основы и технологии начального математического образования» предложить студентам 3 курса творческие, познавательные междисциплинарные проекты. Приведем пример таких проектов:

1. Теоретико-множественный смысл числа.

2. Теоретико-множественный смысл сложения.
3. Теоретико-множественный смысл вычитания.
4. Теоретико-множественный смысл умножения.
5. Теоретико-множественный смысл деления.
6. Отношения «больше», «меньше», «равно» между числами на основе теоретико-множественного смысла числа.
7. Состав числа первого десятка.

Студенты использовали самые разные средства выполнения проекта, как классические, так и информационные.

На 4 курсе могут иметь место исследовательские проекты как монопредметные, так и междисциплинарные. Пример проектов: студент должен составить или подобрать из учебника математики систему заданий по одной из предложенных тем, в систему должны войти подготовительные задания; задания для введения задачи нового вида; задания для закрепления; задания для проверки знаний и умений по теме; творческие задания; текстовые задачи с использованием краеведческого материала (из жизни города Ярославля)

При подборе заданий можно воспользоваться дополнительной литературой, статьями журнала «Начальная школа», приложением к газете «Первое сентября». При защите проекта студент должен обосновать теоретически и практически (указав методы обучения) свою систему заданий. При оценке учитывается теоретическое обоснование, логическое построение системы, ее оформление. Оформляя задания, необходимо делать ссылки на использованные источники литературы, сделать указанные в системе наглядные пособия.

Темы:

1. Обучение решению комбинаторных задач.
2. Использование старинных задач в обучении младших школьников.
3. Обучение решению логических задач младшими школьниками.

Наконец, на пятом курсе выпускники факультета выполняют и защищают исследовательский или практико-ориентированный проект в виде выпускной квалификационной работы.

Библиографический список

1. Левитес, Д.Г. Практика обучения: современные образовательные технологии [Текст]. – М.: Институт практической психологии, 1998. – 178 с.
2. Кротова, Е.А. Технология проектного обучения как средство реализации компетентностного подхода [Текст]: сб. материалов IV Всероссийской научно-практической конференции преподавателей пед. вузов / Е.А Кротова. – М.: БАЛЛАС, 2010. – С.129
3. Коньшева, М.Н. Проектная деятельность школьников [Текст] / М.Н. Коньшева // Начальная школа. – 2006. – № 1. – С. 17.
4. Пахомова, Н.Ю. Метод учебного проекта в образовательном учреждении [Текст] / Н.Ю. Пахомова. – М.: АРКТИ, 2003.

УДК 373.3.016

С.С. Елифантьева

Реализация межпредметных связей в процессе преподавания естественно-математических дисциплин в начальной школе

Перемены, произошедшие в последнее время в социальной и экономической сферах жизни общества, обусловили необходимость разработки новых подходов к системе обучения школьников. Это привело к пересмотру содержания школьного образования, к созданию новых учебных программ, к совершенствованию методов и форм обучения. Между тем и сегодня остается актуальной задача формирования у школьников целостного взгляда на окружающий мир. Одним из путей решения данной проблемы является интегрированное обучение. Именно интеграция в обучении позволяет перейти от локального изучения предметов и явлений действительности к их комплексному, взаимосвязанному изучению. Основой интеграции в обучении являются межпредметные связи.

Проблема межпредметных связей не является новой проблемой для педагогики. Задачу использования в учебном

процессе межпредметных связей выдвигали такие известные педагоги, как Я. А. Коменский, Д. Локк, И. Г. Песталоцци, Ф. А. Дистервег, К. Д. Ушинский. Во второй половине 20 века разработкой данной проблемы занимались А. И. Еремкин, И. Д. Зверев, В. Н. Максимова, Г. Ф. Федорец и другие.

Г.Ф. Федорец дает понятию «межпредметные связи» следующее определение: «Межпредметные связи есть педагогическая категория для обозначения синтезирующих, интегративных отношений между объектами, явлениями и процессами реальной действительности, нашедших свое отражение в содержании, формах и методах учебно-воспитательного процесса и выполняющих образовательную, развивающую и воспитывающую функции в их органическом единстве» [1, с. 33].

Использование в учебном процессе межпредметных связей, во-первых, позволяет продемонстрировать школьникам связи между различными дисциплинами и соответственно сформировать у них целостное представление об окружающем мире, во-вторых, способствует эмоциональному развитию школьников и формированию у них логического мышления, самостоятельности и познавательной активности.

Реализация межпредметных связей возможна на всех ступенях обучения в школе. Однако при реализации межпредметных связей на разных этапах обучения имеется ряд своих особенностей.

Специфика организации процесса обучения в начальной школе состоит в том, что большинство учебных дисциплин преподает один и тот же учитель. Казалось бы, это должно упростить процесс реализации межпредметных связей на начальном этапе обучения. Однако практика обучения показывает, что реализация межпредметных связей достаточно затруднительна как раз в начальных классах. Объясняется это следующими причинами. Во-первых, в начальной школе не так и много изучается учебных дисциплин. Во-вторых, основная задача начальной школы – формирование у школьников чрезвычайно важных навыков чтения, письма и счета, что требует раздельного обучения предметам. В-третьих, реализация межпредметных связей предполагает наличие у учащихся прочных знаний и умений по

предметам, и соответственно знания и умения, сформированные у младших школьников, дают лишь ограниченные возможности для реализации этих связей.

На любом этапе обучения в школе, в том числе и на начальном, при реализации межпредметных связей необходимо выполнение ряда условий. Данные условия можно разделить на объективные и субъективные. К объективным условиям относятся согласованность учебных программ и отражение межпредметных связей в учебных пособиях. К субъективным условиям относятся профессиональная подготовка преподавателя и уровень его творческой активности, а также подготовленность школьников к восприятию межпредметного материала.

Особое место межпредметные связи занимают в преподавании математики. Объясняется это тем, что именно математика имеет большое междисциплинарное значение в развитии науки. Одна и та же математическая структура может выступать основой для построения моделей различных явлений и процессов окружающего мира. С этих позиций математическое моделирование можно рассматривать как основу межпредметных связей.

