

## СОДЕРЖАНИЕ

### ВАЖНОЕ СОБЫТИЕ

- Всероссийская научно-практическая конференция преподавателей педагогических учебных заведений «Проблемы подготовки учителя для современной российской школы» .....3
- Т.Е. Демидова, А.П. Тонких*  
Реализация проблемного обучения в вузе .. 6
- Н.Ю. Штрекер*  
Модернизация филологической подготовки будущих учителей к работе по вариативным развивающим системам .....13
- З.И. Курцева*  
Непрерывное риторическое образование 15
- М.И. Иванова, Т.В. Брагина*  
Самоанализ как средство профессионального становления учителя 19

### ИЗ ПЕРВЫХ РУК

- Н.Ф. Ганцен*  
Групповая работа в курсе методики преподавания математики .....23
- Л.Г. Чернышева*  
Программа психологического сопровождения будущих педагогов .....26
- Л.А. Лобанова, Т.А. Талапова*  
Формирование профессиональной компетентности будущего специалиста ... 29
- Н.В. Обухова*  
Природа, живопись, музыка – источники эстетического воспитания студентов педколледжа .....32
- Ю.А. Ворохов*  
Аудиовизуальная культура будущего учителя начальных классов .....35

### НАУКА И ШКОЛЬНАЯ ПРАКТИКА

- О.Ю. Елькина*  
Формирование продуктивного опыта младших школьников .....38

### ЛИЧНОСТЬ, ИНДИВИДУАЛЬНОСТЬ, РАЗВИТИЕ

- С.А. Фадеева*  
Преимственность в организации музыкальной среды: из детского сада в школу .....43

- Ю.П. Хаустова*  
Проблема формирования музыкального интереса у детей .....46

- Т.А. Васильева*  
Обучение и воспитание младших школьников средствами эстрадного музыкального искусства .....50

- Ю.А. Пискунов, Л.М. Пискунова*  
Роль музыки в системе коррекционной помощи детям с нарушениями речи .....53

### УЧИТЕЛЮ СРЕДНЕЙ ШКОЛЫ

- Е.Н. Воронова*  
Размышления над страницами учебника ... 55

### МОЯ КАРЬЕРА

- Л.В. Бех*  
Проектная деятельность работников ДОУ в процессе повышения квалификации .....58

- Е.Н. Сергеева*  
Педагоги родникового края .....63

### ВОСПИТАНИЕ: БРОШЕННАЯ ТЕРРИТОРИЯ

- Л.Ю. Савинова*  
Воспитание патриотизма у младших школьников в условиях клубной работы ... 67

- С.Р. Кунцэ*  
Особенности гуманно-личностного общения в начальных классах .....71

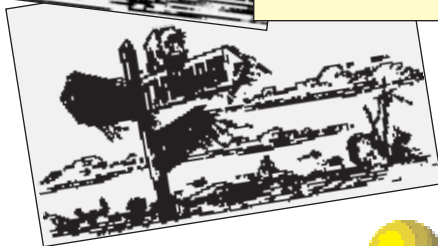
- Лучшие публикации 2006 года .....73

- Е.Ф. Григорьева*  
Читательская позиция современного школьника (Воспитывающий потенциал художественной литературы) .....74

- А.В. Кочергина*  
Цветные дожди (стихи) .....78

**Главный редактор** чл.-корр. АПЧН Р.Н. Бунеев  
**Зам. главного редактора** Е.Ю. Звездинская  
**Зав. редакцией** Е.В. Бунеева  
**Художественный редактор** Е.Д. Ковалевская  
**Художник** М.В. Борисов  
**Верстка** Н.Н. Букова

**Наш журнал – для молодых учителей  
и тех педагогов, которые разделяют  
идеи вариативного  
развивающего образования**



### **Дорогие коллеги!**

Модернизация российского образования, о которой так много говорится и проблемы которой так заинтересованно обсуждаются, останется лишь предметом для дискуссий, пока во главу угла не будет поставлена ключевая фигура проводящихся реформ – педагог. Причем не только школьный, но и дошкольный, и вузовский.

Невозможно перестроить систему образования, не подготовив для нее педагога нового типа – инициативного, открытого для свежих идей, готового к диалогу со своими учениками, творчески настроенного, способного быстро реагировать на любые изменения «штатной ситуации», а главное – нацеленного на самообразование в течение всей своей жизни в профессии. Не случайно вопросам подготовки учителя для современной школы была посвящена всероссийская конференция преподавателей вузов, с материалами которой мы вас знакомим. Эти же вопросы поднимают и многие другие публикации сегодняшнего номера, носящие, я бы сказал, стратегический характер.

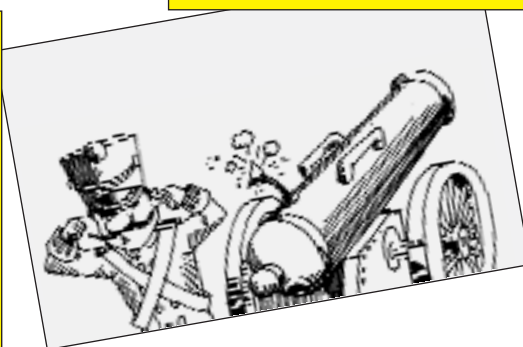
Раздел «Личность. Индивидуальность. Развитие» представляет подборку статей на темы, связанные с воздействием музыки на детей. Оно может быть столь мощным и гармоничным, что представляет собой один из действенных инструментов развития личности, сочетающей в себе способность тонко чувствовать и глубоко мыслить.

Надеюсь, что наши авторы дадут вам новую пищу для размышлений, а может быть, и помогут ответить на важные вопросы.

**Желаю успехов!**

**Искренне ваш  
Рустэм Николаевич Бунеев**

**Всероссийская научно-практическая конференция преподавателей педагогических учебных заведений «Проблемы подготовки учителя для современной российской школы»**



2–3 февраля 2007 г. в Москве в Российской академии образования состоялась Всероссийская научно-практическая конференция «Проблемы подготовки учителя для современной российской школы». В конференции, подготовленной РАО совместно с авторским коллективом Образовательной системы «Школа 2100», участвовали педагоги высшей школы и преподаватели педагогических колледжей Бийска, Брянска, Владикавказа, Волгограда, Вологды, Калуги, Красноярска, Курска, Магнитогорска, Москвы, Нижнего Новгорода, Орла, Перми, Республики Алтай, Республики Марий Эл, Удмуртской Республики и других регионов Российской Федерации.

В ходе конференции на рассмотрение были вынесены следующие вопросы:

1. Цели современного школьного образования.
2. Приоритетные направления развития психолого-педагогических исследований.
3. Вариативность содержания школьного образования. Опыт подготовки студентов к работе по вариативным образовательным системам, в том числе по ОС «Школа 2100».
4. Использование современных образовательных технологий, методов и приемов обучения при подготовке будущего учителя.
5. Предметные курсы как средство профессиональной подготовки будущего учителя.

С докладом о приоритетных направлениях развития психолого-педагогических исследований выступил вице-президент РАО, председатель экспертного совета ВАК по педагогике и психологии академик *Д.И. Фельдштейн*.

В докладе было отмечено, что в настоящее время возникла острая необходимость выработки новой стратегии и определения на ее основе главных направлений деятельности ученых – психологов и педагогов – с учетом степени и глубины кардинальных изменений, произошедших в человеческом сообществе, и сложившейся в связи с этим ситуации. Данная ситуация обусловлена, во-первых, глобальным общемировым кризисом; во-вторых, переменами в экономической, технологической, социальной, культурной сферах российского общества и, в-третьих, изменениями, повлиявшими на самого современного человека, его жизненные ритмы, пространство деятельности, отношения между людьми, в том числе между разными поколениями. Все это не просто резко повышает ответственность психологов и педагогов, но и настоятельно требует разработки новых теоретических концепций, расширения исследований, выявляющих закономерности психического, социального, личностного развития человека вследствие состоявшегося выхода его в открытое всемирное пространство, в том числе и через Интернет, что изменяет характер и общения, и деятельности, и мышления, и речи, а также всю структуру педагогического взаимодействия.

Далее в докладе был обозначен ряд новых, приоритетных направлений научного поиска\*.

В ходе пленарного заседания с докладами также выступили член-корр. АПСН, проф. *Р.Н. Бунеев* (Москва) – «Современное личностно ориентированное развивающее образование в школе и педагогическом вузе»; канд. биол. наук, доцент *А.А. Вахрушев*, канд. ист. наук *Д.Д. Данилов*, канд. пед. наук, доцент *Е.В. Бунеева* (Москва) – «Проблемы современной школы и Образовательная система "Школа 2100"»; канд. психол. наук, доцент *Е.Л. Мельникова* (Москва) – «Освоение студентами проблемно-диалогической технологии»; канд. филол. наук, доцент *Н.А. Исаева* (Калужский гос. пед. университет им. К.Э. Циолковского) – «Развивающие технологии в обучении русскому языку в средней школе»; доктор пед. наук, проф., зав. кафедрой риторики и культуры речи учителя Московского пед. гос. университета *Н.А. Ипполитова* – «Риторическая подготовка студентов педагогического вуза»; доктор пед. наук, доцент Брянского гос. университета *Т.Е. Демидова* – «Формирование общеучебных умений студентов – будущих учителей»; канд. психол. наук, зав. кафедрой профессиональной педагогики и психологии Курского гос. университета *О.В. Соболева* – «Обучение студентов – будущих учителей приемам понимания текста».

По окончании пленарного заседания работа конференции продолжилась в секциях.

#### Секция № 1.

Доклады: «Портрет учителя начальных классов в аспекте компетентностного подхода» (проф., зав. кафедрой педагогики и психологии детства Челябинского гос. пед. университета *Л.В. Трубайчук*); «Актуальные пробле-

мы подготовки будущих учителей в вузе» (доцент, зав. кафедрой педагогики и методики начального образования Вологодского гос. пед. университета *М.Н. Иванова*); «Реализация компетентностного подхода в вузе» (канд. физ.-мат. наук, доцент, декан ФНК Брянского гос. университета *А.П. Тонких*); «Нетрадиционные формы проведения занятий со студентами по курсу риторики» (канд. пед. наук, ст. науч. сотр. РАО *Н.В. Ладыженская*); «Как вырастить функционально грамотную личность» (доцент *А.А. Вахрушев*, ОС «Школа 2100»); «Культура здоровья в профессиональной подготовке учителя» (канд. биол. наук, декан ф-та повышения квалификации Северо-Осетинского гос. пед. института *И.Ю. Кокаева*); «Замечания о развивающем обучении математике» (проф., зав. кафедрой начального математического образования Шуйского гос. пед. университета *С.Р. Коголовский*).

#### Секция № 2.

Доклады: «Курс "Вариативные системы обучения в начальных школах Волгоградской области" как условие качественной подготовки будущего учителя» (доцент Волгоградского гос. пед. университета *О.В. Науменко*); «Роль риторического образования в становлении учителя» (доцент кафедры риторики и культуры речи учителя Московского гос. пед. университета *З.И. Курцева*); «Историко-лингвистическая подготовка будущих учителей начальных классов к преподаванию русского языка по ОС "Школа 2100"» (проф., декан ФНО Калужского гос. пед. университета *Н.Ю. Штрекер*); «Работа по непрерывному курсу русского языка на занятиях по практической методике» (доцент кафедры методики преподавания русского языка Московского гос. пед. университета *Л.Ю. Комиссарова*); «О регионализа-

\*Подробно см.: *Фельдштейн Д.И.* Приоритетные направления развития психолого-педагогических исследований // Образовательная система «Школа 2100» – качественное образование для всех. – М.: Баласс, 2006. – С. 14–22.

ции начального естествознания в ОС "Школа 2100"» (доцент Армавирского гос. пед. университета *Т.И. Жилина*); «Методическая подготовка студентов к работе по ОС "Школа 2100"» (*О.Н. Байгильдина, И.В. Королева*, Оршанский педколледж, Республика Марий Эл); «Игра как средство формирования познавательного интереса студентов» (ст. преп. Нижегородского гос. пед. университета *Н.Н. Ладилова*); «Практикум по развитию речи: духовно-нравственный аспект» (доцент кафедры методики русского языка Брянского гос. университета *Н.П. Шалтонова*).

#### **Итоги работы конференции.**

Тезисы докладов участников конференции, а также программы спецкурсов и спецсеминаров по подготовке студентов к работе по Образовательной системе «Школа 2100» опубликованы в сборнике «Проблемы подготовки учителя для современной российской школы». – М.: Изд. Дом РАО, Баласс, 2007. – 304 с.

По итогам работы конференции была принята следующая резолюция.

#### **Резолюция Всероссийской научно-практической конференции преподавателей педагогических учебных заведений «Проблемы подготовки учителя для современной российской школы» (2–3 февраля 2007 г., РАО)**

Мы, участники конференции, преподаватели педагогических учебных заведений Российской Федерации, обсудив современные проблемы подготовки учителей, констатируем:

1. Современная ситуация в обществе требует переосмысления деятельности преподавателей педагогических учебных заведений в нескольких направлениях: обновление тематики научных исследований, содержания и технологий обучения студентов. Научная и учебно-методическая работа, сделанная авторским

коллективом Образовательной системы «Школа 2100», во многом может этому способствовать.

2. За более чем 10 лет своего существования «Школа 2100» сложилась в государственную вариативную целостную образовательную систему, которая имеет собственную концепцию, определяющую современные цели и принципы образования, комплект учебников и учебных пособий, реализующий эту концепцию, и набор образовательных технологий. Благодаря этому удалось создать и внедрить в практику модель развивающего образования для массовой школы.

3. Образовательная система «Школа 2100» успешно решает задачи модернизации российского образования, обеспечивая выращивание функционально грамотной личности и на практике реализуя принцип непрерывности и преемственности образования.

4. Большинство институтов и академий повышения квалификации учителей проводят курсы для работающих по комплекту учебников Образовательной системы «Школа 2100». Однако многие проблемы можно было бы решить еще на этапе обучения студентов в педагогических учебных заведениях.

5. В ряде университетов, педуниверситетов и педколледжей сложился опыт успешной подготовки студентов к преподаванию по комплекту учебников Образовательной системы «Школа 2100», читаются спецкурсы, осваиваются педагогические технологии. Вместе с тем, учитывая массовое распространение системы, налицо явное отставание вузовской подготовки от требований времени. К сожалению, процесс преподавания в вузах часто осуществляется без использования современных образовательных технологий.

#### **Конференция постановляет:**

В качестве приоритетных направлений подготовки студентов в педагогических учебных заведениях рассматривать следующие.



1. Широкое внедрение в содержание курсов педагогики, психологии и предметных методик концепций и технологий развивающего образования и, в частности, Образовательной системы «Школа 2100», позволяющих обеспечить подготовку современного педагога, способного решать актуальные проблемы российского образования.

2. Разработка и внедрение в практику работы университетов, педвузов и педколледжей программ спецкурсов и спецсеминаров, нацеленных на подготовку студентов к преподаванию по вариативным УМК, в частности по учебникам и технологиям Образовательной системы «Школа 2100».

3. Разработка учебников, учебных и методических пособий, в том числе с использованием мультимедийных средств, для педагогических учебных заведений по программам спецкурсов и спецсеминаров для подготовки студентов к преподаванию по учебникам и технологиям Образовательной системы «Школа 2100».

4. Внедрение в практику работы университетов, педвузов и педколледжей современных технологий преподавания, в частности проблемно-диалогической технологии, групповых форм работы, технологии формирования типа правильной читательской деятельности и других, творчески адаптируя их применительно к образованию студентов.

5. Поиск возможностей обеспечить риторическую подготовку студентов на всех факультетах педагогических учебных заведений (курс «Педагогическая риторика»).

6. Обобщение и распространение опыта вузов по подготовке студентов к работе по вариативным образовательным системам.

Далее в рубрике «Важное событие» мы публикуем материалы, подготовленные участниками конференции.

## Реализация проблемного обучения в вузе

*Т.Е. Демидова,  
А.П. Тонких*

Основываясь на результатах психолого-педагогических исследований, с уверенностью можно констатировать, что традиционная модель образовательного процесса не позволяет в полной мере сформировать функционально грамотного специалиста, способного эффективно решать новые задачи, возникающие как в профессиональной сфере, так и в повседневной жизни. Выпускники факультетов подготовки учителей начальных классов часто оказываются неспособными к творческому саморазвитию и творческой самореализации, если в основе их подготовки лежал объяснительно-иллюстративный метод обучения.

В свое время А.А. Вербицкий отмечал, что наиболее характерным направлением повышения эффективности вузовского обучения является создание таких психолого-педагогических условий, в которых **студент может занять активную личностную позицию** и в наиболее полной мере **раскрыться как субъект учебной деятельности**. Для этого каждому человеку необходимо предоставить своего рода креативное пространственно-временное поле для реализации своих способностей во взаимодействии с миром и самим собой [1].

Однако для творческого саморазвития личности этого недостаточно. Выдвинутое Л.С. Выготским положение о ведущей роли обучения по отношению к психическому развитию говорит о необходимости соблюдения еще одного условия: осуществляемая личностью **активная учебно-познавательная деятельность должна разворачиваться в «зоне ее ближайшего развития»**. Только в этом случае усвоение знаний, умений и навыков может привести к суще-

ственным качественным изменениям в мотивационной сфере студента и развитию его способностей.

Наиболее благоприятные для реализации данного положения условия создаются в ходе проблемного обучения, направленного на развитие познавательной деятельности обучающихся и формирование их личности. С.Л. Рубинштейн, считая проблемность неотъемлемой чертой познания, отмечал: «Бесконечность взаимосвязанности всего сущего образует онтологическую основу проблемности познания, а в проблемности познания берет свое начало мышление...» [8, с. 14].

Как показывают результаты психолого-педагогических исследований, проблемное обучение положительно влияет на развитие всех структурных компонентов готовности к профессиональной творческой деятельности. По утверждению А.А. Вербицкого, применение проблемного обучения в высшей школе позволяет формировать не только познавательные, но и профессиональные мотивы и интересы, воспитывать системное мышление, создавать целостное представление о профессиональной деятельности [1].

Реализация принципа проблемности в образовательном процессе связана с **изменением ролей и функций учителя и ученика**. Учитель не дает учащимся готовые знания, он создает условия для самостоятельного обнаружения и постановки познавательных проблем и задач, поощряет исследовательскую активность школьников, стимулирует стремление к личностному росту.

Ведущим звеном проблемного обучения является проблемная ситуация. **Проблемная ситуация** – это интеллектуальное затруднение, возникающее у человека в том случае, когда ему бывает сложно объяснить какое-то явление, факт, процесс, невозможно достичь цели известными способами. Такая ситуация стимулирует активную мыслительную деятельность человека, побуждая его искать новый способ объяснения или действия. Проблема – это всегда препятствие. Преодо-

ление препятствий – движение, неизменный спутник развития. Именно проблемная ситуация помогает вызвать познавательную потребность обучающегося, дать ему необходимую направленность мысли и тем самым вызвать личностный интерес к решению тех или иных познавательных задач, создать внутренние условия для развития творческих и коммуникативных способностей, обеспечить возможность привлечения студентов к самостоятельной познавательной деятельности и т.д.

Проблемный подход важен для развития личности как обучающихся, так и учителя, вынуждая последнего и учить по-другому, и мыслить по-другому. Сегодня надо учить не только законам науки, но и законам жизни. На уроках должна царить уважительная и доверительная деловая атмосфера педагогического сотрудничества. Ученик должен видеть искренность преподавателя, чувствовать себя его единомышленником.

О важности проблемного обучения написано много теоретических и методических статей, а вот применяют его в реальной практике значительно реже. Причина этого состоит прежде всего в том, что, как отмечает Г.И. Лернер, в массовом учительском сознании не сформировалось убеждение в необходимости проблемного обучения [4].

Вместе с тем И.Я. Лернер, один из наиболее активных исследователей в области проблемного обучения, утверждал, что оно «не может и не должно стать ни единственной, ни преобладающей системой обучения. Если бы школа стала на этот путь, оказалось бы, что молодое поколение вынуждено самостоятельно пройти значительную часть пути познания окружающего мира, который человечество прошло на протяжении своей истории. **Проблемное обучение строится в зависимости от того, насколько это допускает учебный материал**» [5, с. 51]. В ходе обучения всегда будут нужны и тренировочные задачи, и задания, требующие воспроизведения знаний, способ-

ствующие запоминанию необходимо-го материала, и т.п. **Оптимальной структурой учебного процесса будет являться сочетание традиционного изложения с включением проблемных ситуаций.**

В данной статье мы остановимся лишь на одной из форм организации учебных занятий, по-прежнему занимающей центральное место в системе отечественного вузовского обучения, – лекции.

**Проблемная лекция** чаще всего начинается с вопроса, с постановки проблемы, а дальнейшее изложение учебного материала подается как решение обозначенной проблемы.

Чтение проблемных лекций дает возможность достижения важнейших целей организации обучения:

- повышение его мотивации и внедрение «технологии» поиска;
- обеспечение самостоятельного переосмысления и усвоения новых теоретических знаний студентами;
- развитие теоретического мышления будущего учителя (см. [6]).

На проблемной лекции происходит «открытие» самими студентами новых знаний. Она строится таким образом, что деятельность студентов приближается к поисковой, при которой задействованы и мышление студента, и его личностное отношение к усваиваемому материалу.

На традиционной лекции студенты получают необходимую информацию (знания, алгоритм решения и др.), а затем следуют примеры применения этих знаний. На проблемной же лекции преподаватель создает проблемную ситуацию, а студенты самостоятельно пытаются найти пути ее разрешения еще до того, как они получат новые для них знания.

**Лекция становится проблемной при выполнении двух условий.**

1. Содержание учебного материала отобрано и структурировано с учетом принципа проблемности (преподавателем разработана система учебных проблемных задач, отражающих основное содержание лекции).

2. Принцип проблемности реализован при развертывании этого содержания непосредственно на лекции (лекция построена как диалогическое общение преподавателя со студентами в ходе разрешения поставленных проблем).

Учебные проблемы, которые ставятся на лекции, определяются содержанием изучаемого предмета, их значимостью для усвоения нового материала. Они должны быть доступными для студентов по своей трудности, учитывать познавательные возможности обучаемых, способствовать развитию их личности – общему и профессиональному.

Для создания проблемных ситуаций на лекции можно использовать **научные и методические приемы.**

Научные приемы предполагают знакомство студентов с реально существовавшими или существующими научными проблемами, показывают пути их разрешения (например, развитие понятия числа, систем счисления и др.). Методические приемы предполагают привлечение студентов по ходу лекции к отдельным аспектам проблемы (см. ниже фрагмент лекции по математике).

Назовем некоторые из таких приемов.

1. Создание проблемной ситуации в самом начале лекции как введение в новую тему (например, перед изучением множества комплексных чисел студентам предлагается уравнение, которое невозможно решить на множестве действительных чисел).

2. Привлечение студентов к составлению плана лекции (см. ниже фрагмент проблемной лекции по методике преподавания математики).

3. Привлечение студентов к определению главной идеи лекции.

4. Подбор определенных высказываний известных ученых (например, о роли геометрии в науке и практической деятельности человека).

5. Ознакомление с историей научной проблемы и поиском ее решения (например, признание идей Н.И. Лобачевского).



6. Предоставление студентам возможности определить собственную позицию при наличии различных точек зрения (например, разные подходы к формированию представлений о натуральном числе, использованию тех или иных методических приемов и т.д.).

7. Заострение реально существующих противоречий, столкновение несовместимых на первый взгляд явлений (*почему ..., хотя; почему ..., несмотря на; если ..., то почему; если ..., то можно ли* и т.д.).

8. Показ видеосюжетов (схем, рисунков, чертежей) с постановкой вопросов перед показом.

9. Проведение опытов, наблюдений (например, стохастических экспериментов).

10. Формулирование гипотезы и организация исследования с целью создания проблемной ситуации (например, метод неполной индукции).

11. Побуждение студентов к обобщению фактов (например, практическое решение комбинаторных задач на составление различных вариантов меню, комплектов одежды, расписаний учебных занятий, маршрутов для вывода общих формул подсчета числа различных комбинаций).

12. Постановка вопроса, имеющего несколько ответов или способов решения (например, разные способы доказательства теорем, решения задач и т.п.).

13. Неполное изложение интересно для студентов материала с предложением самостоятельно изучить указанную литературу.

14. Привлечение студентов к высказыванию прогнозов (например, в ходе решения задач теории вероятности и математической статистики, построения графиков функций и др.).

15. Постановка проблемно-риторических вопросов по ходу лекции или при ее завершении с предложением подумать, а затем обсудить этот вопрос в конце лекции или позже на практическом занятии (связь изучаемого материала с курсом математики начальной школы, применение полученных

знаний в практической деятельности человека и др.).

Следует отметить, что проблемность при обучении математике возникает совершенно естественно и не требует создания искусственных ситуаций. По сути, не только каждая текстовая задача, но и большая часть других заданий по математике представляют собой своего рода проблемы, над решением которых обучающийся должен задуматься, если не превращать их выполнение в чисто тренировочную работу, связанную с решением по готовому образцу.

На проблемной лекции преподаватель организует диалогическое общение в ходе изучения теоретического материала. Диалог – необходимое условие для развития мышления студентов, так как мышление диалогично по способу своего возникновения (А.М. Матюшкин). С помощью постановки проблемных и информационных вопросов (выдвижение гипотез, их подтверждение или опровержение, обращение к студентам за помощью и др.) преподаватель привлекает слушателей к дискуссии, совместному размышлению. Чем больше степень диалогичности лекции, тем легче достигаются результаты обучения, тем больший развивающий, воспитывающий и обучающий эффект она дает.

Успешность достижения цели проблемной лекции обеспечивается организацией взаимосвязанной деятельности преподавателя и студентов. Преподаватель приходит на лекцию не как «законодатель», а как собеседник, стремящийся «поделиться» со своими слушателями знаниями. Основной его задачей является не столько передача информации, сколько приобщение студентов к объективным противоречиям развития научного знания и способам их разрешения (А.А. Вербицкий). Лектор не только признает право студента на собственное суждение, но и заинтересован в нем.

Преподаватель ставит вопросы к изучаемому материалу и отвечает на них; побуждает возникновение вопросов у студентов и стимулирует поиск

ответов на них по ходу лекции; подводит студентов к самостоятельным выводам, делая их соучастниками процесса поиска путей разрешения противоречий, созданных самим же преподавателем, и добивается того, чтобы студент думал совместно с ним. В этом случае в аудитории возникает обстановка интеллектуальной напряженности, сопереживания, соразмышления.

Общение на лекции может строиться как живой диалог или как внутренний. Во внутреннем диалоге студенты вместе с преподавателем формулируют вопросы и отвечают на них или фиксируют вопросы в конспекте для того, чтобы найти ответы на них в ходе обсуждения с другими студентами или после индивидуальной консультации с преподавателем.

На проблемной диалогической лекции преподаватель использует заранее составленные проблемные и информационные вопросы.

**Проблемные вопросы** нацелены на еще не раскрытую проблему, область неизвестного, новые знания, для добывания которых необходимо какое-то интеллектуальное действие, целенаправленный мыслительный процесс [7]. Ответ на эти вопросы не содержится ни в прежних знаниях студентов, ни в предъявленной информации (записи на доске, на стендах и т.п.). **Информационные вопросы** обращены к уже имеющимся у студентов знаниям и позволяют актуализировать последние, что необходимо для понимания проблемы и начала умственной работы для ее разрешения [1]. Сочетание проблемных и информационных вопросов позволяет преподавателю развивать мышление студентов, учитывая индивидуальные особенности каждого.

Приведем в качестве примеров фрагменты проблемных лекций для студентов – будущих учителей начальных классов.

#### **I. Фрагмент лекции по математике. Тема «Текстовые задачи».**

Прежде чем перейти к рассмотрению очередного этапа работы над

задачей – проверке ее решения, преподаватель предлагает студентам решить следующую задачу:

На первом складе было 180 т муки, на втором – 203 т. Ежедневно с первого склада вывозят по 8,3 т, со второго – по 9,3 т. Через сколько дней муки на складах останется поровну?