Широкие возможности для реализации межпредметных связей при изучении в начальной школе естественно-математических дисциплин дает использование в учебном процессе познавательных задач. Под познавательными задачами мы понимаем задачи, в формулировке которых содержатся некоторые факты из той или иной области знаний. Приведем примеры познавательных задач.

1. Чемпионом по бегу среди животных является гепард. На втором месте находится черный олень. Скорость черного оленя равна 104 км/ч и меньше скорости гепарда на 8 км/ч. Чему равна скорость гепарда?

2. Самый большой на Земле океан – Тихий. Его площадь составляет около 180000000 км². Это в 12 раз больше площади Северного Ледовитого океана. Найдите примерную площадь Северного Ледовитого океана.

Как видим, при решении познавательных задач, с одной стороны, обрабатываются у школьников вычислительные навыки

ки, с другой стороны, учащиеся знакомятся с интересными фактами по предмету «Окружающий мир». Стоит также отметить, что решение со школьниками данных задач позволяет повысить уровень их познавательной активности.

Библиографический список

1. Федорец, Г. Ф. Межпредметные связи в процессе обучения [Текст] / Г. Ф. Федорец. – Ленинград, 1983. – 83 с.

УДК 373.3.016

Л.И. Пискарева

Изучение элементов геометрии в начальной школе (исторический аспект)

Вопрос о наглядном курсе геометрии впервые был поставлен и основательно разработан Песталоцци и Гербартом. В западной Европе и в особенности в Америке геометрия почти везде была введена в курс начального школьного обучения. В начале XX века в отечественной педагогической литературе вполне осознана необходимость реформирования школьного курса геометрии.

Курс математики в начальной школе обычно ограничивался арифметикой. Сведения из геометрии начинались во втором классе двухклассных министерских училищ, чаще всего на пятом году обучения. Так обстояло дело почти до самой революции. Очень многие школы опытно-показательного характера (главным образом школы при земских учительских семинариях) вводили в свои программы геометрический материал на третьем и даже на втором году обучения. Такой порядок господствовал в школах в начале XX века [5].

Школа 1-й ступени подготавливала детей ко 2-й ступени. Это обязывало внимательно относиться к геометрическому материалу. Начальная школа была ответственна за решение задачи – подготовить ребенка к жизни. Многие дети заканчивали свои школьные годы школой 1-й ступени, и большая группа явлений

окружающей жизни оставалась совсем не освещенной школьным преподаванием.

В своих очерках по методике математики А.В.Ланков [5] отмечал, что геометрический элемент в начальной школе необходим как составная часть единого курса математики. Упражнения геометрического характера дают ценный и богатый материал для задач и вносит большое разнообразие и оживление в самый метод занятий.

В авторитетных педагогических кругах и среди рядовых работников не было возражений против включения элементов геометрии в курс начальной школы. Жаркие споры шли по вопросу, с чего начинать курс. Было ясно, что школа 1-й ступени должна быть и народной и трудовой школой. В стране, где земледелие являлось преобладающим занятием населения, вполне понятен интерес к землемерию. Очень печально, если ученик, кончающий школу, не сможет даже разобраться в тех примитивных способах обмера земли, которые применяются при дележе пашни и покоса.

С другой стороны, упражнения по землемерию представляют богатый и интересный материал, который при методическом использовании внесет в организацию школьной жизни начало производительного труда, дающего общепользные результаты.

Интерес к этим занятиям со стороны учащихся обеспечен. Занятия напоминали игру и обычно проходили с большим увлечением. История математики подтвердила их целесообразность в курсе начальной школы. Корни геометрии тесно связаны с элементарным землемерием. Геометрия родилась из потребностей практической жизни и постепенно развились в науку со стройными логическими построениями.

Все приведенные выше соображения говорили за необходимость включения упражнений по землемерию в курс школы.

Содержание работ (упражнений) по землемерию было распределено по 4 классам и носило сезонный характер.

Вообще первоначальные упражнения по геометрии должны давать детям запас конкретного материала, обобщением и систематизацией которого они займется потом.

В 1923 г. И.Н. Кавун выпустил в свет «Начальный курс геометрии» в двух частях. Первая предназначалась для начальной четырехлетней школы, а вторая для пятого года трудовых школ, для соответствующих годов ФЗУ и других школ. Книга очень быстро разошлась. Она была написана для учеников, но не являлась обязательным учебником, однако отвечала потребностям школы.

Книга была переработана, и в 1928 г. первая часть содержала подробно разработанные геометрические сведения для первого и второго года обучения и выпущена в свет в качестве пособия для учителей, содержащего геометрический материал четырехлетней школы первой ступени. Несмотря на то, что книга содержала только геометрический материал, в ней проведена идея теснейшего сближения геометрии и арифметики. В ней отражены новые (на тот период) методы обучения:

- 1) Опыт и интуиция.
- 2) Средства и характер опыта (черчение, вырезание, склеивание, лепка и измерения; опыт должен быть многократным).
- 3) Измерение. Изучение формы (Все виды измерения составляют метрическую часть геометрии).
- 4) Образность и правила.
- 5) Генетический метод (понятия зарождаются и формируются постепенно, непрерывно, длительно).
- 6) Изобретательский метод (исследовательский).
- 7) Отбор геометрического материала [3].

Цель начального обучения геометрическим формам – изучение основных форм, которые встречаются ученику в окружающей его природе, технике, других учебных предметах, и развитие его пространственного воображения в такой мере, чтобы он мог в своей практической деятельности создавать новые комбинированные формы.

Материал, отвечающий этим целям, распределен по годам обучения. Геометрический материал не представлял собой обособленный предмет. Первые два года геометрические образы в курсе математики появлялись или под влиянием комплексных тем, или как иллюстративные средства при обучении арифмети-

ке. Третий и четвертый год - геометрические темы изучались более или менее планомерно, сохраняя все время связь и с арифметической, и с комплексной темами.

В книге много задач, заимствованных из жизни. Геодезические работы проходят через весь курс математики, не составляя в нем отдельной главы.

В книге планиметрия и стереометрия не разделены. Акцент сделан на том, что наибольшую продуктивность приобретают занятия геометрией в том случае, когда изучение свойств геометрических форм, ручные работы, измерения и вычисления сближаются и чередуются. А это лучше всего достигается при объединении стереометрии и планиметрии.

В 1927 г. опубликован «Курс опытной геометрии» А.М. Астряб [1], цель которого – изложить в популярной форме элементарный курс геометрии в объеме, необходимом для применения геометрических знаний в практической жизни. В основу курса положен индуктивно-лабораторный метод. Учебник составлен по определенному плану. Книга состояла из 4-х частей.

Первая часть – подготовительный курс. Перечислим его основные темы:

Глава 1. Прямая линия и плоскость.

Глава 2. Угол.

Глава 3. Измерение площадей простейших фигур (прямоугольника, квадрата, параллелограмма, треугольника, трапеции).

Глава 4. Куб. Прямоугольная призма. Измерение их объемов.

Глава 5. Первоначальное знакомство с основными геометрическими телами (призма, пирамида, шар, цилиндр, конус).

Глава 6. Простейшие геометрические работы во дворе и в поле.

Глава 7. Рисование графиков и диаграмм.

В пятидесятые годы XX века в первых трех классах дети обучались арифметике: здесь они усваивали понятие числа и действия над ними, попутно развивая и свои пространственные представления. Понятие геометрических форм сначала воспринималось как конкретные, предметные формы. Но эти понятия

(прямоугольника, квадрата, круга) в младших классах не были выделены и не обособлены от арифметики, а, наоборот, тесно слиты с ней. Геометрический материал выделен в самостоятельный раздел в 3 и 4 классах.

Обучение детей начаткам геометрии в начальной школе, как указывал А.С. Пчелко [6], преследовало две главные цели: 1) развитие у детей пространственных представлений и 2) вооружение детей практическими навыками по измерению отрезков, площадей, объемов.

Пространственные представления – сложные представления. По мере того как в восприятии ребенка отражаются положение, направление, расстояние, величина или форма предметов, у него формируется подлинное восприятие пространства, которое отражая состояние реальных вещей в реальной действительности, получается в результате значительного развития. В восприятии пространственных свойств вещей известную роль играют осязательные и мышечные ощущения. Но главное, на основе чего ребенок учится ориентироваться в пространстве, – это зрительные ощущения, соединенные с жизненным опытом и практической деятельностью самого ребенка.

В 4-й класс ученик приходит со значительным запасом пространственных представлений, что является благоприятной предпосылкой для успешного прохождения курса наглядной геометрии в этом классе. Все обучение от начала до конца должно быть наглядным, конкретно-предметным, зрительно-осязательным. Наглядное обучение должно сопровождаться опытами и практическими работами самих учащихся.

Процесс обучения на уроке должен развертываться в плане строгой индукции: ученикам даются отдельные факты, частные случаи для наблюдения, сравнения, анализа; на основе наблюдений и результатов сравнения делаются выводы, обобщения; эти выводы используются для решения задач.

Большое внимание уделялось геометрическим работам на местности. А.С.Пчелко [6] и другие методисты считали, что они являются практическим применением знаний, полученных на уроках. Это вооружает детей ценными практическими навы-

ками и способствует развитию у них пространственных представлений.

Перечислим темы программы по измерительным работам:

1. Провешивание линий и измерение их.
2. Определение расстояний шагами и на глаз.
3. Построение на местности прямого угла, ара и гектара.
4. Измерение площади участка, имеющего вид прямоугольника.

Этими работами и заканчивались измерения на местности в начальной школе.

А.С.Пчелко и А.М.Пышкало много сделали для изучения элементов геометрии в начальной школе. Многие работы А.М.Пышкало [7] были посвящены вопросам разъяснения научно-методических идей, лежащих в основе изучения геометрического материала в начальной школе. Он обосновал критерии отбора геометрического материала и отбора геометрического материала и сформулировал 5 уровней развития геометрического мышления, достигаемых главным образом под влиянием целенаправленного обучения.

В связи с реформами математического образования 60-80-х годов и ликвидацией их негативных последствий школа надолго потеряла интерес к наглядной геометрии и вернулась опять к изучению разрозненных элементов геометрической пропедевтики.

Библиографический список

1. Астряб, А.М. Курс опытной геометрии: Индуктивно-лабораторный метод изложения [Текст] / А.М. Астряб.- Изд. 13-е, стереотипное.- М.-Л.: ГИЗ, 1925.
2. Гастева, С.А. Методика преподавания математики [Текст]: пособие для учителей и студентов педагогических институтов / под ред. С.Е. Ляпина. – Л.: Государственное учебно-педагогическое издательство Министерства просвещения РСФСР, 1955.

3.Кавун, И.Н. Начальный курс геометрии [Текст]: материал для школьной работы учителя/ И.Н.Кавун. - Ч.1 и 2. - М.-Л.: Госиздат, 1924.

4.Кавун, И.Н. Как обучать геометрии в четырехлетней школе [Текст]: методическое руководство для учителей / И.Н.Кавун. - Л., 1927.

5.Ланков, А.В. Математика в трудовой школе [Текст]: очерки по методике математики / А.В. Ланков. - М.: Работник просвещения, 1925.

6.Пчелко, А.С. Методика преподавания арифметики в начальной школе [Текст]: пособие для учителей / А.С. Пчелко – изд. 4-е. – М: Учпедгиз, 1951.

7.Пышкало, А.М. Методика обучения элементам геометрии в начальных классах [Текст] / А.М. Пышкало. М.:Просвещение, 1973.

УДК 373.3.016

О.С. Бекиш

Содержание курса «Краеведение» для студентов направления «Педагогика»

Дисциплина «Краеведение» является отражением регионального компонента блока естественно-научных дисциплин. Курс знакомит студентов с теоретическими основами научного и школьного краеведения, его объектами и источниками, содержанием и формами краеведческой работы в школе, воспитательными возможностями интеграции краеведения с различными школьными дисциплинами.

Изучение «Краеведения» осуществляется в курсе лекций, на практических и лабораторных занятиях, а также в процессе самостоятельной работы.