Абсолютное большинство студентов предложили такое решение:

1)  $203 - 180 = 23$  (т) – на столько на втором складе муки было больше, чем на первом;

2)  $9,3 - 8,3 = 1$  (т) – на столько ежедневно вывозили больше муки со второго склада, чем с первого;

3)  $23 : 1 = 23$  (д.) – через столько дней муки на складах останется поровну.

Вместе с тем были и такие студенты, которые сочли этот ответ неверным. Ответ: через 23 дня – на самом деле неверный.

Возникает противоречие: рассуждения при решении задачи были верные, а ответ получился неверный.

В данной ситуации студенты становятся субъектами активного взаимодействия с преподавателем. Вместе с ними преподаватель формулирует вывод о необходимости осуществления проверки решения задачи (самоконтроля). Рассуждения при решении данной задачи логичные (они могут использоваться при решении большой группы подобных задач), и на первый взгляд может показаться, что в этом случае нет нужды проверять ответ. Однако это не так. Число, полученное в результате решения задачи (23 дня), не соответствует действительности, потому что если каждый день вывозить с первого склада по 8,3 т муки, то за 23 дня будет вывезено 190,9 т, а на складе всего лишь 180 т. Точно так же если со второго склада ежедневно вывозить по 9,3 т муки, то за 23 дня с него будет вывезено 213,9 т, тогда как было только 209 т. Без проверки можно было бы этого не заметить. Правильный ответ: при имеющихся запасах и заданных ежедневных объемах вывозимой муки на складах не может оказаться одинаковое количество муки.

После того как будут обсуждены возможные способы проверки решения задачи, преподаватель предлагает студентам рассмотреть некоторые из них, которые довольно часто используются, в том числе и учителями начальных классов в работе со школьниками.

Первый способ проверки. Составим и решим такую обратную задачу:

На первом складе было 180 т муки. Ежедневно с первого склада вывозят по 8,3 т, со второго – 9,3 т. Через 23 дня муки на складах осталось поровну. Сколько муки было первоначально на втором складе?

Решение:

1)  $9,3 - 8,3 = 1$  (т) – на столько ежедневно вывозили больше муки со второго склада, чем с первого;

2)  $23 \cdot 1 = 23$  (т) – на столько было больше муки на втором складе, чем на первом;

3)  $180 + 23 = 203$  (т) – было муки первоначально на втором складе.

Получили, что на втором складе первоначально было 203 т муки. Создается ложное мнение, что задача решена верно.

Второй способ проверки.

Решим задачу алгебраическим методом.

Пусть через  $x$  дней муки на складах останется поровну. Тогда на первом складе после  $x$  дней останется  $(180 - 8,3x)$  т муки, а на втором –  $(203 - 9,3x)$  т. По условию задачи, имеем уравнение  $180 - 8,3x = 203 - 9,3x$ , решив которое находим  $x = 23$ .

Полученный ответ совпадает с ответом, найденным при арифметическом решении задачи. Вновь приходим к ложному выводу, что задача решена верно.

Студенты сталкиваются с противоречием: предложенные способы проверки показали, что задача решена верно, а на самом деле это не так.

Преподаватель акцентирует внимание студентов на том, что при выполнении проверки решения любым из указанных способов необходимо выяснить, не противоречит ли полученный ответ всем условиям задачи.

На практике это означает, что

при решении обратной задачи или при решении задачи другими способами логика рассуждений должна быть отличной от той, которая применялась в ходе решения данной задачи. Несоблюдение этого правила может привести к тому, что ошибочное решение не будет обнаружено, что мы и увидели на данном примере.

## **II. Фрагмент лекции по методике преподавания математики. Тема «Методика изучения сложения и вычитания чисел в пределах 20».**

Преподаватель готовит аудиторию к прослушиванию лекции:

– Тема сегодняшней лекции «Методика изучения сложения и вычитания чисел в пределах 20». Прежде чем мы начнем, предлагаю вам определить вопросы, которые необходимо рассмотреть при изучении этой темы.

В ходе направляемой педагогом дискуссии студенты высказывают свои мнения и приходят к выводу о необходимости рассмотрения следующих вопросов:

– цели изучения данной темы (требования стандарта, программ);

– вычислительные приемы, рассматриваемые в рамках темы, методика их изучения;

– система работы учителя по формированию необходимых вычислительных умений и навыков.

Преподаватель, подытоживая ответы студентов, сообщает план лекции, с помощью мультимедийного проектора предъявляет аудитории выдержки из образовательного стандарта, предлагает прочитать их и выделить требования к изучению данной темы.

Обобщая высказывания студентов, преподаватель формулирует цели изучения темы:

– добиться усвоения детьми всех вычислительных приемов, изучаемых в этой теме, и сформировать умение применять их на практике;

– добиться усвоения детьми таблицы сложения и соответствующих случаев вычитания.

Затем преподаватель переходит к изложению материала, предупредив

студентов, что в ходе лекции будут допущены ошибки.

В текст лекции включались, например, такие материалы.

1. Для усвоения вычислительного приема сложения однозначных чисел с переходом через разряд целесообразно предлагать детям упражнения следующего вида:

Сравни выражения:

$$7 + 8, 9 + 4, 5 + 6.$$

2. Для заучивания табличных случаев сложения и вычитания однозначных чисел целесообразно предлагать детям упражнения следующего вида:

Разбей выражения на две группы:

$$9 + 4, 12 - 6, 11 - 7, 3 + 8, 6 + 9, 12 - 4.$$

Студенты по ходу лекции отмечали обнаруженные ими ошибки. За 10–15 минут до окончания лекции был проведен анализ обнаруженных и необнаруженных ошибок.

При итоговом анализе ошибок студенты выяснили, что задание 1 с указанной в нем целью использовать нецелесообразно. Лучше предложить другое задание:

Сравни выражения и их решения:

$$12 - 5 = 12 - 2 - 3 = 10 - 3 = 7,$$

$$12 - 6 = 12 - 2 - 4 = 10 - 4 = 6,$$

$$12 - 7 = 12 - 2 - 5 = 10 - 5 = 5.$$

Задание 2 на классификацию также нецелесообразно использовать, так как разбиение на две группы может производиться либо по внешним признакам (сумма или разность), либо по результату (однозначное или двузначное число), причем учащиеся могут найти неверный результат, но выполнить верное разбиение. С указанной целью лучше предложить следующее задание:

Разбей выражения на две группы:

$$9 + 3, 6 + 9, 7 + 8, 8 + 4, 6 + 6, 7 + 5, 10 + 5.$$

В данном случае для того, чтобы выполнить задание, надо правильно найти результат.

Приведем еще один пример.

Сравни выражения:

$$а) 12 - 3, 13 - 4, 14 - 5, 15 - 6;$$

$$б) 8 + 3, 7 + 4, 6 + 5, 7 + 4.$$

Сравнение таких выражений показывает учащимся рациональные приемы заучивания табличных случаев сложения и вычитания.

Таким образом, проблемные лекции способствуют творческому усвоению студентами закономерностей, принципов и содержания изучаемой науки, активизируют их самостоятельную (аудиторную и внеаудиторную) учебно-познавательную деятельность. Включение проблемных лекций в процесс обучения обеспечивает не только более качественное усвоение знаний, но и готовит будущего учителя к использованию проблемно-диалогического обучения в школе.

### Литература

1. Вербицкий А.А. Активное обучение в высшей школе: контекстный подход. – М.: Высшая школа, 1991.

2. Выготский, Л.С. Избранные психологические исследования. – М.: Изд-во АПН РСФСР, 1956.

3. Кульневич С.В., Лакоценина Т.П. Современный урок. Ч. III. Проблемные уроки: Научно-практич. пособие... – Ростов/н/Д: Изд-во «Учитель», 2006.

4. Лернер Г.И. Проблемное обучение на уроках биологии // Биология: Ежедневная учебно-методич. газета. – 2004, № 39.

5. Лернер И.Я. Вопросы проблемного обучения на Всесоюзных педагогических чтениях // Советская педагогика. – 1968, № 7.

6. Матюшкин А.М. Проблемы развития профессионально-теоретического мышления. – М.: Педагогика, 1980.

7. Махмутов М.И. Проблемное обучение. – М.: Педагогика, 1975.

8. Рубинштейн С.Л. Проблемы способностей и вопросы психологической теории // Вопросы психологии. – 1960, № 3.

Тамара Евгеньевна Демидова – доктор пед. наук, доцент Брянского государственного университета;

Александр Павлович Тонких – канд. физ.-мат. наук, доцент, декан факультета начальных классов Брянского государственного университета.

## **Модернизация филологической подготовки будущих учителей к работе по вариативным развивающим системам**

*Н.Ю. Штрекер*

К числу приоритетных направлений высшего педагогического образования относится **подготовка будущих учителей начальных классов к реализации вариативного личностно ориентированного образования.**

В современной начальной школе функционируют четыре образовательные системы: традиционная и развивающие – система Л.В. Занкова, система Д.Б. Эльконина – В.В. Давыдова, Образовательная система «Школа 2100».

В исследованиях по проблемам подготовки учителей к реализации Образовательной системы «Школа 2100» отмечается: «Для учителя стало необходимым понятие развивающей (личностной, вариативной) психолого-педагогической парадигмы. Эта парадигма существенно меняет требования к самой профессиональной деятельности учителя» [3, с. 51]. В качестве основной цели высшего педагогического образования называется «такая подготовка студентов, которая обеспечивала бы их способность к самостоятельному выбору способов и средств педагогической деятельности и принятию ими самостоятельных педагогических (в частности, методических) решений» [3, с. 52].

Направлениями модернизации профессиональной подготовки учителей начальных классов могут стать:

- реализация принципов гуманизации, гуманитаризации, дифференциации и интеграции в содержании образования будущего учителя;
- преэссенциальность содержания образования в условиях многоуровневого обучения;

– освоение студентами личностно ориентированных программ обучения в современной начальной школе;

– расширение и углубление предметной подготовки, в том числе филологической, к преподаванию по инновационным программам и обеспечение педагогических условий эффективности такой подготовки.

Углубленная предметная подготовка по специальности «Педагогика и методика начального образования» становится возможной в условиях дифференциации и вариатизации учебного процесса в многоуровневой системе педагогического образования. На первой ступени многоуровневого обучения (3 года) осуществляется подготовка учителя к работе по традиционной системе, на второй ступени (2 года) происходит систематическая и целенаправленная подготовка к работе в русле концепций развивающего обучения в начальной школе.

Одна из основных целей второй ступени обучения – **реализация идеи вариативного образования.** Студенты получают возможность выбора углубленной подготовки по циклу дисциплин – филологических или естественно-математических. Таким образом достигается углубление предметного фундамента профессионального образования. Существенное отличие многоуровневой подготовки учителей начальных классов от моноуровневой обусловлено различием в механизме овладения знаниями в рамках профилирующих дисциплин.

**Углубленная филологическая подготовка** на факультете начального образования педагогического вуза рассматривается нами как вид профессиональной подготовки учителя, который обладает целостным филологическим мировосприятием, обеспечивающим приоритет словесности в преподавании всех дисциплин начальной школы.

Углубление филологической подготовки учителя начальных классов позволяет направить качественно новое содержание образования (представленное в авторских курсах) и способы его



освоения на повышение уровня теоретической подготовки учителей; на формирование их научного мировоззрения; на приобщение их к проблемам современной науки; на развитие креативного мышления как базы для овладения технологиями развивающего обучения; на формирование готовности к научному анализу, оценке и практической реализации систем развивающего обучения, уже используемых в реальной школьной практике и тех, которые появятся в будущем; на формирование готовности к самостоятельной творческой педагогической деятельности.

Реализация углубленной филологической подготовки на факультетах начального образования педагогических вузов может осуществляться в **двух основных направлениях**:

- обновление содержания образовательного процесса за счет совершенствования традиционно читаемых курсов;
- разработка концепций специальных авторских курсов, обеспечивающих углубленную филологическую подготовку.

Содержание теоретической подготовки студентов в области углубленного изучения филологических дисциплин включает три основных элемента:

- базовые курсы;
- курсы по выбору, читающиеся после изучения базовых курсов всем студентам, получающим углубленную филологическую подготовку;
- самостоятельная работа студентов по каждой из дисциплин учебного плана.

В условиях многоуровневой системы подготовки учителей начальных классов **на первом уровне обучения** изучаются **базовые курсы** «Современный русский язык» и «Детская литература». Содержание базовых филологических дисциплин корректируется в соответствии с поставленными задачами в направлении повышения уровня теоретической подготовки за счет привлечения данных современных научных и методических исследований, установления межпредметных

связей с методикой преподавания русского языка, дидактикой, психологией и усиления практической направленности в результате укрепления связей с педагогической практикой в школе.

Основная задача первого уровня обучения современному русскому языку на факультетах начального образования – дать студентам основополагающие знания по предмету, познакомить с содержанием и терминологией лингвистических дисциплин, научить практическому анализу конкретных языковых единиц, привить навыки работы со словарями и справочными пособиями.

Профессиональные требования к учителю начальных классов предполагают владение каллиграфически правильным письмом и умение обучить ему детей, орфографическую и пунктуационную грамотность, эмоциональную, выразительную речь. Поэтому в учебный план факультета начального образования целесообразно включить **практикумы по выбору в рамках национально-регионального (вузовского) компонента**: «Практикум по каллиграфии», «Практикум по орфографии и пунктуации», «Практикум по технике речи и выразительному чтению».

Расширение и углубление теоретических основ филологических дисциплин, подготовка студентов к специализации в области филологии – цель обучения **на втором уровне**.

Основной формой обучения теоретическим основам разных наук на этом уровне являются **курсы по выбору**. Они нацелены на систематизацию и углубление знаний в области представляемой науки в свете личностно развивающего обучения младших школьников русскому языку и литературному чтению.

В рамках углубленной филологической подготовки студентам может быть предложена система курсов по выбору: «Язык художественной литературы», «Слово как единица языка», «Системность в лексической семантике», «Лингвистика речи», «Функциональная грамматика», «Исторический комментарий к курсу современного русского языка», «Историко-литературный

## Непрерывное риторическое образование

*З.И. Курцева*

Если риторикой пренебрегают,  
то общество стагнируется.  
*Ю.В. Рождественский*

процесс и круг детского чтения», «Актуальные проблемы современной детской литературы», «Зарубежная детская литература», «Основы литературоведческого анализа художественного текста в начальной школе» и др. Систематизирующим компонентом данных курсов становится одна из выдвигаемых наукой точек зрения, с позиций которой рассматриваются положения изучаемой науки.

Все предлагаемые в рамках углубленной филологической подготовки лингвистические и литературоведческие курсы имеют ярко выраженную профессиональную направленность, поскольку развивают у студентов языковые, речевые и литературоведческие умения, служащие базой для формирования умений методических, и способствуют становлению личностных качеств будущих учителей начальных классов.

### Литература

1. Григорьева-Голубева В.А. Гуманистические ценности в образовании и развитие языковой личности педагога: Монография. – СПб.: Изд. центр СПбГМТУ, 2001.
2. Кузнецова В.А. Теория и практика многоуровневого университетского педагогического образования: Монография. – Ярославль: Изд-во ЯГУ, 1995.
3. Образовательная система «Школа 2100»: Сб. программ. Дошкольная подготовка. Начальная школа. Основная и старшая школа. – М.: Баласс, 2004.
4. Фельдштейн Д.И. Приоритетные направления психолого-педагогических исследований // Образовательная система «Школа 2100» – качественное образование для всех. – М.: Баласс, 2006.

*Нина Юрьевна Штрекер – канд. филол. наук, профессор кафедры русского языка и методики его преподавания в начальных классах, декан факультета начального образования Калужского государственного педагогического университета.*

XXI век диктует новые подходы к системе образовательного процесса как в школе, так и в высших учебных заведениях. На заседании Государственного совета Российской Федерации, состоявшемся 24 марта 2006 г., был принят итоговый документ, цель которого – формирование единой общенациональной стратегии развития российского образования, обеспечивающего его качественный прорыв и на этом фундаменте – новое качество жизни страны. «Важнейшая фундаментальная задача образования, – говорится в этом документе, – формирование гражданских ценностей и убеждений, обеспечение роста самосознания и гражданского взросления общества, что является основой его социальной стабильности. Для решения этой задачи образование всем своим устройством и содержанием должно воспитывать гражданина и патриота; воспитывать в человеке чувство... собственного достоинства, социальной справедливости, гуманизм, высокую духовность и нравственность; нести в себе межнациональную, межетническую солидарность, уважение к традициям и культуре».

Отрадно, что в современных направлениях отечественного образования приоритетными являются гуманитарный и гуманистический аспекты, главное внимание уделяется личности, ее духовности, нравственному воспитанию, формированию коммуникативной и общекультурной компетенции учащегося. Однако целенаправленная

работа, ориентированная на развитие коммуникативно-речевых умений, необходимых для успешного взаимодействия в обществе и в семье, а также умений адаптироваться в окружающей действительности и влиять на личный и общественный прогресс, невозможно осуществить, если следовать современным рекомендациям Госстандарта.

Т.А. Ладыженская утверждает, что в школе будущего должен существовать специальный учебный предмет – риторика как предмет культуuroобразующего и интегрирующего характера, в основе которого лежит сугубо человеческое начало – общение. Однако школа будущего закладывается уже сегодня. Только системный подход способен в полной мере реализовать задачи, связанные с формированием успешной коммуникативной личности.

Мы убеждены, что риторическое образование должно являться неотъемлемой составляющей общего образовательного процесса.

**Риторическое образование** – это многоуровневая теоретико-прагматическая система, основной целью которой является коммуникативное развитие и нравственное воспитание функционально грамотной личности, способной успешно взаимодействовать в различных сферах общения и самореализоваться в современном социуме.

Приоритетными позициями в характеристике риторического образования как системы являются:

- **уровневая иерархия**, охватывающая образовательные учреждения от детского сада до последиplomного образования;

- **преемственность**, учитывающая ступень образовательного учреждения и уровень сформированных знаний и умений, допускающая возможность вариативного представления курса риторики;

- **непрерывность** как «особая форма образования, состоящая в постоянном совершенствовании человека в течение всей жизни. Это совершенствование бывает общим и профессиональ-

ным» (Ю.В. Рождественский). В нашем случае имеется в виду реализация последовательной цепи учебных и воспитательных целей и задач в процессе риторического образования, переходящих друг в друга и обеспечивающих постоянное прогрессивное движение (объективное и субъективное) учащихся (школьников, студентов) и выпускников учебных заведений. Заметим, что на развитие непрерывного образовательного процесса обращается внимание в «Концепции Федеральной целевой программы развития образования на 2006–2010 гг.»;

- **гибкость и вариативность** риторического образования, базирующиеся, с одной стороны, на единой, цельной концептуальной теоретико-практической основе, с другой, – допускающие наличие вариантов с учетом уровневой вертикали (в зависимости от уровня знаний и сформированных коммуникативных умений) и горизонтали (в зависимости от ступени образовательного учреждения);

- **адаптивность**, которую мы соотносим прежде всего с личностью обучаемого, со способностью адаптироваться к социально-экономическим изменениям в обществе, решать широкий диапазон жизненных задач в различных сферах человеческой деятельности. Нельзя не согласиться с утверждением, что содержание образования должно соответствовать требованиям общества, что «главное преимущество высокоразвитой страны связано с ее человеческим потенциалом, во многом определяющимся образованием» (Концепция развития образования).

Вся система обучения риторике построена на **взаимодействии учащего и учащихся**, так как в процессе формирования, возвращения, развития *обучающейся* личности в первую очередь необходимо строить *взаимоотношения* педагога и учащегося.

В комментарии к программе школьной риторики Т.А. Ладыженская пишет: «Курс школьной риторики должен вестись так, чтобы вызвать у учащихся размышления о том, что такое

взаимопонимание, контакт между людьми, как важно владеть словом в современном мире, о том, какое это бесценное богатство. Эти размышления, связанные с проблемами эффективности общения, составят основу для формирования у выпускников школы взглядов, вкусов, идей, имеющих общекультурную ценность. Поэтому в программу включен такой компонент, как **риторические идеи** (с них начинается программа каждого класса). Следует отметить, что этот компонент вводится в школьные программы впервые. Такой подход представляется нам принципиально важным, в частности для гуманитарных предметов, которые должны вносить особый вклад в духовное развитие подрастающего поколения».

Представим структуру риторического образования в виде схемы (см. ниже).

Содержание риторического образования состоит из двух основных смысловых блоков, включенных в непрерывный курс риторики в соответствии с линейно-ступенчатым и концентри-

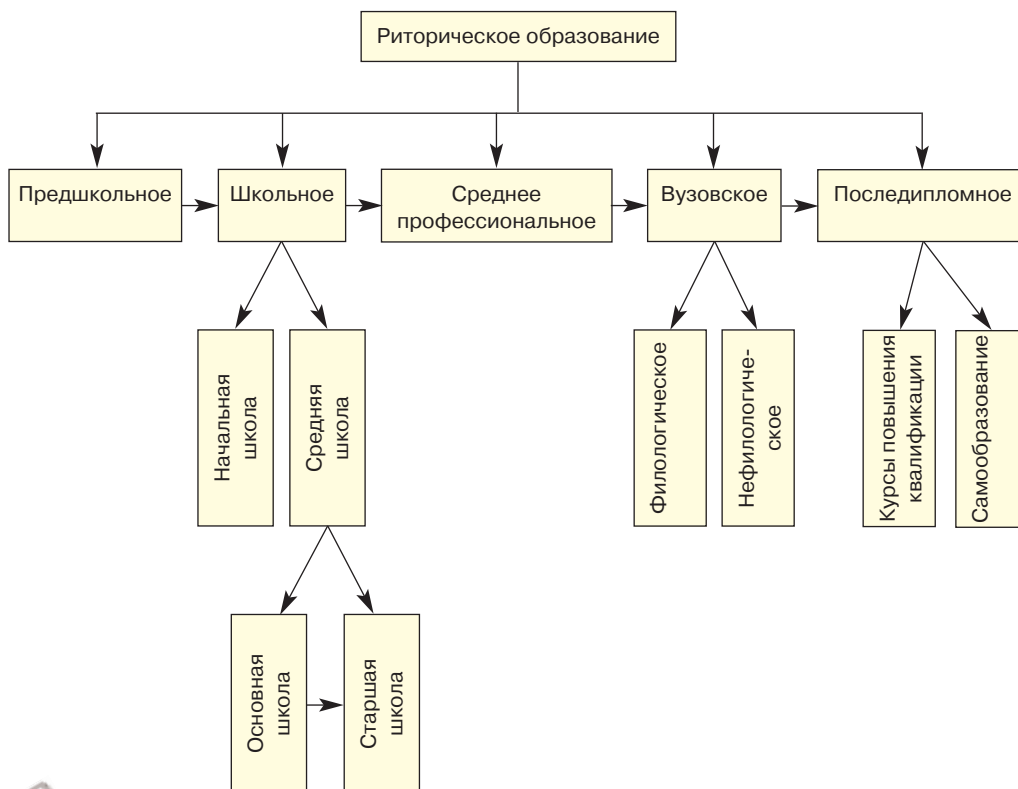
ческим принципом предъявления информации.

**1. Общение.** Основные понятия: речевая ситуация, коммуникативная интенция, виды общения, виды речевой деятельности, речевой этикет.

**2. Речевые жанры.** Основные понятия: стили, текст, речевые жанры (устные и письменные).

Кроме того, имеются так называемые сквозные линии, пронизывающие все содержание непрерывного курса, – это **техника речи и речевой этикет**.

Определяя место риторики в ряду образовательных дисциплин, специалисты часто называют ее интегративной дисциплиной. «Риторика общения как учебный предмет, – пишет Т.А. Ладыженская, – интеграционная по своей сути наука. Она находится на стыке лингвистики, психологии, социологии, психолингвистики и т.д.». Кроме того, она опирается на понятия, категории и других наук (философии, этики, эстетики, логики), в основе которых лежит социокультурный, духовный, речевой опыт человека.



Ю.В. Рождественский отмечает, что «стилевая задача новой риторики состоит в понимании и пользовании всеми видами слова, а не только публичной речью». Исходя из этого, ученый определяет две основные задачи современного человека, владеющего риторикой: первая – умение «воспринимать речь во всех видах... и извлекать нужные смыслы для принятия оперативных решений, не давая себя увлечь, сбить на деятельность, невыгодную себе и обществу». Вторая задача – «умение изобретать мысли и действия и облекать их в такую речевую форму, которая отвечает обстоятельствам».

Смысл получения образования заключается в том, чтобы человек смог в будущем его реализовать, т.е. состояться в жизни. В Концепции развития образования декларируется, что из-за отсутствия институциональных механизмов «система образования воспроизводит иждивенческое отношение граждан к государству, не формирует, а порой *сдерживает активность личности* на рынке труда. Образование, которое не сказывается на *успешности* граждан, эффективности экономики, не приводит к усилению позиций государства на мировой арене, не может считаться качественным» (выделено нами. – З.К.).

Риторическое образование может решить и уже решает задачи, обозначенные в Концепции, так как:

- оказывает существенное позитивное влияние на жизненные принципы, коммуникативную и общую культуру личности, на взаимоотношения людей в личной жизни и профессиональной деятельности;

- способствует успешной самореализации в социуме, активной жизненной позиции человека, готового совершать достойные речевые поступки; позитивно влиять на других, не умаляя их достоинства; отстаивать собственную точку зрения, сохраняя толерантность;

- стимулирует потребности к саморазвитию и самосовершенствованию личности и развивает ответствен-

ное отношение к слову, сказанному или написанному;

- формирует коммуникативные умения, связанные с владением различными речевыми жанрами (в их устной и письменной форме);

- имеет практическую направленность и обеспечивает систему непрерывного образования, что также следует задачам, обозначенным в Концепции, а именно: «Основной стратегической целью Программы является... развитие фундаментальности и практической направленности образовательных программ, формирования системы непрерывного образования» (с. 13).

Следуя цитируемой Концепции, где на первом этапе (2006–2007 гг.) предусматривается разработка моделей развития образования по отдельным направлениям и их апробация, а на втором этапе (2008–2009 гг.) планируется «методическое, кадровое... обеспечение мероприятий Программы, направленных на решение задач развития системы образования» (с. 13), риторическое образование как система теоретико-прагматического плана и интегративная по своему характеру являет собой пример реального воплощения вышеперечисленных задач и коммуникативного-нравственного развития молодых людей. Для реализации этих задач имеется:

- 1) разработанное и апробированное (профессором Т.А. Ладыженской и возглавляемым ею авторским коллективом) содержание системы риторического образования и методика преподавания риторики в школе и в вузе. В соответствии с приказом МП РСФСР (сборник приказов № 1936 за 1987 г.) в начальной школе был введен новый учебный предмет – риторика, изучение которого началось с 1990 г. В средней школе риторика преподается с 1996 г., учебник для 11-го класса вышел из печати в 2004 г. Для дошкольных образовательных учреждений с 2000 г. разработан пропедевтический курс, ориентированный на развитие культуры общения детей 5–6 лет и



освоение ими таких видов речевой деятельности, как слушание и говорение, что также отражает цели, обозначенные в Программе: обеспечить равные стартовые возможности для последующего обучения в начальной школе, имея в виду то, что дошкольным образованием, по данным РАО, охвачено всего 55% детей. Педагогическая риторика изучается в Московском государственном педагогическом университете с 1987 г., с момента открытия кафедры культуры речи учителя под руководством профессора Т.А. Ладыженской (с 1993 г. – кафедра риторики и культуры речи);

2) учебно-методическое обеспечение:

– комплект учебников и учебных пособий от дошкольного, пропедевтического курса до выпускного, 11-го класса (все они имеют гриф Министерства образования РФ, позднее – гриф Министерства образования и науки РФ: «Допущено» или «Рекомендовано»), а также комплект учебных пособий для педагогических вузов (учебник и практикум) под редакцией профессора Н.А. Ипполитовой;

– методические рекомендации, где представлены возможные методические приемы, средства обучения и разработки уроков риторики;

3) опыт профессиональной курсовой подготовки и переподготовки (1996–2006 гг.) воспитателей дошкольных образовательных учреждений, учителей начальной и средней школы, преподавателей вузов (на базе МПГУ, АПК и ППРО и УМЦ ОС «Школа 2100»).