Сущность «Краеведения» заключается во всестороннем изучении определенной территории, в данном случае – Ярославской области. При изучении «своей местности» у студентов формируются правильные представления о многих объектах, явлениях и процессах, которые служат основой для понятий ми-

ровоззренческого характера и тех, которые недоступны для непосредственного наблюдения. Тем самым краеведческий принцип дает возможность научить применять на практике дидактическое правило: «от известного к неизвестному, от близкого к далекому». Благодаря краеведению решается важная педагогическая проблема – соединение обучения с жизнью. Краеведение – одно из средств осуществления межпредметных связей в преподавании различных школьных предметов, оно имеет огромное значение для воспитания патриотических чувств и любви к Родине.

Курс очень интересный, объемный и для многих познавательный, так как о своем крае студенты знают не много. На практических занятиях мы изучали такие разделы, как топонимика, географическое положение области, население и трудовые ресурсы, растительный и животный мир, экологические особенности и проблемы Ярославской области.

Одной из форм организации учебно-воспитательного процесса в школе является экскурсия, поэтому время, отведенное для лабораторных занятий, посвятили экскурсиям. Их было три. Первая – обзорная экскурсия по городу. Здесь, студентов познакомили с историческим прошлым и становлением города Ярославля, с древними архитектурными памятниками, а также с современными изменениями в облике города. Следующая об истории создания и особенностям ботанического сада нашего университета. Студенты познакомились не только с растениями нашей области, но и с флорой тропиков и субтропиков. И последняя экскурсия – изучение растительного и животного мира Ярославской области в отделе «Природа» Спасо-Преображенского музея-заповедника. Студенты получили представления о геологическом строении и прошлом Ярославской земли, об изменении в растительном и животном мире, а также об особенностях жизни земноводных, млекопитающих и других животных Ярославской области.

По всем изучаемым темам проведено 10 самостоятельных работ, творческие задания, а также защита реферата по выбранной теме. Основными трудностями в изучении данного

предмета было отсутствие атласов и контурных карт Ярославской области.

УДК 373.2

Т. Р. Ковригина, А. Д. Тяпкина, А.В. Пизов

Роль двигательной активности в развитии детей дошкольного возраста

В последние годы наблюдается ярко выраженная тенденция к ухудшению состояния здоровья детей дошкольного возраста. Именно поэтому так актуальна сейчас проблема исследования физического и психического развития детей дошкольного возраста и уровня их здоровья.

Цель нашей работы: определить роль физического воспитания в детских дошкольных учреждениях в формировании необходимого уровня здоровья и физического развития детей.

Задачи: - оценить состояние здоровья детей исследуемых групп ДДУ (детское дошкольное учреждение);

- определить уровень физического развития обследуемых детей;

- провести анализ двигательной активности детей дошкольного возраста.

При проведении исследования пользовались следующими методами: изучение медицинских карт детей ДДУ; определение антропометрических показателей развития путем измерения роста и массы тела; определение общей продолжительности двигательного компонента в режиме дня ДДУ; оценка изменения физиологического состояния детей по характеру пульса при мышечной нагрузке.

Исследование проводилось в ДДУ города Ярославля, Всего было обследовано 450 детей дошкольного возраста. Результаты исследования показали, что только 42,9 % детей составляют первую группу здоровья, а остальные 57,1 % имеют те или иные отклонения в состоянии здоровья. Наиболее часто встречаются нарушения в развитии опорно-двигательного аппара-

рата - 23,7 %; заболевания органов дыхания - 27,2 %; заболевания органов пищеварения - 18,4 %.

Если говорить о физическом развитии, то следует отметить, что большинство детей имели показатели, близкие к стандартным по региону. Однако отмечены случаи избыточной массы тела (в основном, у девочек) и превышение роста относительно средней величины - у 12,3 % девочек и у 9,2 % мальчиков. Интересно, что превышение стандартных данных по росту было характерно для старших возрастных групп детских учреждений (возраст - 6-7 лет).

Изучение режима дня в наблюдаемых группах выявило: на долю двигательной активности приходится от 28 до 33 %, что ниже рекомендуемой величины почти в 2 раза. Анализ физиологической кривой, построенной на основе определения изменений частоты сердечных сокращений во время мышечной нагрузки, показал, что чаще всего (в 60-70 % случаев) во время физкультурных занятий в ДДУ использовались нагрузки малой интенсивности, а это не может способствовать тренировке организма и развитию двигательных качеств детей. Нагрузки средней и максимальной интенсивности использовались только при организации подвижных игр, но при этом в недостаточном объеме.

Исходя из результатов исследований можно сделать вывод, что естественная биологическая потребность детей дошкольного возраста в движении не удовлетворяется в полном объеме, и это может служить одной из причин нарушения физического развития детей и состояния их здоровья.

УДК 373.2

Ю.С. Мухарская

Влияние ручной деятельности на развитие речи детей дошкольного возраста с ОНР

«Источники творческих способностей и дарования детей – на кончиках пальцев. От пальцев, образно говоря, идут тончайшие ручейки, которые питают источник творческой мысли.

Другими словами: чем больше мастерства в детской руке, тем умнее ребенок», - так говорил В.А. Сухомлинский.

Рядом исследователей доказано (М.И. Кольцова, Е.И. Исенина, А.В. Антакова- Фомина и др)., а практикой подтверждено, что развитие мелкой моторики пальцев рук положительно сказывается на становлении речи всех детей, в том числе с ОНР (Е.М. Мастюкова, Т.Б. Филочева).

Раннее речевое развитие таких детей чаще всего протекает без отклонений. Но в 3-4 года в активной речи детей присутствуют те же речевые средства, что и в возрасте 1 года. Количество слов и звукоподражаний оказывается иногда не более 10-20, фразовая речь у большинства дошкольников отсутствует. Со временем ребенок начинает осознавать, что его речь непонятна для окружающих. Осознание этого отрицательно сказывается на формировании его характера. Указанные отклонения в развитии детей, страдающих речевыми аномалиями, стихийно не преодолевается – требуются специально организованная работа по их коррекции.

Коррекционная работа осуществляется в ходе ознакомления детей с окружающим миром, их игровой, изобразительной и трудовой деятельности.

«Программой воспитания и обучения в детском саду» предусмотрены разнообразные трудовые процессы для каждой возрастной группы. Это хозяйственно-бытовая работа, конструирование, ручной труд, работа по самообслуживанию. Остановимся на ручном труде и его влиянии на развитие речи детей. При изготовлении поделок планирование деятельности осуществляется в совместной работе взрослого и детей с помощью вопросов, ответов и проговаривания.

В дальнейшем необходимо приучать дошкольника к более сложному способу планирования – плану рассказу. Получив задание, ребенок по просьбе воспитателя подробно описывает, что и как будет делать. Если он затрудняется, нужно помочь ему рассказать свой план, дополнительно поупражнять в планировании по вопросам. Навык выражать план в словесной форме весьма важен. Он придает трудовому процессу осознанность и существенно влияет на развитие речи дошкольника. Детская ру-

ка приобретает уверенность, точность, пальцы становятся гибкими. Речь детей активизируется. Таким образом, можно утверждать, что развитие руки находится в тесной связи с развитием речи и мышления ребенка, а ручной труд способствует развитию мелкой моторики пальцев.

УДК 37.014

Е.В. Кирсанов

О повышении качества работы в условиях совершенствования системы оплаты труда

Вопрос об улучшении качества работы относится к разряду тех вопросов, которые актуальны всегда, независимо от времени и места. Связано это, по-видимому, не только с невозможностью достигнуть на этом пути некоторого абсолютного, законченного результата, но в первую очередь с постоянными изменениями того социально-экономического контекста, в котором ставится и решается этот неизменно актуальный вопрос. Такая зависимость от контекста сама по себе является серьезной проблемой, поскольку достаточно узкоспециальный, казалось бы, вопрос улучшения качества образования в значительной степени оказывается сведенным именно к проблемам социально-экономического контекста, без связи с которыми он не может быть даже правильно поставлен. Между тем, вряд ли можно похвастать, что последние 20 лет развития нашей страны получили сколь-нибудь серьезное освещение и фундаментальный анализ, ставший общепризнанным и вошедший в научный обиход. Если подобные попытки и были предприняты, в каких-либо отдельных направлениях, то они неизбежно оказались замкнуты рамками узкой темы, или изолированной проблемы, и в лучшем случае становились достоянием весьма ограниченной группы специалистов в данной конкретной области.

Такое положение дел наводит на мысль о необходимости определенных синтезирующих теоретических построений, связывающих путь, пройденный нашей страной за последние приблизительно 20 лет, с вектором развития современной мировой

цивилизации в целом. Одной из таких попыток явилась вышедшая в прошлом году книга Максима Кантора «Медленные челюсти демократии», на первый взгляд не имеющая отношения к проблемам образования. Однако благодаря большой обобщающей силе это исследование (а это именно исследование, причем исследование многоплановое) может быть приложено к очень широкому спектру вопросов, в том числе и к вопросу улучшения качества работы в условиях совершенствования форм оплаты труда. Такое приложение, в свою очередь, само может стать отдельным исследованием.

Не имея возможности ставить здесь такие крупномасштабные задачи, ограничимся лишь отдельными, хотя и существенными, принципиально важными примерами, призванными проиллюстрировать возможности применения изложенного в книге Кантора к теме данной работы. «Коррупция имманентна демократии, она вытекает из самой сущности демократии как строя, где права имеют ценность, а обязанности лимитируются обладателями прав. То, что имеет ценность, непременно будет иметь товарную стоимость...

Права человека есть меновая единица, они включены в рыночный оборот и уже вне рынка рассматриваться не могут. И как следствие – рынок, приняв в себя этот товар, получает от этого некий моральный образ, отблеск прав и свобод падает на торговые ряды, и заурядный меняла делается представителем прогрессивного дискурса: он торгуется, следовательно, он морален...

С одной стороны, экономика не может служить предметом чаяний и заботы нации. Экономика – это вещь служебная, отнюдь не цель развития народа. Рынок не может являться предметом веры, поскольку рынок – вещь аморальная в принципе: рынок – это обман и махинации, рынок исключает милосердие и заботу. Если вы приобрели вопреки интересам соседа некую вещь (например, его дом), это гарантия того, что данной вещи больше нет у соседа – и с этим соседом вы никогда не будете солидарны в обладании данной вещью.

Однако – и это другая сторона вопроса – вероятно, с этим соседом вы можете быть солидарны в идее обмена, в воз-

возможности торговаться, то есть в гражданских правах, иными словами – в идее демократии. Вероятно, ваш сосед будет утешен в своей потере тем, что в принципе он тоже мог бы отнять у вас дом, у него были шансы оказаться ловким, сильным, безжалостным – и это равенство возможностей, оно в принципе важнее, нежели обладание вещью» [1, с. 79-82].

Дальше автор рассматривает тенденцию развития среднего класса, изначально двинувшего человечество к демократии. И вот вывод, к которому он приходит: «Интерес, который капиталисты имеют в бизнесе, никак не связан с «общественным договором», с «общей волей» (пользуясь терминами Руссо), не связан даже с перспективой конкретного бизнеса, но только исключительно с личным обогащением. Не производя ничего, продавая свое умение строить проекты, они не имеют никакой ответственности за целое, и успех предприятия меряют по размерам сегодняшней зарплаты... Менеджер, лишенный реального производства, занятый, по сути, только организацией сделок, работает исключительно на себя, никак не на свою корпорацию, тем более не на свою социальную страту, тем более не на свою страну» [1, с. 82].

Легко заметить, что эти обобщения невольно распространяются и на процессы, протекающие сегодня в сфере образования. Решать его проблемы, не учитывая общий контекст, в принципе невозможно. Любая такая попытка разобьется о массу противодействующих факторов, вообще никак не связанных с образованием как таковым, а продиктованных экономическими, финансовыми, бюрократическими и тому подобными обстоятельствами, которые на сегодняшний день объективно играют ведущую роль. Тем не менее, даже в таких заведомо узких и не реальных для каких-либо изменений в лучшую сторону рамках можно предложить некоторые поправки, способствующие уточнению самого понятия «улучшение качества работы» и, одновременно с этим, упрощению подсчета такого качества. Это не оговорка, речь идет именно о «подсчете, как наиболее точной и свободной от субъективизма форме отражения качества. Суть предложения в следующем. Каждый вид работы должен быть точно тарифицирован с учетом качества деятельности и квалификации работника.