В «Заключении Российской академии образования о работе экспериментальной площадки Российской академии образования Образовательная система "Школа 2100" и об использовании ее в широкой практике» (от 16.11.2005 г.) зафиксировано: «Разработаны функции, содержание и методический аппарат учебников по предмету "Риторика". Этими учебниками и соответствующими программами обеспечено преподавание риторики во всех классах начальной и основной

школы; впервые разработано и внедрено в практику учебное пособие для дошкольного этапа».

Итак, можно заключить, что развитие функционально грамотной личности и воспитание активного гражданина будет более эффективным в том случае, если риторика станет обязательной учебной дисциплиной, а не предметом по выбору.

*Зоя Ивановна Курцева – доцент кафедры риторики и культуры речи Московского государственного педагогического университета.*

## **Самоанализ как средство профессионального становления учителя**

*М.И. Иванова,  
Т.В. Брагина*

В последнее десятилетие как отечественные, так и зарубежные педагоги и психологи проявляют большой интерес к изучению рефлексивных умений учителя как условия его профессионального и личностного развития.

Один из авторов рефлексивного подхода профессор Эдинбургского университета М. Уоллес подчеркивает, что «практика становится источником профессионального роста учителя лишь в той мере, в какой она является объектом структурированного анализа: неотрафлексированная практика бесполезна и со временем ведет не к развитию, а к профессиональной стагнации учителя». По этой причине стратегической целью подготовки учителей должна стать не

столько замена, модернизация устаревших профессиональных приемов на новые, сколько **развитие способностей учителя к самоанализу**.

Таким образом, развитие профессионализма зависит от самого учителя, он может осмысленно регулировать и изменять стандарты своего поведения.

Совершенно очевидно, что для плодотворной учебно-воспитательной работы учителю необходимо уметь анализировать причины своих успехов и недостатков, чтобы систематически, научно обоснованно повышать уровень обучения и воспитания школьников. От умения анализировать свой собственный урок, конкретные педагогические ситуации, возникшие на нем, результаты педагогических воздействий на учащихся, достижения своего труда во многом зависит, как учитель сможет планировать, организовывать, контролировать и регулировать свою педагогическую деятельность.

Проанализировав ряд научных статей, касающихся оценки качества урока, мы определили те значимые условия, которые способствуют развитию важных качеств школьника в учебной практике.

Интегральным (объединяющим) качеством личности является **жизнеспособность**, которая помогает человеку успешно функционировать и гармонично развиваться в обществе. Можно выделить ряд параметров личностного развития в учебном процессе: здоровье, организованность, успешность, интеллектуальность, самостоятельность, активность, рефлексивность, эмоциональная устойчивость, индивидуальность, креативность, коммуникабельность. Эти показатели выступают в нашей работе как **критерии оценки качества урока**. Подробнее остановимся на каждом из них.

**Здоровье** – важный показатель успешной жизнедеятельности человека. Для сохранения и укрепления здоровья детей на уроке должны быть созданы следующие условия: гигиенически выдержанное пространство классной комнаты (освещение,

температура воздуха, соответствие мебели росту ребенка, чистота и порядок, оформление классной доски); предупреждение утомляемости детей (учет кривой утомляемости, переключение внимания в соответствии с возрастными нормами); посадка и осанка детей, сохранение их зрения, специально организованная двигательная активность детей на уроке и др.

**Организованность** включает в себя четкое начало и конец урока, готовность учащихся к уроку, плавность переходов с одного этапа занятия на другой, своевременное и аргументированное домашнее задание и др.

**Активность** учащихся на уроке достигается включением всех детей в учебный процесс; использованием различных видов, форм, методов работы на всех этапах урока, обеспечивающих высокую умственную активность школьников, ее стимулирование, и др.

К условиям, развивающим **самостоятельность**, были отнесены: принятие учащимися учебных задач, самостоятельный выбор заданий и включение в процесс решения задач, самостоятельное добывание знаний, контроль и самоконтроль, оценка и самооценка учебной деятельности и др.

Успешное **развитие интеллекта** школьников возможно в результате активизации их познавательной деятельности, включения в процесс познания таких функций, как восприятие, память, мышление, воображение, речь; при подборе учителем заданий, способствующих развитию интеллектуальной деятельности (репродуктивные, продуктивные, творческие); в ходе демонстрации педагогом четкой, выразительной речи и работы над развитием речи учащихся и др.

**Успешность** школьника связана с достижением им результата деятельности, с умением преодолевать трудности, с положительной реакцией на помощь и оценку учителя.

**Способность к самоанализу** учащихся определяется осознанием ими цели, результатов и способов своей деятельности.

**ЛИСТ АНАЛИЗА И САМОАНАЛИЗА УРОКА**

Дата \_\_\_\_\_ Класс \_\_\_\_\_ Система \_\_\_\_\_

Школа \_\_\_\_\_ Урок \_\_\_\_\_ Тема \_\_\_\_\_

№ п/п	Критерии	Баллы	Показатели	Баллы
1	Здоровье	1	Дети работают в гигиенически выдержанном пространстве	
		2	+ Учитель следит за посадкой, осанкой, охраной зрения детей	
		3	+ Учитель снимает во время урока утомляемость у детей, правильно оформляет доску	
2	Организованность	1	Организованное начало и конец урока	
		2	+ Плавность перехода с одного этапа урока к другому	
		3	+ Своевременное и аргументированное домашнее задание	
3	Успешность	1	Частичное преодоление трудностей учащимися	
		2	+ Преодоление трудностей учащимися, достижение результатов деятельности	
		3	+ Положительная реакция на оценку учителя и на помощь при допущении ошибки	
4	Интеллектуальность	1	Развитие некоторых познавательных процессов, репродуктивные задания педагога на уроке	
		2	Развитие всех познавательных процессов, продуктивные задания на уроке	
		3	Развитие всех познавательных процессов, продуктивная и творческая деятельность учащихся	
5	Самостоятельность	1	Деятельность детей направляется, контролируется и оценивается педагогом	
		2	Принятие учебных задач учащимися, их самостоятельное включение в решение задач	
		3	Самостоятельный выбор учащимися заданий и самостоятельное добывание знаний	
6	Активность	1	Включение всех учащихся в учебный процесс	
		2	+ Виды, формы и методы на всех этапах урока, обеспечивающие высокую умственную активность учащихся	
		3	+ Стимулирование учителем активности учащихся	
7	Рефлексивность	1	Принятие и осознание цели урока	
		2	+ Осознание результатов деятельности	
		3	+ Осознание способов деятельности	
8	Эмоциональная устойчивость	1	Доброжелательная поддержка со стороны педагога	
		2	+ Требовательность и уважение к личности ребенка	
		3	+ Благополучие школьника в среде одноклассников	
9	Индивидуальность	1	Учет детей с ведущей левой рукой, с проблемами зрения, слуха и моторики	
		2	+ Учет ведущей модальности восприятия, разного уровня обученности и обучаемости детей	
		3	+ Учет особенностей мальчиков и девочек	
10	Креативность	1	Выполнение творческих заданий на уроке	
		2	+ Нетрадиционный подход к выполнению заданий	
		3	+ Изобретение новых заданий учащимися	
11	Коммуникабельность	1	Организация коллективного обсуждения проблем	
		2	+ Взаимопомощь учащихся на уроке, взаимная поддержка, и уважение	
		3	+ Коллективное принятие решений	

**Эмоциональное благополучие** школьников на уроке достигается добровольной поддержкой со стороны учителя, поощрением, а также уважительным и требовательным отношением к личности ребенка, его благополучием в среде сверстников.

**Развитие детской индивидуальности** невозможно без учета модальностей различий восприятия; уровней обученности и обучаемости; особенностей функциональной асимметрии мозга; особенностей мальчиков и девочек; детей с нарушением зрения, слуха, речи, моторики и др.

**Креативность** деятельности детей на уроке обеспечивается характером творческих заданий, нетрадиционным подходом к выполнению даже «стандартных» заданий, изобретением новых заданий и способов их выполнения и др.

**Коммуникабельность** возможна, если учащиеся работают в группах, целенаправленно включаются в коллективное обсуждение проблем, совместно приходят к коллективному решению, демонстрируя при этом взаимоуважение и взаимную поддержку.

Опираясь на перечисленные выше условия, мы предложили свой подход оценки качества урока учителем и экспертом. При этом мы исходили из того, что на каждом уроке создаются условия не только для усвоения знаний, умений и навыков, но и для развития личностных качеств учащихся.

Для оценки качества урока применялась балльная система – от 1 до 3 баллов по каждому критерию. Одним баллом мы оценивали показатели, которые на данном уроке присутствуют, но выражены слабо. Два балла – показатели были выражены отчетливо, но при этом имелись какие-то упущения. Три баллами оценивалось присутствие и яркая выраженность всех отобранных показателей по данному критерию.

Сравнительный анализ оценки урока учителем и экспертом осуществляется при помощи листа анализа и самоанализа урока (см. с. 21). В нашем

примере нарастающая эффективность ряда показателей выражена знаком плюс, за исключением 4-го и 5-го критериев.

Сформулируем **общие выводы**.

Полученные результаты характеризуют высокий уровень осознания учителями цели и характера педагогической работы, отражают знания, умения и навыки педагогов, обеспечивающие им успешную деятельность. Одновременно с этим фиксируются «слабые» места в работе педагогов по проектированию и развитию личностных качеств школьника, таких как коммуникабельность, креативность, рефлексивность, индивидуальность и др.

Общие показатели оценки уроков учителем и экспертом выявили стремление педагогов оценить себя более высоко. Скорее всего это связано с защитной реакцией педагога в ситуации сравнения его и экспертной оценки.

Выделяется небольшая группа учителей, у которых общее количество выставленных ими баллов за свой урок совпадает с количественной оценкой эксперта. Несмотря на субъективизм оценок, можно утверждать, что эти учителя самодостаточны, ощущают свою ответственность за доверенное им дело и обладают устойчивым профессиональным уровнем.

На основании вышеизложенного можно утверждать, что самоанализ урока учителем служит средством самопрезентации и отражает профессиональные особенности педагога, по которым удобно оценивать его умения и навыки в проектировании, проведении и анализе педагогической деятельности.

*Маргарита Николаевна Иванова – канд. психол. наук, доцент, зав. кафедрой педагогики и методики начального образования Вологодского государственного педагогического университета;*

*Татьяна Валентиновна Брагина – студентка IV курса факультета начального образования ВГПУ.*

## Групповая работа в курсе методики преподавания математики

Н.Ф. Ганцен



Качество получаемого современными школьниками образования в большой мере определяется уровнем общей и профессиональной подготовки учителя, творческой направленностью его личности, его педагогическим мастерством и умением работать в постоянно изменяющихся образовательных условиях. Все это требует определенной модернизации обучения будущих учителей.

Одной из эффективных форм организации учебно-познавательной деятельности студентов с элементами творчества является работа на практических занятиях малыми группами по 3–5 человек. Эта форма работы помогает студентам овладеть всеми структурными элементами педагогической деятельности: определять цели педагогического процесса, создавать его структурную модель, планировать, осуществлять и контролировать последовательность операций, анализировать результаты своей деятельности. Приобретенный студентами опыт в дальнейшем будет полезен им при защите курсовых и дипломных проектов, разрабатывающих как целые темы школьной программы, так и отдельные части тем.

Работа в малых группах дает возможность организовать взаимообучение, управлять деятельностью всех и каждого члена группы. В итоге у студентов формируется творческое отношение к будущей профессии, усиливается мотивация, осознанность учебной работы, осуществляется «персонификация», субъективизация знаний, их присвоение.

Работа в малых группах имеет свои важные **особенности**: это, во-первых, коллективное взаимообучение всех членов данной группы; во-вторых, обучение по принципу «чем боль-

ше и лучше я обучаю других, тем больше и лучше я знаю сам»; в-третьих, попеременное выполнение каждым членом группы ролей ученика и учителя; в-четвертых, ответственность каждого не только за свои знания, но и за знания товарищей; в-пятых, сотрудничество как внутри группы, так и между группами.

Групповую работу можно проводить **на разных этапах процесса обучения** студентов: а) на подготовительном этапе изучения темы с целью отбора и систематизации материала, необходимого для последующего обобщения б) при изучении нового материала с целью овладения определенными теоретическими знаниями; в) при обобщающем повторении с целью актуализации знаний по теме.

Организация групповой работы требует предварительной подготовки как от преподавателя, так и от студентов. Студентам для эффективного ее осуществления необходимы навыки самостоятельной работы, а преподавателю важно в первую очередь продумать сочетание групповой, фронтальной и индивидуальной форм учебной работы студентов, разработать систему заданий для выполнения их в группах, спланировать работу студентов во время занятия, до него и после него.

По типу группы могут быть: звеньевые – постоянного состава; бригадные – временного состава; с кооперативной формой работы – с делением на подгруппы, каждая из которых выполняет лишь часть общего задания; дифференцированные – объединяющие студентов с одинаковыми учебными возмож-



ностями и уровнем сформированности учебных умений и навыков; парного состава.

Учебные задания могут быть едиными для всех групп или дифференцированными, но взаимосвязанными и дополняющими друг друга. Задания необходимо заранее подготовить и представить на карточках, либо на доске, либо с помощью технических средств обучения. При этом предполагается, что карточки-задания по каждой теме представлены в нескольких вариантах и охватывают весь круг вопросов данной темы. Следовательно, их можно использовать не только на практических занятиях, но и для самостоятельной работы – это помогает систематизировать и обобщить знания. Карточки-задания выполняют также функции методических рекомендаций для студентов при разработке фрагментов уроков. Кроме того, их удобно использовать для контроля знаний студентов по теме.

**Руководство групповой работой студентов осуществляется в три этапа.**

На первом этапе преподаватель выявляет педагогическую проблему и

ставит перед студентами познавательную задачу, распределяет по группам учебные задания и дидактический материал и дает рекомендации по их выполнению. Количество групп определяется в зависимости от количества вариантов заданий и их распределения по подгруппам.

На втором этапе осуществляется работа по выполнению полученного задания. Преподаватель контролирует ход работы в группах, отвечает на вопросы, регулирует споры, оказывает помощь отдельным студентам и группе в целом.

На третьем этапе, при подведении итогов, преподаватель дает оценку устных ответов, отмечает положительные стороны в деятельности групп, обозначает направления дальнейшей работы, оценивает общие результаты письменных работ группы и индивидуальные методические разработки.

**Работа студентов в малых группах также складывается из трех этапов.**

Первый этап – это вводная часть: студенты объединяются в группы для работы по карточкам-заданиям, получают от преподавателя комментарии по выполнению задания, могут задать ему вопросы.

Второй этап – основная часть: студенты знакомятся с материалом, планируют работу, распределяют задания внутри группы, выполняют индивидуальные задания, обсуждают результаты индивидуальной и групповой работы, подводят итоги, анализируют и оценивают результаты собственной работы, эффективность выбранных методов и средств достижения целей, опираясь на свой субъективный опыт – личные знания о педагогическом процессе.

Третий этап – заключительная часть: студенты в устной форме докладывают результаты работы своих групп, отвечают на вопросы студентов из других групп, выслушивают заключение преподавателя, сдают коллективный письменный отчет по результатам работы группы, в котором представлены методические разработки каждого члена группы.



Карточки-задания составляются таким образом, чтобы студенты могли обнаружить теоретические основы рассматриваемого вопроса; определить дидактические цели темы; подобрать методы и средства обучения, используемые в теме; воспроизвести рассуждения школьников при выполнении различных упражнений; составить проверочные самостоятельные работы; выполнить сравнительный анализ методики работы над темой по альтернативным программам; разработать отдельные фрагменты конспектов уроков по теме.

Исходя из этого для **самостоятельной работы над темой**, указанной в карточке, студентам группы необходимо: 1) изучить требования к знаниям учащихся по данной теме; 2) познакомиться с заданиями, предложенными в теме; 3) изучить соответствующую литературу: раздел учебника методики преподавания математики, материалы лекции, учебники математики для начальной школы, включая учебники по альтернативным программам, дополнительную литературу; 4) найти и записать ответы на все обозначенные вопросы (составить тезисы выступления); 5) выполнить практические задания; 6) отчитаться перед преподавателем по теме и сдать письменный отчет.

Для групповой работы можно предложить следующие темы курса методики преподавания математики в начальных классах:

1. Методика изучения нумерации целых неотрицательных чисел.
2. Методика изучения арифметических действий и формирования вычислительных навыков.
3. Методика работы над задачей.
4. Методика изучения величин.
5. Методика изучения алгебраического материала.
6. Методика изучения геометрического материала.

Приведем пример карточки-задания для одного из вариантов по теме «Методика изучения нумерации целых неотрицательных чисел».

#### Методика изучения нумерации чисел концентратора «Десяток»

1. Раскройте понятие нумерации, ее видов, числа как математического понятия (количественное, порядковое число, число как результат измерения величины).
2. Укажите причину выделения концентратора «Десяток» в особый.
3. Сформулируйте задачи изучения темы и укажите ее особенности.
4. Определите дидактическую цель урока по теме «Числа 1, 2». Подберите подготовительные упражнения к ознакомлению с данными числами.
5. Разработайте процесс ознакомления с любым числом. Каким путем получаем числа в пределах десятка?
6. Подберите дидактические игры, которые можно использовать с целью:
  - а) формирования навыка счета;
  - б) усвоения принципа образования отрезка натурального ряда чисел от 1 до 10;
  - в) развития умения сравнивать числа.
7. Составьте проверочную работу по теме «Нумерация чисел в пределах 10». Объясните, какие знания, умения и навыки проверяются при выполнении каждого задания.

Как показывает наш педагогический опыт, работа с такими карточками-заданиями является эффективным способом профессиональной подготовки студентов как будущих учителей к осознанному и методически обоснованному формированию у младших школьников математических знаний и умений.

*Наталья Федоровна Ганцен – канд. пед. наук, доцент кафедры методики начального образования Магнитогорского государственного университета.*

## Программа психологического сопровождения будущих педагогов

Л.Г. Чернышева

Современный педагог – персона, которая требует особого к себе внимания, ибо там, где его место занимают недостаточно профессионально подготовленные люди, в первую очередь страдают дети. Тем более это относится к педагогу по физической культуре, задачей которого является воспитание физически и духовно здорового молодого поколения.

Потребность общества в специалистах такого рода предполагает гарантию качества их профессиональной подготовки, превращение студента из объекта обучения в субъект, заинтересованный к нему, а затем становление его как профессионала. В связи с этим особую актуальность приобретает психологическое сопровождение профессионального становления личности, базирующееся на идеях усиления субъектности партнеров по общению, возможности конструктивных преобразований личности в актах взаимодействия, помощи личности в самостоятельном творческом развитии [1–6 и др.].

Нами была разработана **программа психологического сопровождения**, основанная на личностно ориентированном подходе, как средство психолого-педагогического воздействия на профессиональное развитие педагогов по физической культуре (ФК) на этапе обучения в вузе. Эксперимент по апробации программы проводился в течение 5 лет на факультете физической культуры (ФФК) Дальневосточного государственного гуманитарного университета (г. Хабаровск).

Личностно ориентированная программа психологического сопровождения процесса профессионального

становления предусматривает комплексность, которая заключается:

- во взаимосвязанной и взаимообусловленной деятельности субъектов и объектов этой системы. К субъектам процесса психологического сопровождения относится профессорско-преподавательский состав, сотрудники университета, медицинские работники, родители студентов; все они оказывают непосредственное влияние на становление специалиста. Объектом процесса психологического сопровождения являются студенты и коллективы учебно-тренировочных групп по видам спорта по курсу «Профессиональное физкультурно-спортивное совершенствование (ПФСС)»;

- в использовании всех форм и средств психологического сопровождения, а также воспитательного потенциала учебного, учебно-тренировочного процесса, досуга, быта.

Условиями реализации личностно развивающей программы психологического сопровождения являются:

- вся система жизнедеятельности в вузе, обеспечивающая формирование у студентов внутренней потребности к самосовершенствованию;

- перевод студента из позиции объекта воспитания в субъект самоуправления: а) обеспечение субъект-субъективного взаимодействия участников образовательного процесса; б) создание на занятиях ситуаций успеха; в) гуманизация межличностных взаимоотношений (создание на занятиях атмосферы принятия, доброжелательности, взаимопонимания);

- применение дифференцированного и индивидуального подходов на основе результатов первичной диагностики уровней личностного развития (особенности мотивационно-потребностной сферы личности, когнитивного развития; уровень профессионально важных качеств и физической подготовленности; сформированность профессионально-педагогической направленности, умений и навыков физкультурно-спортивной деятельности; типологические профессиональные предпочтения и др.);

– создание личностно развивающих ситуаций на учебных и учебно-тренировочных занятиях: а) преобладание диалога как средства общения между преподавателем, тренером и студентами; б) вхождение предлагаемого опыта в контекст жизненной сферы студента – «зону развития», которая ему пока недоступна. Это создает условия перехода личности к самопомощи, с позиции «Я не могу» на позицию «Я могу сам справиться со своими жизненными трудностями» и открывает перспективы личного роста; в) игровая форма создания ситуаций личностного развития (активное применение методов взаимообучения, взаимоконтроля, самооценки, смена ролевых позиций, изменение правил традиционных спортивных игр и соревнований и др.);

– деятельностное освоение ценностного потенциала физической культуры и спорта: а) включение студентов в организацию учебно-воспитательного и учебно-тренировочного процесса, в постановку совместно с преподавателем (тренером) задач занятия, планирование их решения, дальнейшую реализацию и оценку выполнения действий. Образовательные технологии основываются на принципе «не обученные студенты, а обучающиеся студенты», на совместном личностном росте педагога и студентов, нахождении оптимальных для каждого человека путей личностного и профессионального роста, что позволяет преодолеть отчуждение преподавателей и студентов от учебной деятельности и друг от друга. В процессе спортивного совершенствования тренеры-преподаватели основное внимание направляют на студента-спортсмена, а не на учебно-тренировочную программу. Такая технология предполагает кардинальный поворот к личности, доверие к ней, уважение ее достоинства, принятие ее личных целей, запросов, интересов. Профессорско-преподавательский состав не должен быть простым передатчиком знаний, умений и навыков, а призван управлять процессом формирования потребностей и

способностей студентов, развитием их личности. Всё это создает условия для раскрытия и развития способностей не только студентов, но и преподавателей, тренеров, с ориентацией на обеспечение полноценности их повседневной жизни; б) создание условий выбора уровня изучения программного материала, формы проведения занятия, тестов и др.;

– применение средств и методов для формирования и развития мотивации учения;

– актуализация развития рефлексии студентов;

– применение проблемных методов обучения;

– готовность профессорско-преподавательского состава к работе в русле личностно развивающего подхода.

Реализация программы психологического сопровождения осуществлялась с помощью следующих форм, средств и приемов:

– определение средств формирования профессионально важных качеств специалиста;

– разработка индивидуальных алгоритмов профессионального становления, индивидуальных программ совершенствования, их контроль и коррекция;

– изучение процесса адаптации студентов к условиям обучения на ФФК на протяжении всего процесса обучения;

– психодиагностика и консультирование;

– консультации для профессорско-преподавательского состава по вопросам психологических трудностей в обучении, воспитании, общении со студентами, по уточнению знаний о социально-психологических особенностях данного контингента студентов;

– оказание преподавателям помощи по организации дифференцированного и индивидуального обучения студентов;

– оказание помощи в преодолении дезадаптационных процессов путем групповой и индивидуальной работы;

– прохождение тренинга «Личностное и профессиональное становление будущих педагогов по ФК», тренинга

коммуникативных умений, спецкурсов «Педагогическое мастерство», «Психологическое здоровье личности», «Проблемы профессионального становления личности», «Психолого-педагогический анализ деятельности педагога по ФК»;

– методы аутогенной тренировки.

Среди важных задач, стоящих перед преподавателями факультета, тренерами и воспитателями общежития, особо отметим такие, как выявление студентов, имеющих отклонения от нормального процесса социальной адаптации, с последующей психопрофилактикой и психокоррекцией, обучение студентов, обратившихся за консультацией по самостоятельному использованию методов контроля и саморегуляции психоэмоционального состояния. Это имеет большое социальное и моральное значение и служит основой формирования психически и физически здоровой личности.

Основываясь на утверждении Л.М. Митиной, что «психологическим условием развития педагогической направленности является повышение уровня профессионального самосознания, т.е. осознание учителем системы ценностей и мотивов, которые необходимо реализовывать в своей деятельности, поведении, общении» [3, с. 68], мы выделили следующие пути формирования профессионально-педагогической направленности студентов:

– организация всех видов деятельности студентов с учетом требований их будущей профессии;

– понимание целей и значимости выбранной профессии, а также требований, которые она предъявляет к человеку;

– активизация у студентов потребности в самообразовании и самовоспитании;

– включение студентов с первого курса в практическую профессиональную деятельность.

Результаты исследования показали, что в целом психологическое сопровождение, основанное на личностно развивающем подходе, направлено на

оптимизацию процесса и условий профессионального развития личности будущих педагогов по ФК. Позитивные изменения (снижение уровня личностной тревожности, наличие устойчивой профессиональной мотивации, повышение уровня потребности в достижениях, эмоциональной уравновешенности, развитие коммуникативных ресурсов и т.п.) позволяют наметить дальнейшие индивидуально-психологические, социально-психологические, психолого-педагогические мероприятия по обеспечению процесса профессионально-личностного развития педагога по физической культуре.

### Литература

1. Абульханова-Славская К.А. Типология личности и некоторые задачи психологической службы в вузе // Психологическая служба вуза: принципы, опыт работы: Сб. науч. тр. – М.: НИИВО, 1993.

2. Асмолов А.Г. Со-действие ребенку – развитие личности // Забота – поддержка – консультирование / Серия «Новые ценности образования». – М.: ИННОВАТОР, 1996.

3. Митина Л.М. Психология труда и профессионального развития учителя: Учеб. пос. для студ. педвузов. – М.: Академия, 2004.

4. Петровский В.А. Личность в психологии: парадигма субъектности. – Ростов/н/Дону, 1996.

5. Слободчиков В.И. Очерки психологии образования. – 2-е изд., перераб. и доп. – Биробиджан: Изд-во БГПИ, 2005.

6. Фельдштейн Д.И. Психологические закономерности социального развития личности в онтогенезе // Вопросы психологии. – 1985, № 6.

*Лариса Георгиевна Чернышева – канд. пед. наук, доцент кафедры спортивных дисциплин Дальневосточного государственного гуманитарного университета, г. Хабаровск.*



## Формирование профессиональной компетентности будущего специалиста

Л.А. Лобанова,  
Т.А. Талапова

Происходящие в стране социально-экономические преобразования повлекли за собой изменения в системе подготовки педагогов. Сегодня обществу нужен профессионал, способный самостоятельно принимать решения, нести за них ответственность, готовый к поиску и творчеству, т.е. социально активная личность.

В современной психолого-педагогической литературе все многообразие профессиональных качеств педагога объединяется понятием **профессиональной компетентности**. Это не просто совокупность профессиональных знаний и умений, а «сложное индивидуально-психологическое образование на основе интеграции социально-педагогического опыта, теоретических знаний, практических умений и значимых личностных качеств, обуславливающее готовность педагога к выполнению профессиональной деятельности» (Н.Е Костылева).

Мы определили следующие **компетенции будущего педагога**:

- коммуникативная, перцептивная, интерактивная компетенции;
- профессиональные психологические установки;
- профессиональные знания;
- профессиональные педагогические умения;
- специальные аналитические навыки;
- профессиональные диагностические действия;
- общая эрудиция и кругозор;
- гражданское самосознание;
- готовность к творческой деятельности;
- рефлексивность.