Ясно, что 1 час лекции стоит дороже, чем, например, 1 час проверки контрольных работ. 1 час такой же работы профессора стоит дороже, чем 1 час такой же работы, выполненной доцентом. Точную стоимость должны получить и другие виды работы (посещение общежитий, участие в работе конференций, семинаров и т.д.). В индивидуальном плане-отчете каждого преподавателя рядом с графой «количество часов» должна находиться графа «стоимость по тарифу». Если сложить все выполненные за год часы, то получится годовая нагрузка преподавателя. По аналогии с этим, если сложить стоимость по тарифу всех выполненных работ, то должен получиться доход преподавателя за тот же учебный год. При такой системе исключается всякий субъективизм в оценке работы и появляется дополнительная возможность в рабочем порядке заменять (в случае необходимости) одни виды работ на другие, равные им по стоимости. Остается лишь просчитать систему тарифов за каждый час, что уже является чисто технической задачей, хотя и не вполне элементарной, но при наличии компьютерного обеспечения вполне поддающейся решению.

Без решения такой задачи все разговоры об улучшении качества останутся чисто спекулятивными, так как в условиях рыночной экономики, видимо, нет другого пути, кроме точного подсчета.

Библиографический список

1. Кантор, М. Медленные челюсти демократии [Текст] / М.Кантор. – М., 2008.

УДК 37.013

С.В. Жаров

С.А.Рачинский и современная педагогика

Современная педагогика часто обращается к опыту С.А. Рачинского (1833–1902), одного из образованнейших людей своего времени, профессора, получившего блистательное образование в лучших университетах Европы, избранного членом-корреспондентом Академии наук по отделению словесности. Однажды он попал на урок в обычной школе, после чего возвратился

в свое родовое имение, построил там школу, набрал крестьянских детей и сам их учил, воспитывал и жил с ними. В этой школе все было уникально. И опыт С.А. Рачинского еще ждет своего осмысления. Вопрос: в чем же состоит притягательность личности С.А.Рачинского и где отгадка его популярности? Как это можно приложить к современной педагогической мысли? По словам академика Д.С.Лихачева, «простое подражание старому не есть следование традиции. Творческое следование традиции предполагает поиск живого в старом, его продолжение, а не механическое подражание иногда отмершему»[1].

С 1880 по 1905 год обер-прокурором Священного Синода был известный государственный деятель К.П. Победоносцев, который в одном из писем императору Александру III писал о С.А.Рачинском как о «почтенном человеке, который, оставив профессорство в Московском университете, уехал на жительство в свое имение, в самой отдаленной лесной глуши Бельского уезда Смоленской губернии, и живет там безвыездно вот уже более 14 лет, работая с утра до ночи для пользы народной. Он вдохнул совсем новую жизнь в целое поколение крестьян, сидевших во тьме кромешной, стал поистине благодетелем целой местности, основал и ведет, с помощью 4 священников, 5 народных школ, которые представляют теперь образец для всей земли. Это человек замечательный»[2]. В самом известном труде «Сельская Школа» С.А.Рачинский дает анализ учеников и учителей того времени. Нравственная природа русского человека противоречива, что обуславливает, по словам С.А. Рачинского, «возможность внезапных победоносных переворотов от грязи и зла к добру и правде, - вся эта нравственная суть русского человека уже заложена в русском ребенке»[3, с.23]. В этом и состоит концептуальная основа педагогической философии С.А.Рачинского: сформировать у ребенка гармоническое восприятие мира, используя бесценный духовный опыт Православия. Наша школа «должна быть не только школой арифметики и элементарной грамматики, но, прежде всего,- школой христианского учения и добрых нравов, школой христианской жизни...»[3, с. 263].

В школе С.А.Рачинского уроки проходили с двумя большими перерывами. Первый – на небольшие сельскохозяйст-

венные работы вокруг школы и отдых, второй – на подготовку заданий, и так продолжалось до самого вечера. Таким образом, школа становилась семейной, и главным в ней был сам Сергей Александрович Рачинский. На первый план выдвигались арифметика и языки (русский и церковно-славянский). Изучение арифметики шло по классической программе, которая в настоящее время называется «Школа России». В первую очередь отрабатывался навык счета, при этом шире всего практиковался умственный (устный) счет. Далее изучались дроби, элементы геометрии и географии, отечественная история, зачатки экспериментальной физики. «Геометрия – именно первый новый предмет, который надлежит ввести в нашу школу, потому что он один дает средства к дальнейшему расширению ее программы, ... он имеет множество применений (в техническом рисовании, геодезии, всех строительных и художественных ремеслах)» [3, с. 87]. Обучение родному языку в школе С.А. Рачинского строилось в русле педагогической концепции К.Д. Ушинского: первый год дети изучали части речи: существительные, глаголы, предлоги; второй год — остальные части речи русского языка; третий год — этимология (история и происхождение слов); четвертый — синтаксис и пунктуация.

В своей школе С.А.Рачинский нашел свое счастье. В одном из писем своему другу Н.М.Горбову он пишет: «согласитесь, что то, что происходит в Татеве, в сущности, совершается в некоем четвертом измерении нравственного мира... А ведь, право, без этого четвертого измерения мир неполон, и возможность человеческих отношений между нами и вами – и разными Митями и Ванями – такое сокровище, которым стоило поделиться с другими...» [4]. Все добрые нравы в человеке и в обществе – это результат окружения человека, среды воспитания, этому учат не классные уроки, а люди и жизнь. С.А.Рачинский выступает против самой идеи равенства умственных и духовно-нравственных качеств человеческой личности. Это значит, что образование и воспитание должны стремиться к раскрытию личностных, индивидуальных способностей каждого ребенка. В одном из писем С.А.Рачинскому Л.Н.Толстой тревожится, «как бы не просмотреть Ломоносова, Пушкина, Глинку, Остроградского». Каждый

человек в педагогической концепции татевского педагога является индивидуальностью.

Большое значение в деятельности С.А.Рачинского имело общение с прекрасным. Его статья «Народное искусство и сельская школа» посвящена значению уроков церковного и народного пения. Он пишет: «в высшей степени желательно распространить и усилить средства музыкального образования...» [3, с. 122]. Современной педагогике трудно с этим не согласиться. Большое значение в педагогической концепции С.А. Рачинского занимает любовь к природе, истинное понимание ее красоты. Вчитываясь в строки статьи «Поход в Нилову Пустынь», невольно думаешь, что написал это произведение какой-то известный писатель, а не профессор биологии, учитель народной школы. Взяв с собой шестьдесят шесть ребят, он пошел по чудесному маршруту на север Смоленской губернии. Его дневник – это высшее проявление любви к природе. Более практический опыт для современного образования можно почерпнуть из статьи «Школьное цветоводство». Близкое знакомство с формами и условиями жизни культурных растений есть знание действительно полезное. «Только этим путем, а не устным и книжным преподаванием общих обзоров природных явлений и основанных на них теорий – преподаванием в начальной школе невозможным, в средней бесплодным, могут быть привиты знания о природе, хотя ограниченные, но действительные, хотя скромные, но полезные...» [3, с. 329]. Это есть своего рода наказ будущим учителям начальных классов о проведении уроков природоведения. Попробуем ответить на вопрос – в чем же смысл социальной педагогики С.А.Рачинского? Сам термин «социальная педагогика» появился в трудах Фридриха Дистервега, а в 1890 году Пауль Наторп (1854-1924) опубликовал книгу «Социальная педагогика». Педагогическая идея вполне проста: человек должен быть воспитан не для индивидуальной жизни, а для жизни с другими. Все сводилось к взаимоотношению человека и общества. Современная социальная педагогика говорит о лежащей в основе социальной работы и социальной педагогики философии спасения, подразумеваемая под этим избавление человека от неблагоприятных условий его земной жизни, умение выжить в современном мире. К

сожалению, все социальные педагоги не увидели или забыли, что по сути дела социальная педагогика существует уже более 2000 лет в Училище благочестия – Церкви Христовой. В своей небольшой татевской школе Сергей Александрович как раз и попытался устроить школу «христианского учения и добрых нравов», школу благочестия..

После всего изложенного выделим основные педагогические идеи С.А.Рачинского, которые актуальны и в современной педагогике:

1.Необходимо формирование практических знаний, умений и навыков. «Говорю о распространении... сведений и умений технических, об основании школ ремесленных, земледельческих»[3, с. 89]. В недалеком прошлом такая школа называлась политехнической.

2.Духовно-нравственное воспитание и образование учеников необходимо реализовывать не только через уроки, но и через природу, труд и молитву, чтобы не допустить духовной катастрофы человечества [5]. Сергей Александрович Рачинский был одним из самых ярких представителей педагогов-практиков и теоретиков второй половины XIX века. Его педагогический опыт до конца не изучен. Еще при жизни были переданы в архив 60 томов его переписки, которые предстоит изучить.

Библиографический список

1. Лихачев, Д.С. Заметки о русском [Текст]: избранные работы в трех томах. Т. 2 / Д.С.Лихачев. - Л.: Худож. лит., 1987. - С. 418-494.

2. Победоносцев, К.П. Письма к Александру III [Текст] / К.П. Победоносцев. - <http://www.rus-sky.com/history/library/pobed1.htm#>.

3. Рачинский, С.А. Сельская школа [Текст]: сб. статей / С.А.Рачинский. - М.: Типография М.Г.Волчанинова, 1891. - 218 с.

4. Горбов, Н.М. С.А.Рачинский [Текст] / С.А. Рачинский: Общество ревнителей русского истор. просвещения в память императора Александра III. - СПб.,1903. - 46 с.

5. Иеродиакон Герман (Лытус) Педагогика: Педагогическая концепция С.А. Рачинского [Текст]/Герман Лытус//Труды

Саратовской Православной Духовной семинарии.-
http://www.eparhia-saratov.ru/index.php?option=com_content&task=view&id=5113&Itemid.

Сведения об авторах

Агапова Любовь Евгеньевна, МОУ СОШ №76, учитель, аспирантка кафедры методики преподавания филологических дисциплин в начальной школе ЯГПУ им. К.Д.Ушинского.

Азарко Ольга Владимировна, БГПУ им. М.Танка, Минск, Республика Беларусь, кандидат филологических наук, доцент.

Андреева Юлия Юрьевна, аспирантка кафедры методики преподавания филологических дисциплин в начальной школе ЯГПУ.

Бадоева Седа Азизовна, ЯГПУ им. К.Д. Ушинского, кандидат психологических наук, доцент кафедры педагогики и психологи начального обучения.

Балан Эдуард Семенович, аспирант кафедры методики преподавания филологических дисциплин в начальной школе ЯГПУ им. К.Д. Ушинского.

Барышникова Галина Борисовна, ЯГПУ им. К.Д. Ушинского, кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики и психологии начального обучения.

Бекиш Ольга Сергеевна, ЯГПУ им. К.Д. Ушинского, ассистент кафедры методики преподавания естественно-математических дисциплин в начальной школе.

Борисова Антонина Алексеевна, ЯГПУ им. К.Д. Ушинского, кандидат психологических наук, доцент кафедры педагогики и психологии начального обучения.

Вавилов Юрий Павлович, ЯГПУ им. К.Д. Ушинского, доктор педагогических наук, профессор кафедры педагогики и психологии начального обучения.

Вербицкая Юлия Павловна, ЯрПК, педагог-психолог.

Воробьева Елена Александровна, ЯГПУ им. К.Д. Ушинского, старший преподаватель кафедры методики преподавания филологических дисциплин в начальной школе.

Голицина Лариса Александровна, учитель МОУ СОШ №28 г. Ярославля, аспирантка кафедры методики преподавания филологических дисциплин в начальной школе ЯГПУ им. К.Д. Ушинского.

Дворникова Елена Викторовна, кандидат педагогических наук, старший преподаватель кафедры социальных технологий ЯрГУ имени П.Г. Демидова.

Елифантьева Светлана Сергеевна, ЯГПУ им. К.Д. Ушинского, старший преподаватель кафедры методики преподавания естественно-математических дисциплин в начальной школе, кандидат педагогических наук.

Жаров Сергей Викторович, ЯГПУ им. К.Д. Ушинского, доцент кафедры методики преподавания естественно-математических дисциплин в начальной школе, кандидат физико-математических дисциплин.