Профессиональная компетенция, на наш взгляд, – это специфическая особенность профессионального облика современного педагога, поэтому, выделяя ключевые компетенции, мы учитывали «интегральность» профессионально-личностной характеристики будущего специалиста и область приложения его профессиональных возможностей.

На формирование профессиональной компетентности личности влияет целый ряд факторов, среди которых особо выделим наличие условий для реализации внутреннего личностного потенциала.

В рамках создания таких условий в колледже педагогического образования, информатики и права Хакасского государственного университета с 2002 г. действует клубное объединение «ЛАД». Эта аббревиатура расшифровывается как «любопытные, активные, деятельностьные» и раскрывает качества личности каждого члена клуба. Разработано Положение, в котором определены цель, задачи, направления, план работы клуба и ответственные за проведение мероприятий.

Воспитательный процесс в условиях клубного объединения имеет свою специфику, которая проявляется, во-первых, в организации внеаудиторной деятельности всех студентов специальностей «Преподавание в начальных классах» и «Социальная педагогика», с I по IV курс; во-вторых, в индивидуально-психологических особенностях социального поведения студентов.

В сотворческом режиме работы важно ориентироваться на ресурсную сферу личности как студента, так и педагога. Творчество педагога-организатора служит примером и выступает формой существования личности будущего специалиста. Совет клуба, состоящий из представителей групп I–IV курсов, возглавляют преподаватели предметно-цикловой комиссии школьной педагогики и психологии.

Совместная коллективная деятельность совета клуба определяется как

равноправное личностное взаимодействие студентов и преподавателей, нацеленное на согласование и объединение общих усилий. Заседания клуба позволяют каждому студенту почувствовать не только свою значимость, раскрыть свои лидерские и творческие способности, получить новые умения и навыки, но и определиться со своими жизненными интересами. Педагогический клуб становится коллективным воспитателем своих членов. Существенное значение в эффективности работы клуба имеет грамотное психолого-педагогическое руководство, осуществляемое преподавателями предметно-цикловой комиссии школьной педагогики и психологии.

В коллективной деятельности социальная активность студентов проявляется в двух формах: общение и общественно значимый результат. Общение – это средство передачи полезной информации и практического опыта, восприятие и понимание друг друга, личностное взаимодействие студентов в достижении общих результатов. Клубное объединение позволяет каждому студенту попробовать себя в роли организатора, актера, художника-оформителя, поэта и т.д.

Одно из наиболее важных направлений работы – формирование профессиональной компетентности: потребности в познании и самопознании, гуманистического отношения к людям, ответственности и самостоятельности.

Все мероприятия, проводимые в рамках заседаний клуба, имеют свои направления и ориентированы на уровень овладения студентами ключевыми компетенциями: так, студенты I–II курсов организуют проведение фольклорного праздника, участвуют в ассоциации «Экологическая педагогика» и «Семейном ателье»; студенты III курса участвуют в Празднике первых уроков и в сюжетно-ролевой игре по подготовке вожатых; студенты IV курса – участники заседания «Круглый стол с острыми углами» и конкурса «Учитель, которого ждут».

Овладение ключевыми компетенциями происходит последовательно, по мере усложнения задач, стоящих перед студентами. Если на первом уровне студенту достаточно показать, что он правильно понял предлагаемую ему задачу (проблему), и внести предложения по ее решению, то в дальнейшем студент должен продемонстрировать, что он в состоянии управлять работой коллектива, решая комплексные проблемы, и достигать при этом необходимого качества результата.

Краткая характеристика каждого направления позволит проследить этапы овладения студентами ключевыми компетенциями в условиях работы клубного объединения «ЛАД».

Фольклорные праздники «Здравствуй, весна!», «Масленица», «Чыл пазы» (хакасский праздник начала года) проводятся на материале народного искусства (музыкального, изобразительного, художественно-речевого), приобщают студентов к традициям и обычаям народов, живущих в Республике Хакасия, раскрывают их исполнительские таланты.

Ассоциация «Экологическая педагогика» предполагает участие студентов в реальных практических акциях экологической направленности и организацию и проведение экологических бесед среди учащихся начальных классов.

«Семейное ателье» ставит перед собой задачу подготовки студентов к семейной жизни. В русле этого направления ведется агитационно-просветительская и научно-исследовательская работа. Тематика заседаний – «Особенности межличностных отношений юношества», «Основы семейных отношений», «Правовая основа семьи» и т.д.

Праздник первых уроков открывает новую ступень профессионального роста студентов. Он проводится в начале педагогической практики в школе. Студенты по собственной инициативе выбирают учебные предметы, готовятся к проведению своего первого самостоятельного урока под руководством учителя и методиста. После проведения серии уроков организуется об-

суждение занятий и поздравление студентов, впервые выступивших в роли учителей.

В конце III курса проводятся сюжетно-ролевые игры по подготовке вожатых для летних оздоровительных лагерей, предполагающие культурно-образовательную, спортивно-оздоровительную и организаторскую деятельность участников. Тематика таких игр различна: «Вожатская регата», «За лето – по всем планетам!» и др. Участие в них способствует формированию у студентов ответственного отношения к воспитательной работе с детьми и подростками.

Организаторы заседания «Круглый стол с острыми углами» – студенты IV курса специальности «Социальная педагогика». В рамках этого направления раскрываются социальные вопросы, которые волновали, волнуют и будут волновать человечество. Например, тема первого заседания «Гениальность – это дар или наказание?». Для обсуждения подобных вопросов привлекаются компетентные специалисты.

Профессиональный конкурс «Учитель, которого ждут» позволяет вовлечь в творческий процесс всех студентов с I по IV курс, а также учащихся базовой школы. Цель конкурса – формирование у студентов образа «Я – учитель», а задачи – выявление творчески одаренных студентов среди выпускников школьного отделения, формирование общественных представлений о том, каким должен быть студент сегодня, проверка его готовности к самостоятельной работе в школе.

Конкурс проводится в три тура. В первом отборочном туре участники проходят тестирование, которое включает вопросы по педагогике, психологии и частным методикам. Во втором туре студенты проводят конкурсные уроки. Претендент выбирает по желанию класс и предмет, по которому самостоятельно готовит открытый урок. Тема урока сообщается участнику за сутки до проведения. Жюри, в состав которого входят учителя базовых школ, преподаватели колледжа и

студенты III курса, оценивают урок по 10-балльной системе (оборудование урока – 1 балл, руководство деятельностью детей, активизация внимания – 2 балла, результативность – 4 балла, неординарность – 2 балла, этика учителя – 1 балл). По окончании урока конкурсант проводит его аспекттивный (краткий) анализ. Третий тур – финал, задачей которого является показ своего умения работать со зрительской аудиторией. При такой организации конкурса у студента развивается самостоятельность и инициатива. Он становится способен к творческому проектированию учебной и воспитательной работы и прогнозированию ее результатов, у него появляется склонность к выработке собственного стиля профессиональной деятельности. Это и есть показатель сформированности профессиональной компетентности выпускника.

Таким образом, студенческое клубное объединение может рассматриваться как действенный способ формирования профессиональной компетентности будущего специалиста, как школа становления социально активной личности. Организация такого клуба свидетельствует о стремлении преподавателей глубоко осмысливать и осуществлять поиск решения проблемы, связанной с подготовкой мобильного, конкурентоспособного выпускника, обладающего ключевыми компетенциями, что является одной из целей модернизации профессионального образования.

*Л.А. Лобанова – зам. директора по учебно-производственной работе;*

*Т.А. Талапова –руководитель предметно-цикловой комиссии школьной педагогики и психологии колледжа педагогического образования, информатики и права Хакасского государственного университета, г. Абакан.*

**Природа, живопись, музыка –  
источники эстетического воспитания  
студентов педколледжа**

*Н.В. Обухова*

В современных вариативных образовательных учебно-методических комплектах для начальной школы большое внимание уделяется эстетическому воспитанию младших школьников средствами природы и искусства.

Эстетическое воспитание рассматривается как процесс направленного воздействия на сознание и духовный мир личности, на формирование высшей человеческой чувствительности, без которой нет ни познания, ни понимания истины, добра и красоты.

Воспитать духовного человека может только духовный человек. Будущий учитель – прежде всего носитель духовных ценностей, источники которых – природа, культура, искусство.

Искусство проявляется всюду, где существует жизнь: в слове, в музыке, в живописи, в хореографии, в скульптуре и в лицедействе.

В качестве источников эстетического воспитания студентов мы выбрали **живопись и музыку, связанные с темой природы**. В наш педагогический колледж поступают в основном выпускники сельских общеобразовательных школ, часто обнаруживающие недостаточную подготовленность к восприятию духовных ценностей, заключенных в произведениях искусства.

Мы попытались сделать природу нашего края своим союзником в духовном становлении и эстетическом воспитании студентов. Явления природы могут многое сказать уму и сердцу человека, лишь бы этот голос был услышан. В эстетическом воспитании студентов мир природы выступает как предмет пристального наблюдения и в то же время как средство эмоцио-

нально-образного воздействия на творческую деятельность.

К сожалению, в современном обучении происходит материализация природы, игнорируется ее нравственная поэтика и символика, что никоим образом не способствует включению природы в сферу культуры и духа. В результате школьники утратили тягу к созерцанию и постепенно лишаются дара «пейзажного мышления», благодаря которому формируется национальный образ природы.

Природа Тюменской области отличается своим особым ландшафтом. Степи Казахстана плавно переходят в лесостепь – житницу всего края, а ее, в свою очередь, сменяет южная тайга.

Лесостепь как природное пространство занимает большую часть территории Тюменской области, и этот ландшафт является главным носителем и хранителем регионального духовного опыта – «открытой тайны», которая очевидна и скрыта одновременно.

В своей педагогической деятельности мы старались донести до студентов мысль, что духовно-нравственное отношение к природе должно быть осмыслено, прочувствовано сердцем, только тогда оно будет способствовать эстетическому воспитанию личности школьника.

Обогащение эстетического опыта студентов мы начали с создания пейзажного образа лесостепи. В связи с этим были определены этапы педагогической деятельности.

1. Выделение природных символов этого ландшафта: березовые колки, осинники, луга, покосы и между ними, словно зеркала, бесконечное множество озер, болота. Студентам предлагается составить образную характеристику того или иного природного символа, услышать его голос, почувствовать себя «учеником природы», найти общие черты между природой и человеком. Девизом этого этапа работы со студентами стало высказывание М.М. Пришвина: «...искать и открывать в природе прекрасные стороны души человека».

2. «Вхождение» в природный символ. Студентам предстоит войти в образ какого-то природного символа, почувствовать себя в этом образе, вступить с ним в диалог и высказать свои впечатления. Например, представить себя в образе говорливого камыша – вечного спутника озер, с почтением кланяющегося воде, питающей его корни, ведущего с ней непрерывную беседу. Для более полного восприятия природного символа используется прием «вчувствования» – вкладывание собственных переживаний в формы, краски и звуки природы.

Описывая природные символы, мы побуждали студентов пользоваться словами языка, выработанного для изображения человеческой, душевной жизни.

Для обогащения речи студентов и постижения одухотворенности природных символов мы обратились к творчеству художников нашего края. Произведения Г.С. Райшева оказали в этом существенную помощь. Образы живописи этого художника «сопротивляются» прямому словесному переводу, однозначному толкованию. Они всегда многослойны. В его картинах есть тайна. Время и пространство – это два начала, которые определяют все его творчество.

О своей картине «Белая береза. Застывшая береза» Г.С. Райшев пишет так: «Белая береза у нас рождает образ. Образ изобразительный и с цветом связанный. Береза имеет белый ствол, и нельзя делать зеленых листьев – это один из парадоксов изобразительных средств. Они не увязываются: если зелень сделать, то устоявшегося образа белой березы не будет». Студентам предлагается найти символическое воплощение образов природы в произведениях живописи других художников.

3. Создание пластического образа того или иного природного символа: с помощью движений можно попытаться передать образ белоствольной березки, трепетной осинки, говорливого камыша, солнечного одуванчика и т.п.

4. Создание музыкально-художественного образа «Наша лесостепь» на основе полученного эмоционально-эстетического опыта. Это контрастный образ двух разных природных ландшафтов: леса и степи. Музыка леса – таинственная, загадочная, создающая ощущение замкнутого пространства. Музыка степи – просторная, размашистая, вольная.

Среди многочисленных музыкальных имен мы особо выделяем имя композитора А.А. Алябьева, «тюменского Россини». Музыкальные произведения этого великого композитора неизменно вызывают эмоциональный отклик и способствуют созданию художественного образа природы нашего края.

Развитие пейзажного образа в изобразительном искусстве Тюменской области – значительный и глубокий культурологический сюжет.

Пейзаж лесостепи для многих тюменских художников является средством выражения личного душевного настроения и собственного взгляда на мир. С творчеством наших художников-живописцев созвучно высказывание Н.В. Гоголя «Музыка очей – живопись, ты прекрасна!».





Произведения тюменских живописцев не только воспитывают эстетическое восприятие студентов, но и способствуют развитию их эстетического вкуса.

Сибирская зима славится своим крутым нравом, снегами, буранами. Зимний пейзаж лесостепи обладает особой притягательностью, величиим белого пространства, в котором, кажется, застыла Вечность. Глядя на картины М. Захарова, ощущаешь это особенно отчетливо.

Студентам было предложено сопоставить творчество художника М. Захарова и размышления мансийского писателя Еремея Айпина: «Белое пространство... Казалось, все – просто. Оказалось же – все не просто... В пространстве ничего нет – и в то же время есть все. Одновременно и просто и сложно. У сотворившего это белое пространство много мыслей. Белое пространство – живое. Белое пространство беспредельно, как и жизнь на земле».

Студенты остановили свой выбор на двух зимних пейзажах М. Захарова «Автограф февраля» и «Шорох звезд». Эти пейзажи немногословны, сдержанны, пронизаны созерцательностью. Они безлюдны, статичны, соотношение цветов основано на тонкой гармонии. Студенты отметили «выбеленность» пейзажей: их белое пространство вызывает чувство одиночества и грусти, ощущение недосказанности, беспредельности жизни на земле.

Чтобы произведение живописи стали понятнее студентам, они должны осмыслить его содержание – психологическое, философское, нравственное, эстетическое. Размышлять о произведении живописи – означает вникать в его «контекст» и «подтекст», в композиционные связи, уясняя их смысл. При анализе художественного произведения студенты проходили путь от идеи «образ-замысел» к законченной форме произведения «образ-воплощение».

Особое внимание отводилось диалогу как основе понимания и ин-

терпретации художественных произведений. В «общении» с художником предлагалось «достроить» его авторскую модель. При этом особое внимание обращалось на формирование мышления и переживания, основанного не на принуждении, а на внутреннем сознательном подходе.

Посещение картинных галерей и мастерских художников способствовало развитию у студентов эмоциональной оценки и приобретению визуального опыта «насмотренности» в живом общении с искусством.

Мы старались донести до студентов мысль, что искусство находится в эпицентре культуры. Научно организованный процесс эстетического развития студентов обеспечивает духовно-практический, активно-действенный подход к эстетическому воспитанию. Природа, живопись и музыка являются в этом процессе вечными, общечеловеческими воспитательными ценностями.

*Н.В. Обухова – преподаватель Голышмановского педагогического колледжа, Тюменская область.*

## Аудиовизуальная культура будущего учителя начальных классов

Ю.А. Ворохоб

Аудиовизуальная культура – «область предметной культуры цивилизации и личностной культуры человека, связанная с восприятием, порождением, переработкой и передачей звуковой и визуальной информации. Термин получил широкое распространение с появлением новых технических способов записи и передачи изображения и звука (кино, телевидение, видео, системы мультимедиа)». Для нашего времени характерно «удвоение культурной среды», при котором достижение человечества, отраженные ранее преимущественно в письменных текстах, получают аудиовизуальное выражение [1, с. 41].

Сегодня практически все учащиеся начальных классов имеют доступ к продуктам аудиовизуальной культуры. О воздействии современных средств массовой коммуникации на человека, и ребенка в частности, написано и сказано много, но в реальной жизни **воздействие на школьников аудиовизуальных средств массовой информации ни родителями, ни учителями не корректируется и практически не учитывается.**

Учитель, у которого не сформирована культура восприятия аудиовизуальных продуктов, мало реагирует на дидактический потенциал СМИ. Актуальность проблемы формирования аудиовизуальной культуры учителя несомненна.

Мы исследовали уровень аудиовизуальной культуры будущего учителя начальных классов.

Исследование проводилось на базе факультета начальных классов МПГУ с февраля 2004 г. по декабрь 2006 г. и охватывало студентов IV–V курсов, большинство из которых уже ра-

ботают по профессии, т.е. в нашем поле зрения оказались и молодые педагоги начальной школы.

В целях получения объективных результатов мы определили критерии оценки уровня сформированности аудиовизуальной культуры студентов.

Продукты аудиовизуальной культуры построены по принципам художественного произведения, поэтому они так сильно влияют на сознание зрителя. Учитывая это, при выделении критериев мы исходили из показателя, наиболее значимого для любого произведения искусства (в том числе и экранного), – гармоничный, мозаичный и взаимоформирующий синтез содержания и формы. Очевидно, что он определяет не только художественные аудиовизуальные произведения, но и любые аудиовизуальные тексты, включая информационные выпуски новостей, развлекательные программы, музыкальные клипы и т.д.

Критерии оценки уровня сформированности аудиовизуальной культуры будущего учителя начальных классов были выработаны в соответствии со степенью «прочитывания» в аудиовизуальном произведении каждого из компонентов – формы и содержания. Эти компоненты вместе составляют единое гармоничное целое, и игнорирование любого из них ограничивает постижение авторской мысли, выраженной в аудиовизуальном продукте.

Определяя критерии оценки, мы также учитывали следующие моменты.

По данным некоторых исследователей, за последние годы у молодежи возникла тенденция воспринимать аудиовизуальные произведения как информацию, не учитывая их художественной ценности. Все, что не квалифицируется как информация, отбрасывается или игнорируется [1]. Иными словами, такой зритель, не понимая языка этой информации, обнаруживает низкий уровень аудиовизуальной грамотности и культуры.

Мы понимаем аудиовизуальную грамотность как «культуру восприятия звукозрительного (аудиовизуального)

образа, включающую умение его анализа и синтеза» [3, с. 51].

Исходя из этого были определены следующие **критерии оценки сформированности аудиовизуальной культуры студента**.

**Когнитивные критерии:** знание видов аудиовизуальных средств массовой коммуникации (СМК), их особенностей и общих черт; различий изобразительного языка и литературного слова, особенностей объединения повествования и показа; изобразительно-выразительных средств; основ композиции аудиовизуального продукта; психологических основ восприятия аудиовизуальной информации; психологических основ влияния аудиовизуальных СМК на психику и мировоззрение детей и взрослых.

**Деятельностные критерии:** способность определить логику развития авторской мысли в пространственно-временных измерениях экрана; умение воспринимать развитие мысли в комплексном единстве звукопластической организации экранного пространства; умение составлять аудиовизуальный продукт с заданными свойствами.

**Личностные критерии:** познавательный интерес; эмоциональное подкрепление индивидуального опыта

обучения; творческий подход; стремление к самообразованию.

В исследовании был применен **уровневый способ диагностики**. **Высокий уровень** характеризуется профессиональной направленностью; осознанным восприятием аудиовизуальных продуктов; использованием знаний о восприятии и правилах построения аудиовизуальных произведений в повседневной жизни; выявлением логической связи эпизодов, определяющих развитие авторской мысли; осмыслением строя аудиовизуального произведения, выявляющего авторскую концепцию; восприятием формы аудиовизуального произведения на основе эмоционально-смыслового соотнесения значимых частей; осознанным подходом к вопросу «информационной безопасности» и влиянию современных аудиовизуальных СМИ на зрителя; стремлением к самообразованию в этой сфере; творческим отношением и стремлением к созданию собственных аудиовизуальных продуктов, в том числе для использования в педагогической деятельности.

**Средний уровень** – частичная профессиональная направленность; слабая осознанность вопроса влияния современных аудиовизуальных СМИ на зрителя; недостаточная научная компетентность; преобладание стереотипного восприятия аудиовизуальных произведений; низкая познавательная активность; малое использование имеющихся знаний в повседневной жизни; фрагментарная оценка отдельных эпизодов, в которых ярко проявляется характер действующего лица.

**Низкий уровень** – противоречивость и недостаточность знаний об особенностях аудиовизуальных СМИ; преимущественно литературное прочтение аудиовизуального произведения; шаблонность, неточность или отсутствие анализа представленной аудиовизуальной информации; восприятие экранного произведения в основном через эмоциональное освоение.

В ходе исследования были проведены опросы, анкетирование и практические



задания (анализ эпизода понравившегося фильма), а также наблюдение за учебной деятельностью и беседы со студентами.

Результаты позволяют отметить, что вопросу культурной ценности аудиовизуальной продукции студенты не уделяют должного внимания. Большинство из них предпочитают лишь развлекательные кинофильмы. Просматриваемые научно-познавательные фильмы и передачи в основном касаются учебных интересов (тем курсовых и дипломных работ). Так называемую авторскую продукцию (кино- и телефильмы, телепередачи, поднимающие «вечные» темы, требующие большой умственной работы и эмоционального участия зрителя) выбирает незначительное количество опрошенных.

Большинство студентов подходят к анализу просмотренного необдуманно, не понимая цели, формально. Оценка художественных, культурных, нравственных категорий аудиовизуальной продукции у основной массы студентов шаблонна, основывается на стереотипном восприятии. Как правило, студенты не могут проанализировать выбранный кинофильм, подменяя анализ пересказом увиденного. Вопрос о главной идее фильма, задаче, поставленной автором при его создании, многих приводит в замешательство.

Мало внимания уделяется при просмотре аудиовизуальной продукции пониманию психологического состояния героев, мотивации их поступков, поиску средств выражения авторской идеи и т.п.

Очень немногие студенты ставят перед собой при знакомстве с аудиовизуальной продукцией профессиональные задачи.

Критическое восприятие увиденного было выявлено у незначительного количества опрошенных. Основная масса при просмотре настроена на развлечение, расслабление, увеселение.

Интересный факт: большое количество студентов, предпочитающих развлекательные аудиовизуаль-

ные продукты, считают их глубокими художественными произведениями, не будучи способными проанализировать их.

В отличие от уровня знаний об эстетической природе аудиовизуальной продукции, уровень знаний о технической стороне аудиовизуальных систем достаточно высок. Однако большинство студентов, обладая высоким уровнем практических знаний, немного знают о принципах работы аудиовизуальных систем. Это, несомненно, связано с познавательной направленностью студентов, ведь основные знания о принципах работы аудиовизуальной техники даются учащимся в курсе средней школы.

Проанализировав результаты опроса, анкетирования и выполнения практического задания, мы определили уровень сформированности аудиовизуальной культуры студентов с опорой на сформулированные выше критерии. Высокий уровень был обнаружен у 3% студентов факультета начальных классов, средний – у 28%, низкий – у 69%.

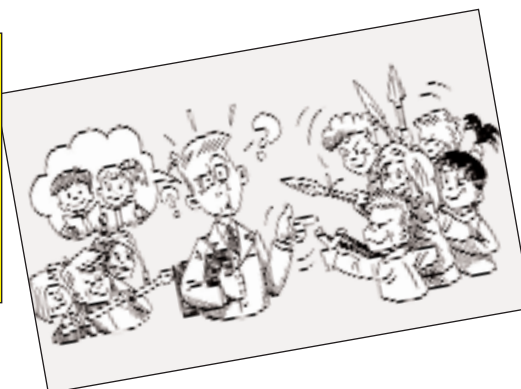
### Литература

1. Андреев А.Л. Культурное пространство студента // Педагогика. – 2003, № 10.
2. Овакимян Ю.О., Пустовойтов В.П. Юнита 1. Аудиовизуальные информационные технологии и образование. – М., 2002.
3. Усов Ю.Н. Экранные искусства – новый вид мышления // Искусство и образование. – 2000, № 3.

*Юлия Александровна Ворохоб – ст. преподаватель кафедры аудиовизуальных технологий обучения Московского педагогического государственного университета.*

## Формирование продуктивного опыта младших школьников

О.Ю. Елькина



Сколько бы ни обсуждали ученые и практики вопрос о необходимости и целесообразности профориентационной работы с младшими школьниками, всегда найдутся теоретические и эмпирические доказательства как «за», так и «против». Наш десятилетний опыт экспериментальной работы по подготовке младших школьников к выбору профессии, значимые для каждого ребенка результаты его личностного развития сделали нас последовательными сторонниками идеи о важности профессиональной ориентации в начальной школе. Бесспорно, выбор профессии не является для учащихся начальных классов актуальной задачей. Мы экспериментально доказываем и научно обосновываем мысль о том, что в ходе целенаправленной и систематической профориентационной работы происходит расширение представлений младших школьников об окружающем мире и, через познание его сложности и многообразия, открытие своего «Я».

Стремление к познанию окружающего мира и себя заложено в самой природе ребенка, который в игровой деятельности моделирует реальную действительность. В играх профориентационного содержания проявляется субъектная позиция младшего школьника, развиваются представления о себе, своих качествах и возможностях, следовательно, создаются условия для обогащения продуктивного опыта. **Продуктивный опыт**, в нашем понимании, – интегративное и динамичное личностное качество, обеспечивающее проявление субъектной позиции ребенка, ориентированной на преобразовательную деятельность по

созданию субъективно нового и общественно ценного продукта, имеющего эмоциональную привлекательность.

По образному сравнению А.Г. Асмолова, «детская игра – это первый профориентатор ребенка. В игре ребенок учится возможности быть капитаном, врачом и т.п.» [1, с. 619].

Целью курса «Я познаю мир и себя в нем», включенного в вариативную часть учебного плана начальных школ, работавших в условиях нашего эксперимента, являлось поэтапное формирование продуктивного опыта младших школьников. На занятиях в 1–2-х классах реализовывалась методика разноуровневых заданий, организовывалась поисковая и исследовательская деятельность. Основным акцент делался на развитии рефлексии, самооценки и мотивационно-ценностного отношения детей к трудовой деятельности, создавались предпосылки для формирования образа «Я» учащихся, который, по мнению С.Н. Чистяковой, «выступает в качестве одного из условий соотнесения себя с требованиями различных профессий и эффективной реализации своего психологического потенциала (в том числе интеллектуального) в будущей профессиональной деятельности» [3, с. 11].

В 3–4-х классах профориентационная работа предусматривала включение школьников в практическую пробу сил в разных сферах деятельности. Учитывая специфику возраста, данная работа организовывалась в форме воображаемого путешествия по Галактике профессий.



В процессе профориентационной работы нами решались **задачи**:

1) формировать у младших школьников ценностное отношение к познанию окружающего мира через развитие интереса к профессиям, основанное на практической вовлеченности учащихся в различные виды познавательной, игровой, общественно полезной, досуговой деятельности;

2) побуждать школьников к разработке индивидуальных способов продуктивной деятельности, самооценке, приобретению опыта общения.

Выполнение учащимися 3–4-х классов практических проб предусматривало этапы: подготовительный, содержащий диагностическую и обучающую части, и практический, предполагавший задания трех уровней сложности, в каждом из которых были представлены задания трех направлений (технологического, ситуативного, функционального).

Руководствуясь идеями Л.С. Выготского [2], в основу диагностики был положен принцип сотрудничества ребенка со взрослым и сверстниками. Обучающий этап пробы позволял увлечь младших школьников игрой, поисковой и исследовательской деятельностью, так как их сопровождал литературный персонаж – Маленький принц, вместе с которым они решали проблемные задачи и делали выводы на основе собственных мини-исследований.

При выборе сказочного персонажа мы сознательно отказались от героя – носителя определенной профессии (такого, к примеру, как Карандаш или Самоделкин), ибо Маленький принц – личность. Здесь мы разделяем мнение академика А.Г. Асмолова о том, что «свойства личности не могут подойти к профессиональным требованиям, как ключ подходит к замку. Личность всегда шире своей профессии. Образование, понимаемое как расширение возможностей развития личности, помогает ребенку совершить в жизни самый трудный выбор – выбор *быть человеком*» [1, с. 622].