Жданович Наталья Владимировна, БГПУ им. М.Танка, Минск, Республика Беларусь, декан факультета начального образования, кандидат филологических наук, доцент.

Иванов Николай Николаевич, ЯГПУ им. К.Д. Ушинского, профессор кафедры методики преподавания филологических дисциплин в начальной школе, доктор филологических наук, профессор.

Карпова Елена Викторовна, ЯГПУ им. К.Д. Ушинского, зав. кафедрой педагогики и психологии начального обучения, доктор психологических наук, доцент.

Кирсанов Евгений Валерьевич, ЯГПУ им. К.Д. Ушинского, ассистент кафедры методики преподавания естественно-математических дисциплин в начальной школе.

Клемяшова Елена Михайловна, Институт семьи и воспитания РАО, г. Москва, кандидат педагогических наук, зав. лабораторией воспитания и экологической культуры.

Ковригина Татьяна Руфимовна, ЯГПУ им. К.Д. Ушинского, доцент кафедры анатомии и физиологии человека и животных, кандидат биологических наук.

Кораблева Альбина Александровна, ЯрПК, преподаватель, кандидат педагогических наук.

Кочкикова Екатерина Николаевна, аспирантка кафедры методики преподавания филологических дисциплин в начальной школе ЯГПУ им. К.Д. Ушинского.

Курмашова Ольга Геннадьевна, СОШ № 76 г. Ярославля, зам. директора по воспитательной работе, учитель музыки.

Луговская Анна Владимировна, ЯГПУ им. К.Д. Ушинского, студентка V курса.

Мазилев Владимир Александрович, ЯГПУ им. К.Д. Ушинского, зав. кафедрой психологии, доктор психологических наук, профессор.

Майстрова Людмила Федоровна, старший научный сотрудник лаборатории воспитания и экологической культуры Института семьи и воспитания РАО, кандидат педагогических наук.

Макеева Светлана Григорьевна, ЯГПУ им. К.Д. Ушинского, зав. кафедрой методики преподавания филологических дисциплин в начальной школе, доктор педагогических наук, профессор.

Мартынова Елена Николаевна, ЯГПУ им. К.Д. Ушинского, кандидат пед. наук, доцент кафедры методики преподавания филологических дисциплин в начальной школе.

Мельникова Инна Игоревна, ЯГПУ им. К.Д. Ушинского, зам.декана дефектологического факультета, кандидат педагогических наук, доцент.

Моторина Елена Николаевна, студентка V курса ЯГПУ им. К.Д. Ушинского.

Мухарская Юлия Станиславовна, ЯГПУ им. К.Д. Ушинского, старший преподаватель кафедры методики преподавания естественно-математических дисциплин в начальной школе.

Налимова Ирина Владимировна. ЯГПУ им. К.Д. Ушинского, зав. кафедрой методики преподавания естественно-математических дисциплин в начальной школе, кандидат педагогических наук, доцент.

Парначева Татьяна Васильевна, ЯрПК, педагог, аспирант кафедры педагогики и психологии начального обучения ЯГПУ им. К.Д. Ушинского.

Пизов Александр Витальевич, ЯГПУ им. К.Д. Ушинского, доцент кафедры методики преподавания естественно-математических дисциплин в начальной школе, кандидат биологических наук.

Пискарева Лариса Ивановна, ЯГПУ им. К.Д. Ушинского, старший преподаватель кафедры методики преподавания естественно-математических дисциплин в начальной школе.

Поддубный Александр Григорьевич, ЯГПУ им.К.Д. Ушинского, кандидат психологических наук, доцент кафедры педагогики и психологии начального обучения.

Пятакова Юлия Михайловна, ЯГПУ им. К.Д. Ушинского, аспирантка кафедры педагогики и психологии начального обучения.

Ригина Елена Владиславовна, студентка V курса ЯГПУ им. К.Д. Ушинского.

Рябова Анна Юрьевна, учитель СОШ №17 г. Рыбинска.

Сагинова Светлана Валентиновна, учитель начальных классов МОУ СОШ №25 г.Ярославля.

Самойленко Марина Александровна, студентка V курса ЯГПУ им. К.Д. Ушинского.

Сковородкин Владимир Александрович, старший научный сотрудник Института семьи и воспитания РАО, кандидат педагогических наук, доцент.

Сковородкин Александр Владимирович, аспирант Института семьи и воспитания РАО.

Соколова Нина Сергеевна, аспирантка кафедры методики преподавания филологических дисциплин в начальной школе ЯГПУ им. К.Д.Ушинского.

Трофимович Тамара Григорьевна, БГПУ им. М.Танка, Минск, Республика Беларусь, зав.кафедрой русского языка, доктор филологических наук, профессор.

Тяпкина Альбина Дмитриевна, ЯГПУ им. К.Д. Ушинского, доцент кафедры анатомии и физиологии человека и животных, кандидат биологических наук.

Ухова Анна Александровна, аспирантка кафедры методики преподавания филологических дисциплин в начальной школе ЯГПУ им. К.Д. Ушинского.

Харавинина Людмила Николаевна, ГОУ ЯО ЯРИПК, методист, аспирантка ЯГПУ им. К.Д.Ушинского.

Шевко Ольга Николаевна, СОШ №48 г. Ярославля, учитель, соискатель ЯГПУ им. К.Д.Ушинского.

Шуткина Ирина Владимировна, аспирантка кафедры методики преподавания филологических дисциплин в начальной школе ЯГПУ им. К.Д. Ушинского.

Яковлева Е.С., ЯГПУ им. К.Д.Ушинского, студентка V курса.

Научное издание

Дошкольное и начальное образование: новые парадигмы
Часть I
Материалы конференции «Чтения Ушинского»

Редактор Л.К. Шереметьева
Компьютерная верстка – Ю.В. Ефимова

Подписано в печать 21.07.10
Формат 60х90/16.
Объем 17,6 п.л., 13 уч.-изд. л. Тираж 100 экз. Заказ № 289.

Издательство ГОУ ВПО «Ярославский государственный
педагогический университет им.К.Д. Ушинского»
150000, Ярославль, Республиканская ул., 108

Типография ЯГПУ
150000, Ярославль, Которосльская наб., 44