Практические пробы знакомили младших школьников с окружающим миром через постижение его многообразия: взаимоотношения взрослых и детей; природа – источник здоровья; разнообразные проявления творческой деятельности человека: конструирование и актерское мастерство; библиотека – хранилище мудрости.

Дидактическим оснащением курса «Я познаю мир и себя в нем» в 3–4-х классах стала разработанная нами тетрадь на печатной основе «Путешествие по Галактике профессий» [3]. Специфика построения тетради в том, что практической пробе в конкретной профессии предшествует знакомство с особенностями всей сферы деятельности. В начале школьники вместе с Маленьким принцем попадают на планету, которую населяют носители определенных профессий. Ребята, выполняя лично и практико-ориентированные задания, становятся активными участниками сюжета. Например, путешествуя на планету профессий «Человек – Природа», школьники включаются в поиск редких растений и животных, занесенных в Красную книгу родного края, рисуют кормушки, которые они изготавливали для птиц зимой. Данный методический прием позволяет преодолеть формирование ограниченного представления школьника о профессии, предлагаемой для проведения пробы, развивает представление о целостности мира труда и профессий.

Занятия, кроме познавательного, имели огромный нравственный потенциал, так как Маленький принц – персонаж, воплощающий высокие нравственные идеалы. Это вело детей к познанию мира не с целью приобретения профессиональных умений и навыков, что вторично в этом возрасте, а с целью развития в них нравственного отношения к миру, людям и самому себе посредством включения в практическую игровую и исследовательскую деятельность. Ребята размышляли над мудрыми словами А. де Сент-Экзюпери «Зорко одно лишь сердце. Самого главного глазами не увидишь», задумывались

над глубоким смыслом, заложенным в формуле «Встал поутру, умылся, привел себя в порядок – и сразу же приведи в порядок свою планету».

Каждое задание, помещенное в разделе «Познай себя», предполагало самостоятельную диагностику ребенком своих личностных качеств и позволяло оценить, в какой мере проявляются у него эти качества.

**Обучающая часть на подготовительном этапе** предполагала освоение информации (раздел «История рассказывает»), где школьники узнавали о возникновении профессии, о предмете, цели, орудиях, условиях труда; приобретение практических знаний и навыков (раздел «Познай профессию») при выполнении пробы по технологическому, ситуативному и функциональному компонентам.

Практический этап пробы «Познай себя в профессии» представлен шестью заданиями, которые выполнялись каждым школьником индивидуально в классе при педагогическом сопровождении учителя. Уровни сложности дифференцировались: по характеру деятельности (первый уровень – репродуктивный, на уровне исполнителя; второй уровень – исполнительско-творческий, предполагающий включение продуктивного опыта школьника); по наличию проблемных ситуаций (отсутствие проблемы или ситуации выбора, включение школьника в ситуацию выбора).

Выявленные теоретические основания методики практических проб [4] в курсе «Я познаю мир и себя в нем» для учащихся 3–4-х классов реализованы в научно-методическом сопровождении данного курса.

Рассмотрим методику формирования продуктивного опыта учащихся на примере организации и проведения практической пробы, направленной на выявление и развитие актерского мастерства, искусства перевоплощения и импровизации.

Практическая проба «Актер театра кукол» в сфере деятельности «Человек – Художественный образ»

ориентировала младших школьников в области художественного творчества в театре. Проведению пробы предшествовала экскурсия за кулисы кукольного или драматического театра и заочное воображаемое путешествие по планете профессий «Человек – Художественный образ». Впечатления ребят от посещения театра фиксировались в тетради: *Какие профессии «работают» в театре? С какими профессиями вы встретились впервые? Расскажите о своих впечатлениях о посещении спектакля.*

Из рассказов детей стало ясно, что они не обращают внимания на трудности актерской профессии. Мы рекомендовали четвероклассникам прочитать и обсудить рассказ К. Паустовского «Растрепанный воробей»: *Опишите выступление балерины на сцене во время спектакля. Выберите для этого подходящие слова и словосочетания: летала как пушинка; порхала как птичка; легко кружилась; стонала от боли; неуклюже прыгала; неумело кланялась; великолепно танцевала; воздушная; превосходно; свинцовые ноги. Обоснуйте свой выбор. Расскажите о труде балерины во время репетиций. Докажите, что профессия балерины требует выносливости, терпения, отличной профессиональной подготовки.*

Ознакомление с профессией актера театра кукол начиналось с изучения истории (статья в тетради содержит краткую информацию об этом). Школьникам было предложено подготовить сообщения по истории театра в России и за рубежом, о кукольных персонажах разных стран по научно-популярной и справочной литературе для детей.

**Диагностическая часть** «Познай себя» подготовительного этапа практической пробы предполагала выявление особенностей дикции (упражнение «Скороговорки»); умения выразительно декламировать (упражнение «Стихотворение в образе»); умения передавать характер персонажей с помощью интонации (упражнение «Озвучивание фильма»).

**Обучающий этап** «Познай профессию» представлял собой практическую работу по изготовлению кукол двух мышат из подручных средств.

Этап «Познай себя в профессии» представлен в тетради комплексом заданий (см. таблицу). Суммируя баллы, полученные каждым ребенком за выполнение всех шести заданий, мы выявляли индивидуальный уровень выполнения пробы и рекомендовали учащимся, имеющим высокие результаты, записаться в театральный кружок, где можно развивать обнаружен-

ные актерские способности. Школьникам, которые справились с пробой на среднем уровне, советовали чаще выступать перед зрителями, например в конкурсах чтецов, чтобы чувствовать себя увереннее. Учащихся, справившихся с практической пробой на низком уровне, мы поддерживали, объясняя им, что для создания хорошего спектакля нужны не только талантливые актеры, но и умелые декораторы, и что можно проявить свои способности, занимаясь другими видами творчества.

**Содержание практической пробы «Актер театра кукол»  
(этап «Познай себя в профессии»)**

Технологический компонент пробы	Ситуативный компонент пробы	Функциональный компонент пробы
I уровень сложности		
Задание 1.1: изобразить, как передвигаются различные животные: черепаха, кенгуру, страус, пингвин	Задание 1.2: изобразить только жестами рук радость, разочарование, удивление, испуг, злость	Задание 1.3: произнести слова, изменяя интонацию и настроение
Условие: задание выполняется индивидуально в присутствии одноклассников	Условие: задание выполняется индивидуально. Присутствующие угадывают настроение, показанное жестами	Условие: задание выполняется индивидуально в присутствии группы
Результат: испытуемый имитирует способы передвижения различных животных. Оценивают школьники и учитель	Результат: испытуемый передает настроения человека с помощью жестов. Оценивают школьники и учитель	Результат: испытуемый произносит слово, изменяя интонацию и передавая настроение
II уровень сложности (разыгрывается с куклами)		
Задание 2.1: разыграть одну из ситуаций: в кабинете у зубного врача, на Северном полюсе, в темном подвале, в спортивном зале, на дискотеке	Задание 2.2: инсценировать стихотворение С.Я. Маршака «Обезьяна», передавая настроение и характер персонажа	Задание 2.3: инсценировать басню Эзопа «Кот и мыши», играя роли обеих мышей
Условие: задание выполняется индивидуально в присутствии одноклассников	Условие: задание выполняется индивидуально в присутствии одноклассников	Условие: задание выполняется индивидуально в присутствии одноклассников
Результат: задание выполнено, если школьник удачно разыграл ситуацию	Результат: испытуемый передает настроение и характер персонажа при помощи голоса и движений куклы	Результат: испытуемый передает характеры каждого персонажа

На рефлексивном этапе школьникам было предложено сочинить сказку, главные герои которой живут и трудятся на планете «Человек – Художественный образ». Ребята либо придумывали своих персонажей, либо использовали уже известных героев, например Карандаша. Создание сказки было домашним заданием продуктивного характера, поэтому его проверка осуществлялась нестандартными способами: в ходе конкурса на лучшего сказочника, в виде премии за самый интересный сюжет, как инсценировка лучшей сказки по результатам сказочной разведки «В какой сказке названо больше профессий типа "Человек – Художественный образ"?».

Проведенная экспериментальная работа по использованию практических проб сил младших школьников в курсе «Я познаю мир и себя в нем», ее научные результаты и эмпирические данные позволяют сделать выводы о том, что реализация на практике предложенного содержания, ориентация методики работы на выполнение заданий поискового и исследователь-

ского характера являются наиболее оптимальными путями развития у учащихся 3–4-х классов стремления познавать окружающую действительность и обнаруживать личные способности.

### Литература

1. Асмолов А.Г. Культурно-историческая психология и конструирование миров. – М.: Ин-т практической психологии, 1996.
2. Выготский Л.С. Педагогическая психология. – М., 1991.
3. Елькина О.Ю. Путешествие по Галактике профессий: Рабочая тетрадь для учащихся 3–4 классов. – Новокузнецк: КузГПА, 2004.
4. Чистякова С.Н. Комплект учебно-методической документации для проведения профессиональных проб. – Кемерово: Кемеровский обл. ИУУ, 1995.

*Ольга Юрьевна Елькина – канд. пед. наук, доцент кафедры педагогики начального образования Кузбасской государственной педагогической академии, г. Новокузнецк.*



## В издательстве «Баласс» выпущен комплект наглядных пособий (таблицы и картины) по следующим предметам:

### для 1-го и 2-го классов

- ◆ Обучение грамоте
- ◆ Русский язык
- ◆ Окружающий мир
- ◆ Математика
- ◆ Информатика

### для 3-го класса

- ◆ Русский язык
- ◆ Окружающий мир
- ◆ Информатика

### для 4-го класса

- ◆ Русский язык
- ◆ Информатика

Заявки принимаются по адресу: 111123 Москва, а/я 2, «Баласс».

Справки по телефонам: (495) 368-70-54, 672-23-12, 672-23-34.

Заявки на отправку по почте принимаются по телефону: (495) 735-53-98.

bal.post@mtu-net.ru

www.school2100.ru

E-mail: balass.izd@mtu-net.ru

## Преемственность в организации музыкальной среды: из детского сада в школу

С.А. Фадеева



Проблема преемственности между дошкольным и начальным образованием не теряет своей актуальности, и поиск путей реализации преемственности продолжает оставаться важнейшей задачей системы образования. Использование потенциала музыкального искусства может стать одним из механизмов плавного перехода из детского сада в школу.

Воспитывающая среда образовательного учреждения может основываться на музыке как социокультурном феномене, необходимом для питания души и разума растущего человека. Ребенка, который посещает детский сад, музыка окружает повсюду: на занятиях, праздниках, в свободное время. Занятия, связанные с музыкой, – самые любимые у детей, так как дают возможность самореализации через исполнительство и творчество, через первый опыт музыкального восприятия и первые эстетические суждения, через развитие способности к воображению и открытие красоты в окружающем мире.

Дошкольники и младшие школьники находятся в одном пространстве – пространстве Детства, поэтому преобладающие функции преемственности между детским садом и школой – защитная, развивающая, интегрирующая, а основные принципы ее реализации – принципы доверия и поддержки, творчества и успеха.

Уроки музыки в начальной школе, как правило, проводятся раз в неделю; позитивное влияние на ребенка музыкального окружения, естественного для него в детском саду, ограничивается. Важный для психического, физического, нравственного здоровья ребенка предмет часто не играет

должной роли в организации школьной среды, а ведь тайны музыкального воздействия интересовали людей еще в глубокой древности, так как музыка обладает фундаментальными началами всего живого: ритмом, мелодией, гармонией. Мифологические представления разных народов включали понимание музыки как связующего звена между человеком и Космосом. Непосредственная связь музыки с миром, космогонические представления о ней были характерны для периода расцвета древневосточных культур. Важное место занимало использование музыки в качестве гармонизирующего средства еще во времена Пифагора. Перед сном и после пробуждения он пел определенные мелодии своим ученикам для достижения ими необходимого душевного и физического состояния. В Древней Греции музыка объединяла все искусства и науки в единое целое. Основой общественной и культурной жизни было хоровое пение. До нас дошли высказывания Платона о музыке: «Кто не упражняется в музыке – человек невоспитанный».

Сегодня доказано, что спектр музыкального воздействия чрезвычайно широк: он может охватить все сложнейшие составляющие человеческой природы. Исследователи приходят к выводу, что за музыкой можно признавать даже способность стимулировать интеллектуальную деятельность. Случайно ли, что многие великие физики – Планк, Борн, Эйнштейн – были музыкантами?

Оказывается, музыка влияет на все психические процессы даже без осо-



знанного вслушивания. Речь идет о так называемой *фоновой музыке*, звучащей без установки на осознанное восприятие, «вторым планом», во время разнообразных занятий и в свободной деятельности.

Насыщение детской жизнедеятельности музыкальным звучанием, расширение и обогащение интонационного опыта восприятия может происходить благодаря непроизвольному накоплению музыкальных впечатлений. Известный психофизиолог П.В. Симонов пишет, что «еле различимое, впервые увиденное и прочувствованное в равной степени, как и привычное, вызывает многозначительные переживания и чувственно-интеллектуальные ассоциации человека» [2, с. 48]. Он подчеркивает, что получение не до конца уясненной сознанием эстетической информации не только обостряет чувственное восприятие, но и воздействует на деятельность рассудка. Поскольку основная информация, заложенная в музыкальном произведении, воспринимается на эмоционально-чувственном плане, исследователи высказывают предположение об участии физиологических механизмов в процессе «декодирования» произведения музыкального искусства, причем механизмы эти вступают в действие без контроля сознания. Так, было выявлено, что при восприятии музыки у детей «весьма избирательно усиливаются процессы межполушарных взаимодействий в передних отделах коры головного мозга за счет включения эмоционального компонента музыки» [5, с. 62].

Выводы физиологов подтверждают психологические исследования [3]. Музыканты-психологи давно используют сложный интегративный механизм воздействия музыки для психоэмоциональной коррекции.

Почему бы не воспользоваться удивительными возможностями музыкального искусства для гармонизации детской жизнедеятельности? **Использование фоновой музыки является одним из доступных эффективных мето-**

**дов психолого-педагогического воздействия на ребенка в новых и непривычных для него условиях начальной школы.** Фоновая музыка помогает решать многие образовательные задачи:

- создавать благоприятный эмоциональный фон, что помогает снять нервно-эмоциональное напряжение и сохранить здоровье детей;

- развивать воображение в процессе творческой деятельности, что приводит к повышению творческой активности;

- активизировать мыслительную деятельность, что обеспечивает повышение качества усвоения знаний;

- переключать внимание во время изучения трудного учебного материала, что предупреждает появление усталости и утомления;

- выступать в качестве психологической и физической разрядки после учебной нагрузки – во время психологических пауз, физкультурных минуток.

Безусловно, это не значит, что музыка должна звучать в классе постоянно: достаточно небольших, эпизодических включений во время некоторых уроков (при необходимости решения определенной задачи) и создания звукового фона во время перемены.

Предлагаем примерный репертуар для использования фоновой музыки в начальной школе. Несмотря на отнесенность музыкальных произведений к той или иной подгруппе, некоторые из них многофункциональны (например, музыкальные циклы П. Чайковского и А. Вивальди «Времена года», фрагментов балета П. Чайковского «Щелкунчик», произведений В.А. Моцарта и др.). Кроме того, в конкретной ситуации помогут рекомендации школьного учителя музыки, который подберет необходимые музыкальные произведения для постепенного формирования фонотеки в каждом классе.

Замечательно, если непроизвольный слуховой опыт детей будет формироваться на основе лучших образцов музыкальной культуры: классическая музыка несет в себе выразительные образы вечных понятий – красоты, доб-

**Примерный репертуар фоновой музыки  
(для начальной школы)**

Функции фоновой музыки	Примерный репертуар
Релаксирующая	К. Дебюсси «Облака» А. Бородин «Ноктюрн» из струнного квартета И.С. Бах «Брандербургские концерты» (медленные части) К. Глюк «Мелодия»
Тонизирующая	Э. Григ «Утро» И.С. Бах «Шутка» С. Рахманинов «Весенние воды» И. Штраус. Вальс «Весенние голоса» П. Чайковский «Времена года» («Подснежник»)
Активизирующая	В.А. Моцарт «Маленькая ночная серенада» (финал) М. Глинка «Камаринская» В.А. Моцарт «Турецкое рондо» П. Чайковский «Вальс цветов» (балет «Щелкунчик») Д. Шостакович «Праздничная увертюра»
Успокаивающая	М. Глинка «Жаворонок» А. Лядов «Музыкальная табакерка» С. Рахманинов «Вокализ» К. Сен-Санс «Лебедь» Ф. Шуберт «Серенада»
Организирующая	И.С. Бах «Ария» И.С. Бах «Токката и фуга» (ре минор) А. Вивальди «Времена года» («Весна», «Лето») С. Прокофьев «Марш» Ф. Шуберт «Музыкальный момент»

ра, любви, света. Музыкальная среда, сохраняющая положительный опыт влияния музыки на ребенка в дошкольном учреждении, будет способствовать его успешной адаптации и развитию в школе. Недаром еще В.А. Сухомлинский утверждал: «Культура воспитательного процесса в школе во многом определяется тем, насколько насыщена школьная жизнь духом музыки. Как гимнастика выпрямляет тело, так музыка выпрямляет душу человека».

**Литература**

1. Самсонидзе Л.С. Особенности развития музыкального восприятия. – Тбилиси: Меиниереба, 1987.

2. Симонов П.В. Эмоциональный мозг. – М.: Наука, 1981.

3. Смирнов М.И. Психология деятельности и отношений. – Киров: Изд-во КГПУ, 1994.

4. Фадеева С.А. Воспитание музыкой. – Н.-Новгород: НГЦ, 2005.

5. Хризман Т.П. Эмоции, речь и активность мозга ребенка. – М.: Педагогика, 1991.

*Светлана Александровна Фадеева – канд. пед. наук, зав. кафедрой теории и практики воспитания Нижегородского института развития образования, г. Нижний Новгород.*

## Проблема формирования музыкального интереса у детей

Ю.П. Хаустова

В самом общем виде музыкальный интерес понимается как реализация музыкальной потребности, раскрывающейся в сознательном выборе произведений для слушания. Музыкальный интерес рождается на основе взаимодействия трех элементов:

- возникновение потребности дает начало сознательной деятельности учащегося;
- осознание предмета выявляет его ценность, которая, в свою очередь, становится причиной эмоциональной вовлеченности учащегося;
- формирование волевого действия, предпринимаемого для овладения предметом на основе осознания и эмоционального переживания его ценности.

Основанием для формирования музыкального интереса является познавательный элемент, в той или иной степени отражающий структуру предмета потребности.

Однако познавательный опыт не является единственным фактором формирования музыкального интереса, так как этот опыт сам регулирует степень эмоциональной вовлеченности субъекта. Музыкальное восприятие, как и всякое эстетическое отношение, предполагает, что каждый момент отражения предмета переживается человеком как нечто ценное или неценное, нужное или пустое. В свою очередь, степень эмоциональной вовлеченности является показателем того, насколько смысловая направленность данного произведения соответствует общей жизненной программе слушателя. В случаях их резкого несоответствия наличие одного только опыта общения с му-

зыкой подобного рода не создает интереса к данному произведению.

Музыкальный интерес может реализоваться в пассивном (случайное, нецелестремленное слушание), полуактивном («аналитическое» слушание, предваряемое отбором и подготовкой) или же активном (исполнительство, сочинение) способах поведения. Наибольшая степень творческой инициативы присуща двум последним способам выявления музыкального интереса. Не случайно педагогические идеи Б.В. Асафьева были направлены «на активизацию субъекта в процессе слушания, исполнения и сочинения музыки» [1, с. 23].

Пробуждать интерес к музыке – одна из главных задач педагога. Решая ее, он добивается того, что работоспособность ученика повышается: увеличивается сосредоточенность, усиливается слуховой контроль и, как следствие, художественная сторона исполнения становится более осмысленной, выразительной и яркой.

Занимаясь интересующим их делом, дети преобразуются, делаются целеустремленными, инициативными, даже внутренне они становятся более содержательными. Каким образом это достигается? Прежде всего горячей любовью педагогов к своему предмету: дети видят, как животворно и одухотворяюще соприкосновение с искусством. Это создает в классе подлинно художественную атмосферу и увлекает учеников. Пробуждению интереса к музыке способствует посещение музыкальных театров, концертов, просмотр музыкальных фильмов, прослушивание качественных записей, чтение книг о композиторах и музыкантах – словом, все то, что расширяет кругозор ученика в области искусства. Развитие любви к музыке тесно связано с усилением интереса к занятиям ею, и не только к урокам педагога, но и к работе за инструментом.

Работая с начинающими, педагог приступает к возведению своего рода музыкального фундамента, на котором будет строиться все дальнейшее обуче-

ние. Именно в это время ребенок начинает не только осознавать простейшие музыкальные явления, но и активно проявлять себя в области музыки. Уже в первые годы обучения закладывается основа понимания музыкальных произведений, проникновение в мир музыкальных образов. Все это оказывает существенное влияние на последующую работу, да и вообще на стабильный интерес ребенка к музыке.

Из биографии Ф. Листа, одного из величайших пианистов-педагогов в истории фортепианного исполнительства, известно, что существовала некая зависимость между личным обаянием этого гениального музыканта и уровнем успехов, достигнутых его учениками «младшей группы».

В XIX в. обучение игре на фортепиано составляло необходимую часть воспитания интеллигентного человека, вне зависимости от того, какой род деятельности он выберет в дальнейшем. Сейчас же мы задаемся вопросом: продолжать ли ребенку занятия в профессиональном плане или музыка будет просто обогащать его жизнь? В первые годы занятий это не имеет значения. Содержание этого периода, условно называемого вводным, — это привлечение ребенка к музыке, обогащение и развитие его музыкальных впечатлений. Педагогу предстоит выявить музыкальные задатки ученика, и в этом отношении показательны пение, внимательное прослушивание детских песен, попытки спеть их, а иногда и воспроизвести мелодию на фортепиано. В последнем случае надо сыграть ребенку простейшую мелодию и попросить подобрать ее от одного, указанного педагогом, или от разных звуков. При прослушивании песен нужно обратить внимание на передачу их характера, на выразительность исполнения. Уже на начальной ступени занятий следует заботиться о том, чтобы музыкальная речь, ее интонации становились для ребенка привычными и понятными.

Первые уроки с совсем маленькими детьми основываются, глав-

ным образом, на пении. К пению затем будет присоединяться игра на фортепиано, выражающаяся в основном в подборе различных песен. Далее надо будет подбирать мелодии от разных звуков. Ученик постепенно осваивает клавиатуру. В урок входит также прослушивание исполняемых педагогом на фортепиано детских пьес. Следует обращать внимание ребенка на их различие по характеру: они могут быть веселыми, грустными, ласковыми, похожими на знакомую сказку. После того как ученик освоится с подбором простых мотивов на инструменте, можно расширить задание, увеличив протяженность мелодии. Эта работа не должна быть чрезмерно трудна для ребенка: если он утратит к ней интерес, задания следует облегчить. При этом надо разнообразить мелодический материал, вводить пусть и совсем легкие, но обязательно новые песни, не ограничиваясь знакомыми и любимыми.

Начиная занятия с маленькими детьми, часто еще недостаточно развитыми физически, не имеющими музыкальной подготовки, педагог идет на то, чтобы ученик подбирал песенки почти «неорганизованной» рукой: нецелесообразно задерживать ознакомление с инструментом из-за отсутствия навыков правильного звукоизвлечения. Разумеется, преподаватель покажет, как следует играть, как опускать руку на клавиатуру и погружать палец в клавиши, вслушиваясь в звучание. Когда ребенок сможет свободно сыграть мелодию или песенку, полезно добавить к ней самое простое сопровождение, чтобы побудить малыша послушать звучание. Можно сыграть ученику незавершенную мелодическую фразу с тем, чтобы он сам придумал ее конец, или сыграть «вопрос», чтобы он на него «ответил» на фортепиано. Длительность этого периода работы определяется данными ученика и его возрастом. Необходимо, чтобы ребенок освоился с музыкой, чтобы ему было интересно и не очень трудно. Ведь ма-

ленькому ученику придется серьезно поработать: поискать нужные звуки, подбирая или транспонируя ту или иную мелодию, несколько раз повторить ее; внимательно слушать и наблюдать, что показывает учитель, чтобы потом можно было сыграть с ним всю песенку, – эти задания просты только на первый взгляд.

В формировании интереса к музыке очень важны методы и формы работы педагога. Здесь очень важно научить чтению нот с листа. Скорость чтения не является при этом первоочередной задачей. Навыки чтения с листа лучше всего развиваются при игре в ансамбле, в частности в четыре руки. Когда ученик убедится в том, какие широкие возможности открывает перед ним чтение с листа, оно станет его любимым занятием. Чем сильнее ребенок увлечен самой музыкой, чем меньше он думает о нотах и пальцах, тем эффективнее будут развиваться его навыки.

Большое значение имеет ознакомление с музыкальным произведением – как самостоятельное, так и под наблюдением педагога. Это воспитывает самостоятельность учащихся, учит быстро и в то же время основательно ориентироваться в музыке. При этом развиваются такие важные качества, как гибкость, изменчивость, разнообразие приспособлений. Таким образом, ознакомление занимает промежуточную ступень между изучением и чтением музыки.

Материал для ознакомления должен быть доступным, увлекательным; не предполагая решение слишком сложных исполнительских задач, он должен содействовать музыкальному и техническому росту ученика. Для младших школьников наилучшим материалом будут разнообразные небольшие пьесы, а также несложные переложения вокальной и оркестровой музыки. По мере роста ученика и освоения им этой формы работы выбор материала становится все более свободным и в значительной мере предоставляется самому ученику. Можно связывать ознакомление с произведением с его изучением. Так, например, прежде чем начать изучение пьесы нового стиля или незнакомого ученику композитора, полезно предварительно хотя бы в общих чертах познакомить ребенка с несколькими произведениями того же автора.

Для развития интереса к музыке чрезвычайно важна живость, разнообразие, изобретательность в формах проведения занятий. Игра в четыре руки, тематические вечера, посещение и обсуждение концертов способствуют живому и радостному увлечению музыкой. Творческая атмосфера пробуждает у детей стремление к самостоятельному музицированию.

Музыкальный кругозор, активность и самостоятельность, навыки разбора и чтения нотного текста нужны и музыканту-профессионалу, и любителю. Широта интересов и запросов учащихся





ся младшего школьного возраста, разнообразие и увлекательность форм эстетического воспитания, опыт самостоятельной работы в школе и вне ее – все это обязательно поможет выявлению и расцвету дарований. Способности развиваются в процессе деятельности, в особенности деятельности активной, самостоятельной, увлеченной.

Интерес к музыке у детей младшего школьного возраста напрямую зависит от опыта педагога, его подготовленности к работе. Ученик перестает проявлять интерес и теряет уверенность в случае, если педагог не уверен в своей позиции. В таком случае и эксперименты педагога будут случайны и неудачны. Обезопасить себя от ошибок можно и нужно. Не стоит рассчитывать на быстрое и качественное выучивание произведения без установления личного контакта с ребенком. Не надо также требовать чего-либо от вялого, сонного, скучающего ученика: такое его состояние – результат нашей же недоработки. Мы обязаны вести постоянный контроль за психологическим, эмоциональным состоянием ребенка. Комментарии учащегося касательно того или иного музыкального впечатления или даже события, произошедшего в классе во время, до или после занятия, являются его оценкой; их необходимо принимать к сведению. Подготовить внимание ученика, настроить его именно на заинтересованное музицирование – прямая обязанность и задача педагога. Обогащение и развитие музыкальных впечатлений учащихся – вот что является определяющим в формировании интереса к музыке.

Правильное построение урока – залог успешности занятий. «Тонус» урока, особенно при работе с младшими школьниками, должен быть бодрым, оживленным. Необходима не только активность, заинтересованность педагога в занятиях с каждым учеником, нужно уметь добиться активности и от самого ученика.

Прежде чем делать замечания по поводу исполняемой пьесы, луч-

ше прослушать ее целиком, а потом уже останавливаться на отдельных фрагментах, разбирая недостатки. Полезно играть ученику более сложные произведения, насыщенные гармонией и тембрами, – это развивает его воображение.

Совместное музицирование с педагогом (своего рода «игра в игре») также активизирует учащегося. Ребенку очень важно видеть, что он не остается один на один с инструментом. Главное – выстроить музыкально-педагогический процесс с максимальным использованием эффективных принципов и методов обучения.

Резюмируя, можем сказать, что проблема формирования интереса к музыке – это важнейший вопрос, который встает перед учителем на протяжении всего периода обучения ученика музыкальному искусству. Освещая эту проблему применительно к младшему школьному возрасту, мы попытались раскрыть важность данного периода обучения, а также подчеркнуть ответственность педагога за формирование будущей творческой личности.

### **Литература**

1. Асафьев Б.В. Избранные статьи о музыкальном просвещении и образовании. – Л., 1973.
2. Петрушин В.И. Музыкальная психология. – М., 1997.
3. Смирнов М.А. Эмоциональный мир музыки. – М., 1990, с.319
4. Цыпин Г.М. Психология музыкальной деятельности. – М., 1994.
5. Щукина Г.И. Проблема познавательного интереса в педагогике. – М. 1971.

*Юлия Петровна Хаустова – учитель музыки средней школы №893, г. Москва.*

## Обучение и воспитание младших школьников средствами эстрадного музыкального искусства

Т.А. Васильева

В настоящее время музыкальное обучение и воспитание младших школьников традиционно происходит на основе классического репертуара и музыки народов мира. Эстрадные музыкальные произведения представлены весьма незначительно или полностью отсутствуют.

Такая ситуация в значительной степени объясняется тем, что на современном этапе музыкальная эстрада у основной части аудитории ассоциируется лишь с одним, довольно узким направлением – так называемой поп-музыкой, которая чаще всего и составляет весь предшествующий музыкальный опыт младших школьников. Между тем эстрадная музыка – понятие гораздо более широкое и обладает своим педагогическим потенциалом. Рассмотрим это подробнее.

Эстрадное музыкальное искусство включает в себя обширный спектр жанров: легкую инструментальную музыку, различные виды танцевальной бытовой музыки, а также обработки фольклора, популярные симфонические миниатюры, отрывки из оперетт, песни, джаз, рок- и поп-музыку. Знакомство с ними существенно расширяет кругозор младших школьников, открывает перед ними все богатство содержания музыкального искусства в целом, а также является основой для формирования ведущих музыкальных знаний, умений, навыков и получения творческого опыта.

Одна из особенностей эстрадной музыки – простота содержания и доступность музыкального языка, благодаря чему она «выполняет важную культурную миссию: готовит к восприя-

тию самой сложной и глубокой музыки, и не только настоящего, но и прошлого» [2, с. 286]. Это обеспечивается опорой на давно сложившиеся формы музыкальной выразительности и общеизвестные интонации музыкальной речи, которые закрепились в сознании общества, узнаваемы и привычны для восприятия. Большинство младших школьников, как правило, не подготовлены к восприятию высокого содержания серьезной музыки. Вот почему опыт знакомства с эстрадной музыкой, наряду с классическим репертуаром и музыкой народов мира, способствует подготовке сознания детей к общению с более сложной и глубокой музыкой.

Истории музыки известно немало композиторов, работавших как с серьезной, так и с легкой музыкой. Среди представителей классики это прежде всего И.С. Бах. Ему принадлежат и «легкомысленные» инструментальные пьесы (например, «Каприччио на отъезд возлюбленного брата»), и забавная «Кофейная кантата». В.А. Моцарт, продолжая эту традицию, создал «Деревенскую симфонию», в которой изображены неумелые, вразброд играющие музыканты. В фортепианном творчестве Л. Бетховена есть юмористическое рондо «Ярость по поводу потерянного гроша». И. Гайдн писал симфонии (такие, как «Медведь», «Курица», «Часы») и сонаты, целиком выдержанные в юмористическом духе. Ф. Шуберт не отказывался писать танцевальную бытовую музыку, с удовольствием импровизировал в этом жанре во время домашних вечеров.

Уделяли внимание «музыке досуга» и русские композиторы. Ряд легких вальсов и полек, близких к бытовому, написали М.И. Глинка и П.И. Чайковский. Перу Д.Д. Шостаковича принадлежат развлекательные пьесы для симфонического оркестра и для джаза, а также эстрадные песни – в молодости он писал музыку для джаза Л. Утесова и Ленинградского мюзик-холла.

Эстрадная музыка сопровождает нас везде и глубоко проникает в быт миллионов людей, воздействуя на их мыс-

ли, нравы и вкусы. Массовость, «все-проникаемость» делает ее важным фактором эстетического воспитания.

На характер восприятия младшими школьниками произведений эстрадной музыки влияют и характерные для нее простые средства художественной выразительности и музыкального языка (мелодии, гармонии, ритма), рассчитанные на мгновенное воздействие на слушателя. Наряду с простой музыка легкой жанра представлена, как правило, малыми формами, что закономерно вытекает из специфики эстрады.

Это особенно важно учитывать в музыкальном обучении и воспитании младших школьников, поскольку, как отмечает Б. Милич, музыкально-слуховые проявления детей этого возраста отличаются «сосредоточением слухового внимания лишь на коротких, лаконичных по структуре и ритмоинтонациям музыкальных произведениях» [3, с.10], коими и являются музыкальные произведения эстрадного жанра.

Кроме того, дети младшего школьного возраста легко и быстро запомнят интересный для них учебный материал, тяготея к ярким и эмоционально впечатляющим событиям, описаниям, рассказам.

В связи с этим отметим некоторые отличительные черты эстрадного музыкального искусства, соответствующие данной возрастной особенности детей. Это зрелищность и максимальная насыщенность всех средств художественной выразительности, свойственных произведениям музыкальной эстрады, их яркость и запоминаемость; применение в эстрадных музыкальных произведениях таких броских средств, как красочность оркестровки, разнообразие ритма, виртуозность исполнения; различного рода юмористические эффекты, в том числе шуточные звукоподражательные и выступление с редкими, экзотическими инструментами, использование комических элементов и веселой эксцентрики [4].

Все это в значительной степени активизирует эмоциональную отзывчи-

вость младших школьников, помогает произвольному запоминанию музыкального материала и поддерживает интерес к музыке. Поэтому целесообразно знакомить учащихся прежде всего с такими эффектными и необычными для традиционного исполнительства моментами, как использование различных приемов звукоизобразительности, звукотворчества и звукоподражания, сонористических приемов, проявление юмора и эксцентрики. Благодаря многообразию и яркости выразительных и изобразительных средств эстрадной музыки процесс усвоения младшими школьниками основ музыкального искусства становится не только информативным, но и увлекательным.

Однако не стоит забывать, что воздействие элементов занимательности на учащихся будет лишь кратковременным. Наиболее верный способ предупредить «перенасыщение» учением – сделать так, чтобы на уроках учащиеся решали достаточно сложные учебно-познавательные задачи, сталкивались с проблемными ситуациями. Постановка новых задач, требующих активного выяснения путей и средств их решения, вводит учащихся в область интеллектуального поиска, творческого подхода.

Развитие воображения младших школьников проходит две основные стадии: воссоздающее (репродуктивное) и творческое (продуктивное).

Этому способствует такая организация учебного процесса средствами эстрадного музыкального искусства, при которой учащиеся будут иметь возможность самостоятельно осуществлять подбор средств художественной выразительности и звукоизобразительности, чтобы уже изученные произведения зазвучали более ярко, красочно.

Основа творческого развития младших школьников – импровизационная природа эстрадного музыкального искусства, способствующая вовлечению учащихся в активную творческую деятельность с использованием основных средств художественной выразительности музыкального языка и

варьированием его элементов, а также обогащение музыкальных произведений выразительными возможностями эстрадной музыки. При этом происходит развитие творческого воображения младших школьников и формирование у них образно-ассоциативного мышления.

Таким образом, подводя итог вышесказанному, мы можем констатировать, что музыкальное обучение и воспитание младших школьников средствами эстрадного музыкального искусства обладает большим педагогическим потенциалом, и его использование в музыкальном учебно-педагогическом процессе мы считаем весьма целесообразным.

#### Литература

1. *Абдуллин Э.Б.* Теория и практика музыкального обучения в общеобразовательной школе. – М.: Просвещение, 1983.

2. *Мархасев Л.* В легком жанре. – Л.: Сов. композитор, 1986.

3. *Милич Б.* Воспитание ученика-пианиста. – М.: Кифара, 2002.

4. Русская советская эстрада: Очерки истории. – М.: Искусство, 1976.

5. *Сохор А.Н.* Воспитательная роль музыки. – 1975.

6. *Сохор А.Н.* О музыке серьезной и легкой. – Л.: Музыка, 1964.

*Татьяна Алексеевна Васильева – преподаватель детской музыкальной школы № 41 им. В. Калининкова, г. Москва.*

## Внимание!

В издательстве «Баласс» выпущен сборник

**«"Школа 2100" – качественное образование для всех»,**  
приуроченный к 10-летию образовательной системы.

**Сборник адресован работникам органов управления образованием, преподавателям ИПК и педагогических учебных заведений, студентам, администрации школ и ДОУ, методистам, учителям.**

#### В сборнике:

- ♦ названы приоритетные направления развития психолого-педагогических исследований;
- ♦ системно излагаются научные, методические, психолого-педагогические положения, реализованные в Образовательной системе «Школа 2100», а также перспективные направления модернизации российского образования;
- ♦ опубликованы материалы, необходимые для успешной работы педагогических коллективов школ и ДОУ по Образовательной системе «Школа 2100».

Заявки принимаются по адресу: 111123 Москва, а/я 2, «Баласс».

Справки по телефонам: (495) 368-70-54, 672-23-12, 672-23-34.

Заявки на отправку по почте принимаются по телефону: (495) 735-53-98.

[bal.post@mtu-net.ru](mailto:bal.post@mtu-net.ru)

<http://www.school2100.ru> E-mail: [balass.izd@mtu-net.ru](mailto:balass.izd@mtu-net.ru)

## **Роль музыки в системе коррекционной помощи детям с нарушениями речи**

*Ю.А. Пискунов,  
Л.М. Пискунова*

Программа по музыке в системе коррекционной помощи детям с нарушениями речи рекомендует следующие формы музыкально-ритмического воспитания: слушание музыки, пение, игры под пение и инструментальную музыку, пляски и гимнастические упражнения.

У детей с нарушением речи наблюдаются различные отклонения от нормы. Так, у заикающихся детей нередко имеет место нарушение чувства ритма и темпа. Музыка развивает слуховое внимание, сосредоточенность и выдержку, успокаивающе действует на одних и поднимает эмоциональный тонус у других. Дети учатся различать звуки музыкальных инструментов, определять направление, по которому доносится звук, находить разницу в силе, высоте и длительности звука. По мнению В.И. Селиверстова, соответствующие упражнения помогают логопедом в работе над развитием фонематического слуха у детей [4].

В дальнейшем слушание музыки влияет на формирование чувства музыкального ритма, темпа.

Ритм является «первоэлементом» системы музыкального воспитания детей, разработанной немецким музыкантом и педагогом К. Орфом. Ритм помогает быстро найти контакт с детьми музыкально малоразвитыми и соединить слово, музыку и движение в специальных комплексных упражнениях.

Речевые упражнения важны для музыкального воспитания прежде всего потому, что музыкальный слух развивается в тесной связи со слухом речевым. Ребенок учится пользо-

ваться выразительными средствами, общими для речи и музыки. К ним относятся темп (агогика), ритм, регистр, тембр, звуковысотный рисунок (линия), артикуляция, штрихи, а также динамика, тесситура, фактура, фразировка, акцентуация, форма. Почти все выразительные средства музыки оказываются доступны для изучения и практического использования в речевых упражнениях детьми самого раннего возраста. Речевые упражнения как основа первоначальной музыкальной тренировки – одна из удачных находок К. Орфа.

Следует отметить роль пения в борьбе с некоторыми недостатками речи, главным образом с заиканием. Н.Р. Повалинская отмечает, что пение, т.е. протяжное произнесение звуков, образующих слово, пресекает некоторые виды заикания [3].

Для того чтобы даже самые замкнутые и молчаливые дети, которые еще не справляются с произнесением речевых звуков, захотели петь, все песни, предлагаемые педагогом, должны отвечать непременно требованию – быть интересными, мелодичными и эмоциональными. Постепенно обогащается фонетический и словарный запас детей, расширяется по сложности и их песенный репертуар. Пение укрепляет голосовые связки, способствует увеличению диапазона голоса. Обогащается эмоциональная и тембровая окраска голоса, улучшается дикция, дыхание.

Большое влияние на характер звучания песни и, соответственно, речи оказывает дыхание. Оно может сделать звучание прочным или тремолирующим, плавным или отрывистым, энергичным или вялым.

В воспитании навыков красивого и выразительного пения особая роль принадлежит артикуляции и дикции. Основа пения – гласные звуки. На них воспитываются все вокальные качества голоса. От правильного образования гласных зависит красота тембра.

Важную роль в преодолении нарушений речи у детей играет логопедическая



ритмика. Она представляет собой систему двигательных упражнений, проводимых в музыкальном сопровождении и согласованных с речью ребенка. Как считают С.С. Ляпидевский, В.И. Селиверстов и другие специалисты, музыкально-двигательные упражнения способствуют улучшению общей моторики у детей. Такие упражнения в сочетании с речью направляются на координацию движений определенных мышечных групп (рук, ног, головы, корпуса) и благотворно влияют на качество речи ребенка. А музыкальное сопровождение положительно воздействует на его эмоциональное состояние и поведение.

Значение ритмического и логоритмического воздействия на людей подчеркивали многие исследователи. Так, В.А. Гиляровский писал, что логопедическая ритмика оказывает влияние на общий тонус, моторику, настроение. Она способствует тренировке подвижности нервных процессов центральной нервной системы, активизированию коры головного мозга. Е.В. Чаянова, Е.В. Конорова считали, что логопедическая ритмика развивает память, внимание. О значении логоритмики для коррекции речи писали В.А. Гринер, Н.С. Самойленко, Н.А. Власова и др. Они подчеркивали общепедагогическое влияние ритма на различные болезненные отклонения в психофизической сфере человека, а также то, что логопедическая ритмика воздействует на физическое, моральное, интеллектуальное и эстетическое воспитание человека.

Занятия логопедической ритмикой укрепляют у детей с речевыми нарушениями костно-мышечный аппарат, развивают дыхание, моторные функции, вырабатывают правильную осанку, походку, грацию.

Развитие координации движений предполагает овладение ребенком двигательными умениями и навыками. Они совершенствуются при использовании музыки, которая существенно влияет на качество исполнения – улучшается выразительность движений, их ритмичность, четкость, плав-

ность, слитность. Создание с помощью музыки и движений определенных образов способствует развитию мимики и пантомимики.

Логопедическая ритмика способствует развитию фонематического восприятия у детей с разнообразными речевыми нарушениями. Восприятие музыки различной тональности, громкости, темпа и ритма создает основу для совершенствования фонематических процессов, а задания на установление ассоциаций между звуком и мелодией непосредственно улучшают различение звуков на слух. Произнесение под музыку текстов, насыщенных оппозиционными звуками, способствует развитию слухопроизносительной дифференциации фонем.

Таким образом, логопедическая ритмика имеет серьезное значение для воспитания личности ребенка с нарушением речи, для тренировки и корригирования его общей и речевой моторики.

#### Литература

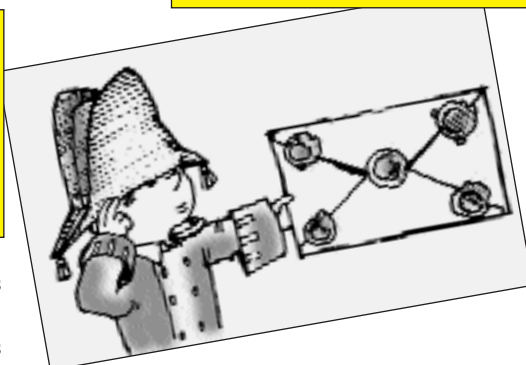
1. *Велик И.С.* Музыка против глухоты. – М.: ВЛАДОС, 2000.
2. *Емельянов В.В.* Развитие голоса. Координация и тренаж. – СПб.: Лань, 1997.
3. *Повалинская Н.Р., Файда М.К., Симонина С.Г.* Развитие движений и музыкально-ритмические занятия // Воспитание и обучение детей с расстройствами речи. – М.: Просвещение, 1968.
4. *Селиверстов В.И.* Речевые игры с детьми. – М.: ВЛАДОС, 1994.

*Ю.А. Пискунов – преподаватель педагогического колледжа;*

*Л.М. Пискунова – учитель гимназии № 2, г. Салават, Республика Башкортостан.*

## Размышления над страницами учебника

Е.Н. Воронова



Уже более 25 лет работая в одной из московских школ, я убедилась в том, что русский язык является одним из самых консервативных предметов в школьной программе. Кроме того, поскольку большинство наших учеников говорят на русском языке от рождения и изучают его с 1-го по 11-й класс, то предмет этот кажется им, с одной стороны, предельно ясным, а с другой — необыкновенно скучным, привычным.

На самом же деле это один из самых трудных предметов школьной программы. Несмотря на то что мы занимаемся русским языком в течение десяти лет, наши дети, оканчивая школу и поступая в высшие учебные заведения, делают в своих письменных работах те же орфографические ошибки, что и в начальной школе, обнаруживая отсутствие языкового чутья и скудный словарный запас. Как с этим бороться?

С моей точки зрения, учебник может сыграть здесь немаловажную роль. Учебники русского языка Р.Н. Бунеева, Е.В. Бунеевой, Л.Ю. Комиссаровой, И.В. Текучевой построены таким образом, чтобы пробудить в ученике интерес к изучаемому предмету, развить его природные языковые способности, сделать процесс повышения практической грамотности творческим.

Данные учебники, как и всякие учебники словесности, содержат большое количество теоретического материала, но достоинством изданий, подготовленных авторским коллективом, по моему мнению, является **способ подачи этого материала**. Большинство тем дается путем «открытия нового знания», т.е. каждый ребенок ощущает себя первооткрывателем многих правил или определений. В большинстве параграфов предусмотрено, что учащиеся должны самостоя-

тельно вывести то или иное правило или определение, уточнив его с помощью учебника, что дает возможность сделать процесс обучения более осмысленным и увлекательным для учащихся. Вот как, например, дается понятие «вводные слова» в учебнике для 6-го класса:

**Упр. 147.** Прочитай стихотворение. Какая научная информация о вводных словах в нем содержится? Подчеркни эти строчки и сравни их с определением вводных слов в этом упражнении (под цифрой 2). Что ты заметил? В каком стиле автор пишет о вводных словах? В чем он видит их роль в речи? Согласен ли ты с таким пониманием?

### Вводные слова

#### 1. Возьмите вводные слова.

От них кружится голова,  
Они мешают суть сберечь  
И замедляют нашу речь,  
И все ж удобны потому,  
Что выдают легко другим,  
Как мы относимся к тому,  
О чем, смущаясь, говорим.  
Мне скажут: «К счастью...»  
И потом

Пусть что угодно говорят,

Я слушаю с открытым ртом  
И радуюсь всему подряд.  
Меня, как всех, не раз, не два  
Спасали вводные слова,  
И чаще прочих среди них  
Слова «во-первых», «во-вторых».  
Они, начав издали,  
Давали повод не спеша  
Собратся с мыслями, пока  
Не знаю, где была душа...

А. Кушнер

2. Слова, выражающие отношение говорящего к тому, что он говорит, называются вводными.

Вводные слова – это смысловые отрезки, которые в устной речи выделяют интонацией, а в письменной – запятыми. Вводные слова не являются членами предложения.

Благодаря такому способу подачи информации ребята с большим интересом и более осмысленно воспринимают изучаемые понятия.

Однако оригинальность подачи теории не означает, что цель авторов учебника – лишь развлекать, что в учебнике нет материала для закрепления полученных учащимися знаний и отработки лингвистических навыков. Как раз наоборот: учебник содержит и алгоритмы применения правила, что способствует повышению практической грамотности учащихся, и систему тренировочных упражнений для развития умений.

Содержание каждого параграфа в этих учебниках четко организовано: материал для наблюдения и анализа, вопросы для осмысления и углубления полученных знаний, собственно правило, алгоритм его использования, система упражнений от самого простого, воспроизводящего этот алгоритм, до самого сложного, требующего творческого подхода к вопросу, итог урока (ключевые слова темы) и наконец – домашнее задание. Причем для обозначения всех этих составных частей в учебнике есть условные значки («очки», «перо», «микрофон», «знак вопроса», «домик»), что существенно облегчает работу и учителя и ученика.

Особого внимания заслуживает подзаголовок «ключевые слова». Он помогает учащимся проанализировать полученные на уроке знания, обобщить и систематизировать их, вычленив в параграфе главное. Отсутствие в ряде параграфов «ключевых слов» ставит учащихся перед необходимостью самостоятельно назвать их, что стимулирует их аналитические способности.

Весьма продуманной кажется мне система упражнений по развитию различных видов письменной речи (обозначенных в учебнике знач-

ком-символом «перо») и устной учебно-научной речи (обозначенных значком-символом «микрофон»). Составление предложений определенной структуры, использование в речи тех или иных синтаксических конструкций или лексики определенного стиля, написание свободных диктантов, диктантов с продолжением или другим творческим заданием, сочинений и мини-сочинений различного характера, безусловно, способствуют развитию устной и письменной речи учащихся. Кроме того, в качестве тем для самостоятельных высказываний и изложений нередко даются темы лингвистические, расширяющие кругозор и способствующие пробуждению интереса к изучаемому предмету (упр. 7 в учебнике для 6-го класса: «Напиши небольшой текст-рассуждение по данному началу: „Толковый словарь – это целый мир, расположенный в алфавитном порядке... “» или упр. 41 в учебнике для 9-го класса – изложение текста «Славянская филология», где разъясняется смысл слова «филология»).

Интересными, но достаточно сложными мне представляются такие формы работы, как самодиктант и взаимодиктант. Эти виды работы довольно редко применяются в школе, хотя надо признать, что они способствуют развитию орфографической зоркости, зрительной и слуховой памяти и навыков самоконтроля у учащихся. Трудным представляется проведение самодиктанта в классе, так как, во-первых, учащиеся диктуют себе или друг другу вслух, а во-вторых, темп письма у учащихся разный, что создает некоторые организационные сложности на уроке.

Не менее интересны, по моему мнению, и предлагаемые учебником свободные диктанты, тем более что тексты для них подобраны весьма занимательные и содержащие изученный материал.

Вообще в учебниках под редакцией Р.Н. Бунеева и Е.В. Бунеевой большое внимание уделяется работе с текстом, особенно с текстами художественных произведений, причем эта работа соот-

несена с изучением соответствующих произведений на уроках литературы. Ребята получают возможность не только познакомиться с каким-то языковым явлением, но и увидеть его в тексте, осмыслить его роль в языке.

Орфографическая зоркость — одно из важнейших умений, которое необходимо вырабатывать в процессе изучения курса русского языка, и этому в значительной мере способствует подбор языкового материала в учебниках. Стоит обратить внимание и на содержательность, познавательную ценность включенных в учебники художественных и научно-популярных текстов (отрывки из русской классики; рассказы о русских и зарубежных писателях, художниках, языковедах, деятелях науки и искусства; увлекательные сведения из истории языка и т.д.). Важно, что учебник содержит примеры из произведений современной литературы, много поэтических текстов; что примеры приводятся не затасканные, кочующие из пособия в пособие, а свежие, яркие. Такие тексты привлекают внимание школьников, расширяют их кругозор, увеличивают словарный запас, пробуждают интерес к изучению родного языка и литературы.

Хотелось бы также отметить подбор словарных слов, систему работы с ними. Большинство существующих школь-

ных учебников русского языка предлагает для заучивания поистине огромное число словарных слов. С одной стороны, это понятно, так как в русском языке масса традиционных, не объяснимых правилами написаний; но с другой — дети вынуждены заучивать значительный объем материала и по другим предметам школьной программы, и обилие слов для заучивания наизусть их, как правило, отпугивает. В учебниках Р.Н. Бунеева и Е.В. Бунеевой в качестве словарных выделены достаточно частотные для современного русского языка и действительно орфографически сложные слова, причем их не так уж и много.

Конечно, учебник, даже самый замечательный, не сделает школьников абсолютно грамотными и широко образованными людьми. Для повышения качества нашей работы необходимо сочетание многих факторов. И все же хочется, чтобы толковых, продуманных, нескучных учебников и учебных пособий, на которые может опереться и учитель и ученик, стало больше.

*Елена Николаевна Воронова — учитель русского языка и литературы, школа № 820, г. Москва.*



***В издательстве «Баласс»***

**выпущены тетради на печатной основе:**

**«Самостоятельные и проверочные работы  
по русскому языку». 7, 8, 9 классы  
(авторы Е.С. Барова, М.Р. Богданова)**

Заявки принимаются по адресу: 111123 Москва, а/я 2, «Баласс».

Справки по телефонам: (495) 368-70-54, 672-23-12, 672-23-34.

Заявки на отправку по почте принимаются по телефону: (495) 735-53-98.

bal.post@mtu-net.ru

http://www.school2100.ru E-mail: balass.izd@mtu-net.ru

## Проектная деятельность работников ДОУ в процессе повышения квалификации

Л.В. Бех



Сегодня в науке нет однозначного трактования понятия проектной деятельности.

Анализ современных научных исследований в вопросах проектной деятельности в условиях повышения квалификации дает основание полагать, что в рассматриваемых работах субъектами обучения выступают либо учащиеся профессионального образова-

ния, либо учащиеся основной школы [2, 3, 6]. Исследований, обращенных к развитию данного вида деятельности в условиях повышения квалификации дошкольных работников, вообще недостаточно. Нами осуществлена систематизация понятия феномена проектной деятельности в русле современных исследований (см. таблицу).

### Систематизация понятия «проектная деятельность» (ПД) в русле современных исследований

Автор	Содержание понятия
Матяш Н.В.	ПД является и процессом, и результатом, имеет объективно-субъективный характер и субъективную ценность и может быть рассмотрена как средство обучения, что обеспечивает управление учебным процессом, его содержанием и процессуальной основой
Маркс К.	ПД представляет собой чисто человеческий феномен, связанный с интеллектом человеческой личности, ее способностью оперировать знаками и моделями
Безрукова В.С.	Предварительная разработка основных деталей предстоящей деятельности учащихся и педагогов
Громыко Ю.В.	ПД – инновационная деятельность, так как предполагает преобразование реальности, строится на базе соответствующей технологии, которую можно унифицировать, освоить и усовершенствовать
Кравцов А.О.	ПД – творческая деятельность педагога-профессионала: создание развивающих процессов, ситуаций; организация такой образовательной среды, в которой обучающиеся могут полнее раскрыть свой внутренний мир, быть свободными в выборе форм и содержания действий, достичь успеха и чувствовать себя комфортно
Сергеев И.С.	ПД – форма учебной деятельности, структура которой совпадает со структурой учебного проекта



Автор	Содержание понятия
Муравьева Г.Е.	ПД – вид профессиональной деятельности учителя, характеризующийся осознанием цели и смысла проектирования и знанием возможностей и способности к преобразованию (развитию) личности учащихся, центрацией на системе деятельности учащихся в процессе их развития, фиксацией продукта проектирования в виде образовательных технологий, отражающих индивидуальные личностные особенности учащихся и конкретные условия обучения
Казакова Е.И.	ПД – средство, которое позволяет обеспечивать процесс саморазвития личности, осуществляя его на рефлексивной основе, и одновременно процесс развития образования во всем многообразии его проявлений

Анализ обозначенных выше понятий проектной деятельности и практика проектирования в процессе повышения квалификации позволили нам определить собственный подход к трактованию данного феномена. Проектную деятельность мы понимаем как условие, обеспечивающее развитие проектных компетенций и профессионально значимых качеств личности слушателей, ориентированных на достижение качества дошкольного образования.

Одной из составляющих методологии проектной деятельности является технология проектирования, его логика и этапность. Деление на этапы (шаги) в проектировании может быть различным, прежде всего это зависит от того, что является объектом проектирования, от характера и уровня его сложности. На наш взгляд, разработка любого педагогического проекта требует осознанной организации процесса, определенной логики действий, которую обобщенно можно представить в следующем виде: замысел → реализация → рефлексия. Как самостоятельная система, проектная деятельность включает цель, средства, принципы, этапы, результат (общая модель).

Существуют различные точки зрения на структуру (этапы, фазы) проектирования (В.С. Безрукова, Е.С. Заир-Бек, М.Ю. Виноградская и др.). Каждая из структур имеет место в образовательной системе, так как образование – это различная

многодеятельностная, полифункциональная структура. Выбор структуры зависит от того, какое направление образования рассматривается: для управленцев (А.М. Новиков, В.Е. Родионов и др.); для частной дидактики (Н.Ю. Пахомова, И.С. Сергеев и др.); для воспитания (В.М. Монахов); для повышения квалификации (М.Ю. Виноградская, В.В. Ворошилов, Г.Е. Муравьева).

Анализируя этапы проектной деятельности в современных исследованиях, мы установили, что рассмотренные структуры различны по названию (например, первый этап реализации процесса проектной деятельности у А.М. Новикова и Д.А. Новикова – концептуальный; определение замысла – у Е.С. Заир-Бек; целеполагание – у И.А. Колесникова; погружение в проект – у Н.Ю. Пахомова и др.), но по смыслу и сущности деятельности они включают однотипный алгоритм действий по проектированию, состоящий в пробуждении интереса к теме проекта; осознание проблематики, формулирование проблемы, выявление противоречия, сюжетной ситуации; определение цели, задач и способов решения проблемы; вычленение основной идеи, построение иерархии целей; выбор критериев на первом этапе проектной деятельности. На следующем этапе сущность проектной деятельности заключается в построении и оптимизации моделей; самостоятельной работе учащихся

над проектами; создании проекта новой системы как совокупности конкретных идей и решений; анализе и прогнозе ситуации в значимой внешней среде; проблемном анализе действующей системы и ее компонентов; генерации проектных идей; создании целостного проекта новой системы; подготовке к презентации. Консультативная помощь преподавателя осуществляется по необходимости. Названия этапов проектной деятельности различны у разных авторов, например «процессуально-деятельностный» – у М.Ю. Виноградской; «организация деятельности» по Н.Ю. Пахомовой; «моделирование» по А.М. Новикову, Д.А. Новикову; «основной» по В.М. Монахову и др.

В условиях повышения квалификации мы опираемся на рассмотренные компоненты действий по развитию проектной деятельности, но считаем, что для процесса повышения квалификации они недостаточно оправданы. Это связано с тем, что целевые и мотивационные установки субъектов в системе общего среднего и профессионального образования имеют другую направленность, нежели в системе повышения квалификации. Кроме того, в системе послепрофессионального образования проектирование опосредовано разным уровнем профессиональной подготовки слушателей, разным опытом и затруднениями в профессиональной деятельности, различной мотивацией к повышению квалификации. Исходя из этого слушатели самостоятельно определяют тематику и проблематику проектной деятельности.

Проектная деятельность дошкольных работников осуществляется не только на курсах повышения квалификации, но и в межкурсовый период в творческих группах, которые организуются по инициативе руководителей и заместителей руководителей ДОУ, так как участие в курсовой работе один раз в пять лет является недостаточным для творческого, профессионального саморазвития педагогов. Работа в творческой группе способствует

профессиональному росту руководящего состава ДОУ, что соответственно обеспечивает достижение высоких качественных результатов работы дошкольных учреждений, их престижности и популярности.

Преподавателями факультета дошкольного и начального образования наиболее плодотворно осуществлялась работа по развитию проектной деятельности руководителей и заместителей руководителей ДОУ в творческих группах городов Ростова-на-Дону, Таганрога, Сальска, Новошахтинска, Белой Калитвы, Волгодонска.

Состав творческих групп формировался из инициативных педагогов, стремящихся к совершенствованию и развитию профессиональной компетентности в вопросах разработки программ развития ДОУ, проектов развития методической службы, образовательного процесса по разным направлениям педагогической деятельности. Участниками группы разрабатывалась программа работы на три года. Цель: освоение технологии разработки программ развития дошкольного учреждения, инновационных образовательных проектов.

**Этапы и логика развития проектной деятельности** в условиях творческой группы отличаются от учебной работы на курсах повышения квалификации, потому что педагоги в творческих группах мотивированы на самосовершенствование и саморазвитие, заинтересованы в качественных результатах профессиональной деятельности, но в то же время испытывают потребность в компетентностной помощи, научном руководстве. В таком случае преподаватель института повышения квалификации становится руководителем и координатором деятельности творческой группы, оказывает квалифицированную консультативную помощь в решении возникающих затруднений, что способствует развитию проектных компетенций и обеспечивает высокое качество дошкольного образования.

**На первом – рефлексивно-диагностическом этапе** цель деятельности

группы состоит в развитии рефлексивно-аналитических компетенций. В этот период мы делаем акцент на рефлексии как показателе субъектности и способности педагогов идентифицировать себя с идеальным образом компетентного специалиста, что способствует самопознанию и открытию личностных смыслов своего образа «Я – личность, профессионал», в оперативном корректировании траектории развития, в обеспечении индивидуального стиля творческой деятельности, в определении и осознании жизненных целей и знаний как средств саморазвития. На данном этапе происходит осознание собственного опыта профессиональной деятельности, выявляются ее слабые и сильные стороны, осуществляется проблемно ориентированный анализ образовательной деятельности, включающий анализ образовательного процесса, кадрового обеспечения, материально-технических условий, нормативно-правовой и научно-методической базы и т.д. Кроме этого, выявляются противоречия и проблемы, происходит поиск их субъективных и объективных причин и механизмов решения.

**Второй этап – подготовительный.** Цель его состоит в развитии специальных когнитивно ориентированных компетенций. На данном этапе педагоги знакомятся с парадигмальным подходом к проектированию образовательных объектов; с сущностью, логикой, стратегией и тактикой проектной деятельности на уровне осмысления и осознания научно-теоретических понятий, подходов, концепций; с методологией проектирования, состоящей в выделении идеи, формулировании целей, задач, концептуальных основ проекта, ориентированных на реализацию вариативных образовательных программ.

**Третий этап – основной.** Его целью является развитие практико-ориентированных компетенций. На данном этапе осуществляется самостоятельное моделирование, проектирование образовательных объектов (системы, условий, процессов), разрабатываются

программы развития ДОУ, авторские проекты развития методической службы, инновационные проекты по отдельным направлениям управленческой деятельности (развитие профессиональных компетенций педагогов и специалистов ДОУ; развитие материально-технической базы; развитие финансовой инфраструктуры; организация работы с родителями воспитанников; система обеспечения условий интеллектуально-познавательного развития дошкольников и др.) и апробируются в практике ДОУ.

**Четвертый этап – обобщающий.** Его цель – систематизация и обработка накопленного материала, осмысление и обобщение опыта работы, выработка общих подходов и методических рекомендаций по организации и развитию проектной деятельности воспитателей, специалистов в условиях ДОУ. На этом этапе осуществляется подготовка творческих отчетов.

**Пятый этап – заключительный:** подводятся итоги работы творческой группы (издание педагогического сборника, публикация статей, участие в конференциях разного уровня).

Реализация данного направления деятельности в творческой группе осуществляется посредством коммуникативно-диалоговой технологии в процессе консультирования. Способами организации работы творческой группы на различных этапах являются научно-теоретические семинары, тренинги, практикумы, дискуссии, мозговой штурм, рефлексия после каждого проведенного занятия.

Приведем примеры наиболее удачных авторских проектов, которые были разработаны участниками творческих групп и получили распространение в реальной образовательной практике дошкольных учреждений Ростовской области.

Первый из таких проектов «Организация коррекционно-развивающей работы в ДОУ г. Волгодонска» содержит систему организационных форм управления коррекционно-развивающей деятельностью, т.е. управление ДОУ

строится по принципу делегирования прав и полномочий узким специалистам. Одним из звеньев управления является коррекционно-развивающая служба, которая представляет собой простой, гибкий и динамичный способ объединения специалистов, обладающих разными функциональными знаниями, опытом и квалификацией.

Особое внимание уделяется обеспечению индивидуальной траектории развития детей, имеющих проблемы со зрением. В практической части представлены: локальные акты, результаты деятельности коррекционно-развивающей службы, структура управления ЦРР, структурно-функциональная модель общественного управления, структурно-функциональная модель управления коррекционно-развивающей службы, диагностический аспект развития ребенка, модели взаимодействия участников коррекционного процесса, модель синхронизации взаимодействия специалистов, карта медицинского сопровождения ребенка с нарушением зрения, советы офтальмолога для воспитателя, рекомендации для педагогов по организации педагогического процесса для слабовидящих детей, индивидуальная коррекционно-развивающая программа, методические разработки развивающих занятий для слабовидящих детей.

Другой инновационный проект «Реализация регионального содержания образования в дошкольном учреждении» (г. Белая Калитва) представлен концепцией казачьего образовательного учреждения, направленной на развитие духовной культуры дошкольников. Разработан и апробирован материал по региональному образованию: программа «Малая Родина – Белая Калитва», «Родной край»; перспективные планы работы казачьего музея, клубов «День Дона», «Рюкзачок» с последовательным содержанием в пакете конспектов, сценариев педагогической работы с детьми. Увлеченность, творчество, заинтересованность в работе – эти качества педагогического

коллектива подтверждаются высокими результатами образовательного процесса.

### Литература

1. Безрукова В.С. Педагогика. Проективная педагогика: Уч. пос. для инженерно-пед. ин-тов ... – Екатеринбург: Деловая книга, 1996.

2. Виноградская М.Ю. Формирование умений педагогического проектирования в образовательном процессе у будущих специалистов профессионального обучения: Автореф. дисс. ... канд. пед. наук. – Калуга, 2003.

3. Ворошилов В.В. Проектирование в системе повышения квалификации работников образования. – Пермь, 1999.

4. Заир-Бек Е.С. Основы педагогического проектирования: Уч. пос. – СПб., 1995.

5. Матяш Н.В. Проектная деятельность в контексте парадигмы личностно ориентированного обучения (технологическое образование школьников и студентов: вопросы теории и практики): Сб. науч. тр. – Брянск, 2000.

6. Муравьева Г.Е. Проектирование образовательного процесса в школе: Автореф. дисс. ... докт. пед. наук. – Ярославль, 2003.

7. Сергеев И.С. Как организовать проектную деятельность учащихся: Практич. пос. для работников общеобразоват. учреждений. – 2-е изд., испр. и доп. – М.: Аркти, 2005.

8. Родионов В.Е. Теоретические основы педагогического проектирования: Автореф. дисс. ... докт. пед. наук. – СПб., 1996.

*Любовь Васильевна Бех – методист отдела дошкольного образования Ростовского областного института повышения квалификации и переподготовки работников образования, г. Ростов-на-Дону.*

## Педагоги родникового края

*Е.Н. Сергеева*

«Обеспечение дифференциации и индивидуализации обучения как условия построения траектории развития каждого учащегося» – тема работы методического объединения учителей начальных классов г. Можги Удмуртской Республики.

Одной из главных достопримечательностей нашего города является старинное учебное заведение – педколледж – кузница педагогических, интеллектуальных, творческих кадров Удмуртии. Почти все учителя начальных классов, которые работают сегодня в школах Можги, вышли из его стен. Среди них 27 учителей высшей категории, 48 – первой квалификационной категории, 15 человек награждены значками «Отличник народного просвещения» и «Почетный работник народного образования».

На протяжении длительного времени организация педагогического процесса в нашей стране осуществлялась согласно традиционной модели, в которой содержание образования определялось как совокупность систематизированных знаний, умений, навыков, взглядов и убеждений, а также определенный уровень развития личности и ее практической подготовки, достигнутой в результате учебно-воспитательной работы. При таком подходе в центре внимания были знания как результат исторического опыта, а учащийся рассматривался как объект, которому нужно передать систему этих обобщенных знаний, умений и навыков. Обучение ставило своей задачей в первую очередь воздействие на механизмы памяти, а не мышления учащихся. Таким образом, при подходе, ориенти-

рованном на передачу знаний, знания выступали абсолютной ценностью и заслоняли самого человека, способствуя формированию личности с заранее заданными свойствами.

Модернизация системы образования в России нацелена на приведение результатов ее деятельности в соответствие с запросами государства, общества и личности, сформировавшимися в условиях либерализации экономики и демократических преобразований, происходящих в стране.

Рассматривая систему образования региона как ресурс его социально-экономического развития, а образование гражданина – как основание его социальной и профессиональной успешности, мы пришли к необходимости принципиально иначе сформулировать цели общего образования. Одним из приоритетов региональной системы образования должно стать достижение нового образовательного результата – формирование ключевых компетентностей учащихся, способности делать осознанный и ответственный выбор, готовности к самообразованию (которое продолжается всю жизнь), технологической, информационной, коммуникативной, социальной компетентности (готовности к продуктивному социальному взаимодействию).

Компетентностный подход основывается на государственных образовательных стандартах и ориентирован на признание значимости результатов образования за пределами системы формального образования. Именно в этом направлении работают все школы нашего города, и каждая интересна своими педагогическими находками.

На традиционных семинарах по адаптации первоклассников к обучению в школе мы обсуждаем итоги анкетирования и видим, что дети с удовольствием ходят в школу, им нравятся уроки, но они устают. Устают... носить портфель. А не с усталости ли начинаются детские «школьные» заболевания?

Средняя школа № 1, возглавляемая отличником народного просвещения РФ



В.Г. Насыровой, – школа валеологического направления. Здесь ведется обучение детей с использованием здоровьесберегающих технологий. Проводятся Дни здоровья, уроки валеологии, есть классы по коррекции зрения, ЛФК, организовано индивидуальное лечение в стоматологическом, массажном, физиокабинетах и многое другое. Школа является лауреатом российских конкурсов. Заместитель директора по УВР Р.М. Макарова, руководитель методобъединения Н.З. Ручкина в постоянном поиске нового. Под их началом ведется большая работа по национально-региональному компоненту: из 383 младших школьников 120 учатся в классах удмуртского и татарского языка.

С обзора новинок методической литературы и статей из журналов «Начальная школа», «Начальная школа плюс До и После» начинается каждое заседание МО начальных классов школы № 3. Видимо, поэтому уроки и внеклассные мероприятия Н.А. Вдовиной, В.Ф. Дресвянниковой, Н.С. Тукаевой, Н.С. Устюговой, Н.Л. Николаевой, О.С. Смирновой, Е.Н. Федоровой отличаются богатством педагогических приемов, способствующих активизации учебной деятельности учащихся.

Технология «Интеллект», предложенная доктором педагогических наук, директором Школы рационального чтения М.А. Зигановым, охватывает все возрастные группы учащихся. Ее главная цель – повышение эффективности учебной деятельности через развитие предметно-интеллектуальных способностей и психических качеств школьников. По данному направлению работает МО школы № 4 под руководством И.П. Ушковой и М.И. Александровой. Интересен опыт работы Э.Б. Сапожниковой. Курс «Трудовое обучение» в начальных классах, нацеленный на воспитание творческой, социально активной личности и ее физическое, нравственное, эстетическое воспитание, она очень гармонично дополнила ориентацией на интеллектуальное развитие. Развивать рече-

вую деятельность детей (говорение, письмо, слушание, чтение), психические качества (память, внимание, мышление, воображение), а также обогащать словарный запас – вот главные направления работы этой учительницы.

Применение данной технологии на всех уроках, ведение кружков «Интеллектуальная культура» вызывает у детей интерес к учению уже с первого класса. Процент участия ребят в интеллектуальных играх в этой школе самый высокий.

С экологической сказки, показанной учащимися школы № 5, был начат августовский семинар ГМО в прошедшем учебном году. Так было предложено обобщение педагогического опыта работы Н.С. Ворониной по теме «Экологизация учебно-воспитательного процесса в начальной школе». Учитель уже десять лет работает по данной теме. Она автор четырех программ кружка, методических разработок.

Изучением удмуртского языка, быта, культуры занимаются с детьми Л.С. Кузьмина и З.Н. Касаткина. Концертная программа «Удмуртия – мой край родной», конкурс танцоров и певцов «Устокай», конкурс «Зарни бугор», кружки, факультативы – таков неполный список мероприятий, которые организуют учителя с целью привить детям любовь и уважение к своему народу, к своей истории.

Семинар «От исследовательской деятельности учителя – к исследованию ученика» в школе № 6 – пример реализации программы «Одаренные дети». На своих уроках учителя Л.В. Коренева и И.А. Коноплева показали элементы исследовательской деятельности учащихся. МО начальных классов во главе с заместителем директора по УВР С.Г. Кузнецовой находится в постоянном творческом поиске. В школе продолжается изучение технологии развития критического мышления на уроках по предметам гуманитарного цикла, КСО на уроках математики, авторского курса М.М. Поташника, диагностика и изучение личности учащихся по методам разных авторов.

Большую работу по развитию творческого потенциала младших школьников проводит И.А. Бусаргина. Ее ученики участвуют в работе НОШ, реализовали проект «Профилактика ДТП» с выступлением в детских учреждениях, занимаются краеведческими исследованиями.

Гимназию № 8 (директор – заслуженный работник народного образования УР Е.В. Корепанова) можно назвать центром методической работы в городе. Заместители директора по УВР Т.А. Шахторина и Л.В. Гарифуллина оказывают большую помощь учителям в их профессиональном росте. Работая по теме «Развитие нравственной, гармоничной, физически здоровой личности на основе использования здоровьесберегающих педагогических технологий», учителя ставят своими задачами совершенствование системы допрофильного и профильного обучения, обеспечивающей развитие каждого ученика в соответствии с его склонностями, интересами и возможностями; совершенствование формы урока посредством системно-деятельностного и личностно ориентированного подхода. Все учителя занимаются исследовательской деятельностью, составляют программы кружков, факультативов, индивидуальных занятий.

Отличник народного просвещения И.Л. Симушина, работая по системе Д.В. Эльконина – В.В. Давыдова, создала методические разработки, сборники упражнений и задач, за что была отмечена дипломом методического центра «Развивающее обучение».

Долговременное исследование по программе «Здоровое питание» проводит С.В. Бердникова. Человек, его здоровье, культура питания – вот направления, по которым проводятся занятия творческой лаборатории. За конкурсные разработки учительница отмечена благодарностью Министерства образования и науки РФ.

Спецкурсы «Путешествие в мир русской литературы», «Введение в школьную жизнь», студии ИЗО, танца, музыки, риторики привлекают внима-

ние к школе № 9 – школе эстетического направления. Несколько лет вели за собой учителей начальных классов отличники народного просвещения Н.М. Машковцева, Н.А. Берестова.

Учитель начальных классов, член экспертной аттестационной группы по экспертизе на первую категорию по начальным классам, заместитель директора по УВР школы № 10 – таков профессиональный рост отличника народного просвещения Л.А. Банниковой. Всегда тактичная и приветливая, внимательная и справедливая, Людмила Андреевна пользуется авторитетом у детей, родителей и коллег.

Особенностью работы школы № 10 является то, что в число ее учеников входят воспитанники детского дома. Сколько надо иметь душевной теплоты, чтобы оделить вниманием каждого ребенка! Л.Ф. Терехова, С.З. Пименова, Н.А. Уськеева, Н.В. Матюшина, Т.А. Кайшева, О.А. Редькина, Г.Г. Хисамутдинова свыше 20 лет трудятся на педагогическом поприще.

«Учитель-мастер» – таким определением можно характеризовать педагогическую деятельность Н.В. Болкисей и С.П. Кузнецовой. Именно они являются пропагандистами идей Образовательной системы «Школа 2100» в нашем городе, это к ним приходят на уроки учителя города и района, чтобы пополнить свои методические копилки новыми педагогическими находками.

Хватает Волге широты и силы,  
Но с Камою она еще сильнее!  
И для меня бы не было России  
Без маленькой Удмуртии моей.

Богата Россия талантливыми учителями. Хочется надеяться, что педагоги нашего маленького города также вносят достойный вклад в образование страны. Семинары, курсы по повышению квалификации, изучение новых технологий, авторские курсы, обмен опытом – все возможности профессионального роста используют наши учителя.

Составляя план работы ГМО, наряду с формированием у учащихся навыков

учебной деятельности мы стараемся охватить все параллели учащихся совместной внеурочной деятельностью. Для первоклассников проводим праздник «На балу у Мальвины», где выявляются таланты. Для второклассников устраиваем традиционный конкурс эрудитов при Центре дополнительного образования детей, третьеклассники участвуют в Параде мальчишей, учащиеся 4-х классов проверяют свои силы в ежегодных олимпиадах по русскому языку и математике.

В прошедшем учебном году все мероприятия проводились в тесной связи со службами города и были объединены одним лозунгом «Я люблю тебя, жизнь!». Учащимся 1-х классов была предложена игровая программа «Утром, вечером и днем осторожным будь с огнем», конкурс «Юный эрудит» был традиционно проведен для 2-х классов, конкурс «Вредные привычки» – для 3-х классов, «Озорной фестиваль» – для 4-х (детский клуб «Саранча»).

Агитпробег «Веселый поезд» при ГИБДД, постановка спектакля «Веселый пешеход» (культурный центр «Свет»), игровая программа по Правилам дорожного движения, конкурсы «Летающие модели» и «Город мастеров», беседы на тему нравственности – все это только часть мероприятий, которые собирали младших школьников, чтобы они могли пообщаться, проявить себя, узнать новое.

...И ведут за собой ребятишек учителя начальных классов. Ведут в Страну Знаний – и на уроках, и во внеклассное время. Учат детей учиться, отдыхать и просто жить.

*Е.Н. Сергеева – руководитель городского методического объединения учителей начальных классов, заслуженный учитель УР, отличник народного образования, г. Можга, Удмуртская Республика.*

## Внимание!

В издательстве «Баласс»  
выпущен сборник материалов

### «Проблемы подготовки учителя для современной российской школы»

**В сборник включены**

- ♦ тезисы докладов Всероссийской научно-практической конференции преподавателей педагогических учебных заведений (2–3 февраля 2007 г., Российская Академия образования, г. Москва)
- ♦ программы учебных дисциплин, специальных курсов и семинаров для студентов педагогических учебных заведений, обеспечивающие подготовку к работе по Образовательной системе «Школа 2100»

Заявки принимаются по адресу: 111123 Москва, а/я 2, «Баласс».

Справки по телефонам: (495) 368-70-54, 672-23-12, 672-23-34.

Заявки на отправку по почте принимаются по телефону: (495) 735-53-98.

bal.post@mtu-net.ru

<http://www.school2100.ru> E-mail: balass.izd@mtu-net.ru

## Воспитание патриотизма у младших школьников в условиях клубной работы

Л.Ю. Савинова



Воспитание ценностных отношений – сложный и тонкий процесс. Их проявление трудно обнаружить и зафиксировать, определить степень их искренности и устойчивости; сложно учитывать все факторы, влияющие на их становление. Эта работа должна осуществляться в рамках всего образовательного процесса в школе, но в особенности во внеурочной деятельности. Для внеурочного «воспитательного пространства» характерны неформальность, открытость, большая свобода действий ребенка. Правильно организованная внеурочная среда дает широкие личностно ориентированные воспитательные возможности.

Воспитание ценностного отношения к Родине представляется особо трудным. Различные формы коллективной внеурочной работы не всегда могут дать желаемый результат, так как проявления патриотизма очень индивидуальны, мало осознаваемы в младшем школьном возрасте, сложны в интерпретации. Наибольшим воспитательным потенциалом, на наш взгляд, обладает **клубная форма работы с детьми**. Ей присущи следующие особенности.

1. «Самый главный, определяющий принцип работы клуба – *добровольность*» [1, с. 87]. Ребенку предоставляется возможность проявить свои способности, предпочтения, удовлетворить свои интересы. Учителю клубная работа позволяет наблюдать за детьми в неформальной обстановке, устанавливать с ними более тесный личный контакт, влиять на социальный статус воспитанников, развивать субъект-субъектные отношения участников воспитательного процесса.

2. Клуб – это собрание **единомышленников**: учителей, детей и их

родителей. Последние могут включиться в работу, когда они почувствуют такую необходимость.

3. Клуб предполагает организацию **совместной работы** с учреждениями дополнительного образования, музеями, библиотекой, в его деятельности участвуют выпускники школы, члены общешкольного коллектива, интересные люди.

4. В клубе начинает действовать **самоуправление** младших школьников – может быть создан совет клуба, выбран президент, определен устав, разработаны девиз, эмблема, герб, гимн. Это дает детям возможность проявить собственную позицию и свободу выбора.

5. Клубная работа, с одной стороны, **систематизирует** воспитательные дела и мероприятия, объединенные общей идеей, а с другой – является достаточно **гибкой формой работы** и при необходимости позволяет изменять ее ход.

Клубная деятельность переживает сейчас второе рождение. **Патриотические клубы** при школах продолжают традицию создания школьных музеев, встреч с ветеранами, поисковой деятельности. Много патриотических клубов создается при городских исторических и этнографических музеях. Среди детских организаций, занимающихся патриотическим воспитанием, преобладают военно-патриотические и спортивно-патриотические клубы. Они наполнили новым содержанием старые, уже проверенные формы работы. Хотя создатели современных детских сообществ подчеркивают, что их позиция находится вне политики, они все-таки «калькируют» предыдущую

систему патриотического воспитания и поэтому не могут избежать ее излишней идеологизированности. Сообщения о деятельности таких клубов сосредоточены на описаниях организации проведения слетов и смотров, гораздо реже в них упоминается об отношении детей к Родине, т.е. происходит некоторое навязывание чувства патриотизма, а не осознанное его становление. Безусловно, военно-патриотическое и спортивно-патриотическое воспитание необходимо, но оно должно быть наполнено большим личностным смыслом, а не сводиться к выполнению комплекса нормативов. Кроме того, младшие школьники редко становятся членами таких организаций, а опыт отношения к Родине у них уже есть.

Как показал наш эксперимент, использование клубного общения позволило намного успешнее осуществлять воспитание у младших школьников патриотизма.

Нами были организованы клубы в экспериментальных 3-х и 4-м классах школ № 141 и 683 г. Санкт-Петербурга.

На подготовительной стадии необходимо было вызвать у детей интерес к клубной жизни. Младшие школьники, как правило, активно откликаются на инициативные предложения. Проблема состояла в том, что родители не всегда видят смысл и возможность посещения их детьми клуба. Значит, заинтересовать предстояло не только детей, но и их родителей. Мы провели демонстрационное занятие, знакомящее детей с перспективами работы, и диагностирующую беседу, изучающую интересы школьников в данной области. Необходимо было создать увлекательную, захватывающую обстановку демонстрационного занятия и в то же время суметь оценить с помощью соответствующих методик уровень проявления младшими школьниками ценностного отношения к Родине. Детям было предложено выбрать название клуба, символы и способ оформления клубного уголка. Каждый класс был разделен на группы по интересам: «фотографы-оформители», «журналисты»,

«ученые», «артисты» и др. В каждой группе дети выбрали лидера, который менялся через две недели.

Логика занятий была выстроена в соответствии с историческим принципом: от возникновения нашей страны до современности. Важно отметить, что в каждой серии занятий проявляются все составляющие понятия «Родина». «Образ Родины как сложное целое в социальном опыте ребенка имеет многоуровневую структуру. Это – одновременное функционирование трех "пластов":

- Родина как государство,
- малая Родина (город, село, улица и двор детства),
- родной дом (семья)» [2, с. 241].

Цель первой серии занятий «Рождение моей страны» состояла не только в ознакомлении с историческими, географическими условиями возникновения Российского государства, особенностями жизнедеятельности, быта славян, их обычаями и поверьями, но и в формировании интереса к великому прошлому своей страны, чувства гордости за него. Важной частью работы стало включение детей в поисковую деятельность.

Открытие клуба эффективнее проводить в стенах этнографического музея. Содержание первой экскурсии обращало младших школьников к истории России. Однако дети других национальностей получили возможность поделиться схожими фактами из жизни своих стран. После экскурсии ребята обратились за дополнительной информацией к членам своих семей, в основном к старшему поколению – бабушкам и дедушкам. Все это способствует налаживанию сотрудничества участников эксперимента.

При ведущей клубной форме воспитательной работы учитель может продолжать целенаправленную систематизированную воспитательную работу и во время уроков. Например, уроки природоведения органично вмещают информацию об обрядах и народных приметах, связанных с сезонными изменениями природы; на уроках изобра-



зительного искусства и художественного труда дети учатся выполнять народные узоры, игрушки; на уроках музыки разучивают народные песни.

**Вторая серия занятий** называлась «Мой Петербург». Актуализация эмоционально-оценочного и мотивационно-поведенческого опыта ценностного отношения к Родине осуществлялась в процессе беседы, содержавшей такие вопросы, как: «Любишь ли ты свой город? Чем ты гордишься? Что тебя огорчает? Вспомни, как ты отмечал день рождения города. Какой подарок ты сделал городу? А какой хотел бы сделать?». Дети предлагали нарисовать плакат, сочинить стихотворение, убрать свой двор, посадить деревья и т.п.

Особое место среди остальных занятий занимало проведение «Петровской ассамблеи». Большую роль в ее подготовке сыграли уроки эстетического цикла, на которых дети разрабатывали костюмы и декорации, осваивали старинные танцы, разучивали стихи о Петербурге и разыгрывали сценки. К этому времени родители уже знали, что их дети являются членами клуба, и вместе со своими детьми в свободное время сами охотно стали ходить в музеи, ездить в пригороды Санкт-Петербурга. Дети часто делились своими впечатлениями от этих поездок, приносили фотографии, отмечали на карте города места, которые они посетили. Некоторые родители пришли в школу, чтобы подробнее узнать о деятельности клуба и посмотреть на выставку работ. Таким образом, родители обратили внимание не только на успехи детей в школе, но и на жизнь клуба. Они отмечали повышение у детей интереса к жизни семьи.

Интересной формой клубной работы стало оформление классного уголка: были собраны библиотечки, издавалась еженедельная газета, были проведены выставки. Все это привлекло внимание ребят из других классов и способствовало их включению в работу клуба.

**Третий цикл занятий «Мои корни»** имел целью не только сообщение детям знаний о районе, о школе и об одноклассниках, но главным образом

обращение к своей семье и ее истории, воспитание чувства сопереживания другим людям и заботы о них. Именно этот цикл стал наиболее персонализированным и помог проявить особенности, традиции и ценности каждой семьи. На этом этапе работы родители выступили активными участниками эксперимента – дети не только рассказывали им о заседаниях, вместе выполняли задания, но и стали чаще приглашать родителей прийти и поучаствовать в работе клуба. Кроме того, на занятиях происходило взаимодействие между семьями разных национальностей и взаимообогащение социальным опытом, причем именно дети смогли объединить родителей.

Влияние работы клуба на формирование положительных межличностных отношений обнаружилось при проведении «Дня радости». Каждый школьник должен был принести подарок для своего одноклассника. Для нас было очень важно, что дети сами начали волноваться, не останутся ли некоторые ребята без подарка, и выразили желание порадовать именно тех, кого в классе не слишком ценят.

В клубную работу успешно встраиваются такие традиционные воспитательные формы, как субботники, наполняясь новым личностно значимым смыслом.

Составление фотоальбома и стенда соревнований микрогрупп помогло многим осознать свое отношение к общему делу, высказать свои идеи. На этом этапе работы в процесс воспитания были включены не только младшие школьники, их родители, учителя, но и – косвенно – весь школьный коллектив. Дети, участвовавшие в эксперименте, смогли почувствовать свою значимость в жизни школы.

В процессе работы в этом цикле ребятам было предложено написать сочинение «Мой класс – что в нем моего?», способствующее актуализации, дополнению и осознанию ценностного отношения. Из сочинений стало видно, как дети постепенно приходили к пониманию своей роли в жизни класса.

В процессе изучения значений фамилий и имен особенно увлекательно проходила работа в межнациональных классах. Оказалось, что русские дети гораздо хуже детей других национальностей осведомлены о значении своего имени и о причинах, по которым они его получили. Ребята как будто заново узнавали друг друга, так как размышляли о соответствии имени и характера, а значит, изучали друг друга в личностном плане. Большой интерес вызвало создание девиза и герба семьи. Эта работа, безусловно, потребовала включения родителей, которые с удовольствием откликнулись на просьбы детей помочь им.

Важной составляющей работы клуба стало ведение дневника (в нашем случае летописи). Дневник позволяет не только собирать и фиксировать нужную информацию, но и накапливать впечатления детей от работы, дает возможность выразить их, вернуться к уже проведенным занятиям, чтобы отметить свой рост, установить связи между изучаемыми вещами. Дневники участников эксперимента получились разнообразными, яркими и индивидуальными, дети дорожили ими, а учителя получили еще один источник информации о каждом ребенке.

Нашей задачей на заключительной стадии работы было поддержать проявления ценностного отношения к Родине. Закрытие клуба было организовано в форме праздника, посвященного мамам. Мы отошли от традиционных форм его проведения, когда дети читают стихи и исполняют песни. На нашем занятии мы пытались показать детям, что мамы знают о них очень много, а дочки и сыновья иногда и не задумываются о своих родителях – об их интересах, любимых вещах, об их проблемах и переживаниях. Особый отклик у родителей и детей вызвало задание назвать друг друга как можно большим количеством ласковых слов. Таким образом происходило постепенное осознание собственного отношения к своей семье.

Важной особенностью экспериментальной работы стало то, что вначале само содержание клубной деятельности (задания для участников) побуждало к сотрудничеству детей, родителей и учителей, а затем их сотрудничество уже способствовало углублению и расширению деятельности клуба.

Мы не претендовали на новизну представленных приемов и форм работы, но хотели бы подчеркнуть характерные черты той личностно ориентированной воспитательной модели, которая создается в процессе клубной деятельности в современных условиях. Она, безусловно, трудна в организации, но дает высокие устойчивые результаты. Атмосфера клубного общения способствует проявлению детьми позиции субъекта, постепенному накоплению собственного опыта ценностного отношения к Родине, этнокультурному взаимодействию детей, педагогов и родителей и создает возможность для свободного общения и сотрудничества всех участников воспитательного процесса.

### Литература

1. Голованова Н.Ф. Воспитательное пространство продленного дня. – СПб.: Детство-Пресс, 2002.
2. Голованова Н.Ф. Выход из педагогического безвременья: формирование образа Родины у младших школьников // Теория и практика образования в контексте отечественной культуры: Тез. докл. и сообщений... – СПб.: Изд-во СПбГТУ, 2001.

*Л.Ю. Савинова – канд. пед. наук, доцент кафедры педагогики и психологии начального обучения Института детства РГПУ им. А.И. Герцена, г. Санкт-Петербург.*

## Особенности гуманно-личностного общения в начальных классах

С.Р. Кунцэ

Значительное влияние на развитие личности ребенка оказывает характер общения с ним его первых учителей в начальной школе. Младший школьник непроизвольно, как губка, впитывает в себя слова и оттенки интонации, ему передается эмоциональный настрой каждого взрослого, с которым он общается. Станет ли ребенок чутким, научится ли он доверять людям или будет закрытым и злобным? Во многом это связано с тем, как к нему относились учителя. От того, что закладывает воспитатель в ребенка, зависит то, каким он станет завтра, какие отношения будут у него складываться с другими людьми и захотят ли люди общаться с ним.

Традиционная педагогика, современная массовая педагогическая практика основывается на трехмерности восприятия ребенка: **наследственность, стихийная внешняя среда и особым образом организованная школьная среда.**

Гуманная педагогика, основываясь на классической педагогической мудрости, вводит в сферу образовательных пространств четвертое измерение – **духовность** как ведущий фактор эволюционного развития человечества. Такой подход обуславливает иное видение ребенка как совершеннейшего творения, венца живой природы.

Духовность образовательного пространства качественно меняет характер общения учителя и учеников: оно подразумевает открытую, радостную, творческую атмосферу. В.А. Сухомлинский писал, что учителя и учеников должна объединять духовная общность, при которой забывается, что педагог – руководитель и наставник.

Если учитель стал ребенку дру-

гом, то в сердце ребенка никогда не появится зло.

Учитель подбирает такой учебный материал, который имеет большую нравственно-воспитательную нагрузку. Уроки ориентированы на доброту, постижение моральных ценностей основ, взаимопомощь. При этом ребенку не навязывается какая-то определенная позиция, он сам делает выводы из ситуации, и задача учителя – направить ребенка на путь постижения нравственности. Это достигается через прослушивание, чтение, размышление, обсуждение, сравнение – сопоставление собственных позиций с художественными образами известных писателей.

В базовых понятиях гуманно-личностной педагогики возрождается суть духовного развития и становления растущего человека, определяются трудности пути такого становления, подчеркивается прежде всего не ценность знаний, а ценность человека, для которого эти знания открывают уникальную возможность собственного развития.

**Смысл гуманно-личностного подхода** заключается в том, что он направлен на полное развитие сил и способностей, проявляющихся в многократной деятельности школьника; нацелен на выявление и утверждение личности ребенка; насыщает его высшими образами прекрасного в человеческих взаимоотношениях, в познании, в творчестве, в жизни.

При непосредственном общении учитель увлекает детей учебно-познавательной деятельностью, а для этого выстраивает образовательный процесс с позиции интересов детей. Педагог не может поменять содержание образования, так как оно определяется нормативными документами. Задача учителя заключается в том, чтобы дети приняли содержание образования, заинтересовались им, увлеклись учением. В таком случае будет устранена сама возможность конфликтов, которые проявляются в разнообразных формах из-за нежелания школьника учиться. Одновременно исчезнет не-

обходимость в авторитарных педагогических мерах, направленных на принуждение ребенка к учебе.

Цель непосредственного общения – **создание сотруднических отношений**. Мы понимаем под этим объединение интересов и усилий в решении познавательных задач таким образом, чтобы школьник чувствовал себя не объектом педагогических воздействий, а самостоятельной и свободно действующей личностью. Для этого учитель должен выбирать специальные формы и способы управления образовательным процессом, которые помогают ребенку осознать себя личностью и направляют его на создание своего внутреннего мира в соответствии с нравственным идеалом человека. Ребенок постоянно должен ощущать, что с ним считаются, советуются, ценят его мнение, ему доверяют. Одновременно содержание обучения, в связи с которым организуется такая воспитательная среда, должно обеспечивать школьнику возможность высказать свое мнение, давать советы, строить предположения, выбирать.

Создать сотруднические взаимоотношения учителю помогают разнообразные приемы: просьба дать совет, высказать свое мнение, предложение детям самим придумать задание, проверить работы друг друга и т.д. В итоге **дети должны почувствовать себя создателями образовательного процесса**. Для этого, во-первых, учителю самому надо быть этичным по отношению к детям. Во-вторых, в повседневном общении следует поднимать авторитет каждого школьника среди товарищей (обращать общее внимание на удачный ответ, смелость мысли, отзывчивость к товарищам). В-третьих, необходимо постоянно воспитывать взаимное уважение в детском коллективе, учить этике общения.

В нашей опытно-экспериментальной работе мы использовали методические приемы, которые ставят учащихся в **ситуацию свободного выбора принятия решений**. Приведем примеры некоторых из них:

1. Учитель предлагает детям самим задать себе домашнее задание (либо среди определенных номеров, либо по свободному выбору).

2. Детям предлагается придумать тему, по которой они будут писать в классе сочинение. Другой вариант: педагог сам приводит примеры тем на выбор и разъясняет, что ребята, если захотят, могут предложить свою тему. При этом надо похвалить детей за творческий подход к заданию.

3. По просьбе учителя учащиеся сами составляют тесты по природоведению, по русскому языку, задания по английскому языку, математические задачи или примеры. Затем ребята по очереди проводят фрагменты разных уроков, договорившись с учителем о том, сколько времени они могут потратить на выполнение придуманного ими задания и в какой момент урока. Выполненное задание сначала проверяет автор, а потом уже учитель. Позже педагог обязательно беседует с автором задания: «Что из намеченного получилось? Если бы тебе предложили провести это задание в другом классе, что бы ты изменил?» Таким образом учитель приучает ребенка анализировать собственную работу, но в то же время обязательно находит, за что его можно похвалить: «У тебя был очень интересный сюжет в задаче» или «Ты удачно составила кроссворд для проведения словарного диктанта».

4. Педагог на уроке английского языка предлагает два разных текста на одну тему, разбирает их вместе с детьми. Обычно для пересказа дети выбирают разные тексты.

5. Учитель предлагает на выбор самостоятельно выполнить задания разной степени сложности, поощряя при этом выбор сложных задач.

6. Доверительные отношения с детьми укрепляются совместными творческими делами, в которых дети получают серьезные поручения, например подобрать стихи для концерта на английском языке.

7. Ученики сами принимают решение изучить предложенную тему за

меньшее количество уроков. Происходит это следующим образом: «По календарно-тематическому планированию на изучение этой темы отводится 10 уроков, – объявляет учитель. – Может быть, мы с вами попытаемся изучить ее, притом основательно, за 9 уроков? Тогда у нас в запасе останется еще 1 урок». Оставшиеся уроки в конце года суммируются и, например, уроки английского языка в мае можно проводить в компьютерном классе, используя программы обучения на дисках и курс в Интернете. Эти программы в последнее время получают все большее распространение, но их освоение возможно лишь в течение нескольких уроков, с помощью учителя.

8. Учитель записывает на доске сложную задачу с неправильным решением, и дети сами ищут ошибки, выясняют их причины и способы исправления.

Применяя перечисленные приемы, учитель, во-первых, подчеркивает, насколько важна для него личная заинтересованность ребенка, а во-вторых, предоставляет ребенку возможность ощутить себя самостоятельным и способным сделать выбор.

Предложенные в таких коллегиальных формах учебно-познавательные задачи легко принимаются учащимися, становятся личностно значимыми для детей, способствуя тем самым их активному, заинтересованному участию в достижении поставленных педагогом целей.

*Светлана Рейнгольдовна Кунцэ – учитель начальных классов прогимназии № 1774, г. Москва.*

## Лучшие публикации 2006 года

### Уважаемые читатели!

Благодарим всех, кто откликнулся и прислал нам ответы на вопросы анкеты, опубликованной в №12 журнала за 2006 год. Нам было очень приятно читать добрые слова в адрес редакции и убеждаться в том, что наша работа приносит вам пользу.

Мы подвели итоги опроса и представляем вам самые удачные, на ваш взгляд, публикации 2006 года. **В разделе «Статья ученого»** это серии материалов, представленные *В.М. Букатовым* (г. Москва), *О.Е. Вороничевым* (г. Брянск) и *С.В. Малановым* (г. Йошкар-Ола); **в разделе «Статья методиста»** – материалы *И.И. Целищевой* (г. Шуя) и *О.В. Чиндиловой* (г. Москва). **Раздел «Статья учителя»** был представлен таким количеством интересных, ярких работ, что выбрать среди них лучшие было совсем не просто. Отметить хочется всех! А особенно – *Т.А. Голоднелу* (г. Челябинск), *М.Г. Кудряшеву* (г. Ковров Владимирской обл.), *Е.П. Лебедеву* (г. Кемерово), *Н.М. Степанова* (г. Стрежевой Томской обл.). Необыкновенно живой отклик вызвали материалы *И.Н. Захарян* (г. Орел) и *Г.А. Земесевой* (г. Липецк), а также опыт работы коллектива учителей школы № 55 г. Калининграда.

Поздравляем победителей и желаем им новых творческих успехов!

Редколлегия и редакция журнала



**Читательская позиция  
современного школьника  
(Воспитывающий потенциал  
художественной литературы)**

*Е.Ф. Григорьева*

Совершенно бесспорно, что художественные произведения оказывают на человека значительное влияние. Так же бесспорно, что на разных людей они влияют по-разному. Исследования, проведенные в разные годы, определяют несколько типов читательских позиций:

- понимание замысла художественного произведения;
- восприятие эмоционального содержания произведения;
- сопереживание действующим лицам;
- способность оценивать читаемое, критически анализировать его, дополнять мысли автора своими.

Такое понимание дает нам возможность выделить среди читателей следующие группы (разумеется, условно):

1. Люди, имеющие глубокие нравственные убеждения, способные не только понимать текст, но и полемизировать с автором.

2. Люди, не имеющие собственной системы жизненных ценностей и безоговорочно принимающие читаемое.

3. Люди, имеющие собственную жизненную позицию, но не всегда умеющие критически оценить текст и принимающие его безоговорочно, порой в ущерб собственному духовному миру.

Однако мы имеем дело с детьми, еще не сформированными личностями. К какому же типу читателей мы отнесем их?

Если говорить о младшем и среднем школьном возрасте, то, конечно, это не первый тип. Скорее – второй и третий. А первый тип – тот, который мы должны сформировать в процессе обучения.

Дети, неопытные и доверчивые, как правило, безоговорочно воспринимают текст. Однако умение отнестись к его содержанию критически, противопоставить ему свою позицию иногда встречается и у детей.

Мы проводили экспериментальную работу в одной из средних школ г. Москвы. На уроке литературы пятиклассникам было предложено сочинить четверостишие. Многие писали о природе, о животных, а пятиклассник, отличавшийся особой бойкостью, прочитал:

Очень древняя старуха  
По улице шагала  
И случайно, на ходу,  
Под трамвай попала.

Ребята дружно рассмеялись, но один мальчик решительно заявил: «Я не буду смеяться над этим стихотворением. Оно недоброе!» Он сумел противостоять не только позиции автора, но и общему мнению класса.

Более отчетливо самостоятельная позиция школьников проявляется в тех случаях, когда авторская идея выражена неявно, не категорически и поэтому может быть не воспринята ими. Так, в конфликте между крыловскими Муравьем и Стрекозой дети иногда принимают сторону Стрекозы: «Стрекоза веселая, хорошая»; «Она поет, танцует, всех радует»; «Муравей – жадный, злой, жестокий... Выгнал Стрекозу на холод...» и т.п.

В таких случаях взрослые считают, что дети не поняли смысла басни, но нам детская позиция представляется достаточно правомерной.

Время, в которое мы живем, «расковывает» мышление, помогает ему освободиться от слепого принятия чьих бы то ни было позиций.

Каково же читательское восприятие сегодняшних школьников? Насколько они способны к выходу за рамки логики текста, к проявлению собственной позиции, не совпадающей с авторской? Способны ли они к самостоятельному проявлению собственных нравственных убеждений?

Выяснению этих вопросов был посвящен один из этапов нашего исследования.

Пятиклассникам на уроке литературы была предложена сказка из фольклора охотников Мадагаскара. Текст содержит проблему, решение которой должен найти читатель или слушатель.

### Три охотника

Три человека собрались на охоту. У одного был лук, у другого стрелы. У третьего не было ни лука, ни стрел. Зато он был ловким охотником, не то, что его товарищи, которые не умели стрелять. Они пошли все вместе, и ловкий охотник убил сто птиц. Они разделили их на три равные части, но осталась лишняя птица. Все трое заспорили, кому она должна принадлежать.

– Это моя птица, – сказал один, – потому что лук мой.

– Нет, это моя птица, – сказал другой, – потому что стрела, которая ее проколола, моя.

– Птица моя, – сказал третий, – потому что я ее убил.

(По книге «Сказки Мадагаскара». М., 1965)

Участники эксперимента (их было 62) должны были дать письменный ответ на вопрос: «Как бы вы посоветовали трем охотникам разрешить их спор?»

Набор предложенных школьниками решений был таким:

1. Разделить спорную птицу на всех (или сварить и съесть ее втроем) – 20 человек (32%).

2. Отдать тому, кто ее убил, – 17 человек (30%).

3. Исключить спорную птицу из расчета (выбросить, закопать в землю и т.д.) – 5 человек (9%).

4. Бросить жребий – 1 человек (1,5%).

5. Предлагались одновременно два-три решения из перечисленных выше – 7 человек (15%).

Все эти ответы мы считаем вполне соответствующими задаче, основанными на полном принятии ее логи-

ки. Остановимся на тех ответах, в которых авторы пытаются внести свои элементы в условия задачи:

1. Убить две птицы, чтобы всем досталось поровну, – 2 человека (1,5%).

2. Не убивать сотую птицу – 2 человека (1,5%).

3. Поделиться лишней птицей с другими людьми – 3 человека (3%).

4. Отдать птицу слабым, беспомощным людям – 2 человека (1,5%).

5. Продать птицу и на вырученные деньги купить лук и стрелы для всех – 2 человека (0,5%).

6. И только один человек категорически не принял задачу и заявил, что птиц стрелять нельзя, а если хочется пострелять, можно пойти в тир.

Эти результаты позволяют сделать ряд наблюдений над уровнем самостоятельности читателей и степенью участия их нравственной позиции в решении задачи.

Большинство испытуемых искали возможность разделить птиц, не обидев ни одного из участников конфликта. Стремление найти такое решение составляет своего рода психологическое пространство, внутри которого идет поиск. Однако текст сказки не очерчивает именно такого пространства, а поставленный вопрос не требует таких поисков. Избирая это пространство, замыкаясь внутри которого нет никаких причин, пятиклассники демонстрируют скованность, «однолинейность» мышления. Выход из этого ограниченного пространства – поиски нравственного решения, демонстрирующего уровень духовности учащихся. Попытки такого выхода мы видим только у 5% опрошенных: не убивать сотую птицу или поделиться с другими людьми. Более высокий уровень нравственного решения проблемы проявили 3 человека (0,5%), считавшие, что отдать птицу надо слабому или вообще не стрелять птиц.

Итак, 96% школьников не проявили при решении задачи ни самостоятельности, ни активной нравственной позиции. Можно ли это объяснить их возрастными особенностями?

Чтобы ответить на этот вопрос, мы провели беседу с родителями детей, имеющими высшее образование. Мнения взрослых разделились следующим образом:

1. Приготовить ужин и съесть птицу всем вместе – 12 человек.

2. Отдать лишнюю птицу кому-нибудь – 6 человек.

3. А из-за чего спорить? Разве им мало? – 2 человека.

4. Один человек не принял задачу, заявив, что не надо убивать птиц вообще.

Таким образом, большая часть взрослых также не проявила ни самостоятельности решения, ни активной нравственной позиции.

Подавляющее большинство решений можно считать приемлемыми, но по-настоящему нравственным можно считать лишь решение отдать птицу нуждающемуся, слабому. И все-таки эти решения нельзя назвать мудрыми, раскрывающими высокие духовные начала личности.

Имеет ли эта задача решение, которое выходило бы за пределы ограни-

ченного испытуемыми пространства, демонстрировало самобытный взгляд на ситуацию и было бы высоконравственным? Одним словом, есть ли у задачи мудрое решение?

Нам представляется, что есть. Мудрый, а не просто практичный или добрый советчик дал бы охотникам понять, как недостойно они выглядят, когда, имея большую добычу, спорят, желая «урвать» себе еще немного. Настоящие мужчины и настоящие товарищи выигрывают гораздо больше, если будут спорить не из-за того, чтобы взять себе, а из-за того, чтобы отдать другому. Выигрыш во взаимоуважении, великодушии, милосердии гораздо важнее, чем выигрыш маленькой прибавки к большой добыче.

Наши пятиклассники таких решений не предлагали. Этот экспериментальный результат – зеркало, на которое нечего пенять, если обучение криво.

К сожалению, современная школа еще **недостаточно учит детей видеть в художественном тексте интеллектуальные и нравственные уроки**, не учит глубоко проникать в идею произведения и извлекать из него самое важное, что может помочь человеку в жизни, что способствует его духовному становлению. У нас слабо развиты традиции такого обучения, существует дефицит накопленного арсенала. Есть только отдельные удачные педагоги.

Попробуем выяснить позицию каждого ребенка: выявим его читательский потенциал, читательский интерес, возможности; постараемся разобраться, какие вопросы в особенности занимают школьников; проследим, как учащиеся используют опыт литературных героев, как связывают проблемы, выявленные в художественных произведениях, с жизнью. Именно эту цель мы поставили перед собой, предложив пятиклассникам анкету, направленную на выявление читательской позиции современного школьника.



Результаты анкетирования оказались таковы:

– большинство учащихся редко посещают библиотеки, мало читают и не любят читать книги (более 50%);

– 67% учащихся предпочитают развлекательную литературу;

– переживают за главного героя всего лишь 25% учащихся и думают о нем после прочтения 17%;

– любимый герой есть у 33%, и у большинства он положительный, включая «супермена»;

– книга и проблемы, изложенные в ней, волнуют большинство пятиклассников – 52%, они могут даже расплакаться в какой-то ситуации;

– у 54% были сложные моменты в жизни, выход из которых они нашли в художественном произведении;

– 85% учеников предпочитают счастливый конец книги;

– 57% считают, что они могут руководствоваться в жизни мудростью, взятой из художественных произведений;

– при незначительном читательском интересе 48% все-таки не смогли бы обойтись в жизни без книг;

– и, наконец, 49% убеждены, что литературно-художественный образ может в корне изменить жизнь человека.

Такие результаты еще раз подчеркивают большие потенциальные возможности художественной литературы, которая может оказать значительное позитивное влияние на духовный мир ребенка.

Однако в нашей стране в период экономического и социального кризиса углубляется и культурный кризис. Молодежная субкультура, заимствованная в основном из-за рубежа, оказывает отрицательное воздействие на духовное развитие подростков. Уроки литературы остаются тем самым «оазисом духовности», который может играть заметную роль в нравственном развитии личности.

Через литературно-художественные образы автор способен передать читателю наиболее высокие образцы отношений, к которым стремились люди разных времен и народов,

показать ранее неизвестные стороны жизни, заставить почувствовать их и задуматься над ними. Читатель как бы становится участником событий, происходящих в том или ином произведении. Поэтому очень важно, что несет в себе художественное произведение, какие ценности оно возвышает.

Та идеология, которая долгое время была основой воспитания в общеобразовательной школе, ушла в небытие, и образовался некий вакуум, который, безусловно, со временем заполнится. В этот сложный период именно общечеловеческие ценности, лежащие в основе отечественного литературного образования, – **ИСТИНА, ДОБРО, КРАСОТА, ЛЮБОВЬ** – способны стать тем самым фундаментом, на котором можно развивать лучшие личностные качества будущего гражданина свободной России.

«Находясь среди светлых и возвышенных образов, располагая таким богатством, – пишет Ш.А. Амонашвили, – душа ребенка начинает жить и трудиться, создает свой мир, творит и притягивает новые образы».

Итак, все в наших руках! Надо лишь отойти от старой традиционной системы, приложить свои силы, проявить талант, творчество и превратить каждый урок литературы в урок **ЖИЗНИ**.

*Елена Федоровна Григорьева – учитель русского языка и литературы средней школы № 1230, г. Москва.*

## Цветные дожди (Стихи)

А.В. Кочергина

### Первые цветы

#### Подснежник

На лесной проталинке  
Колокольчик маленький  
Краску взял себе с небес  
И украсил ею лес.

#### Ландыши

Белые фонарики  
На зеленой ножке  
Я весной встретила  
На лесной дорожке.

#### Черемуха

Вот черемухи кустик,  
В белом кружеве весь,  
Ароматом разносит  
О цветении весть.  
Ветерок пронесется,  
Облетят лепестки,  
Точно память о снеге  
На исходе весны.  
Лепесточки-снежинки  
В танце чудном кружат:  
Облетает с черемух  
Белоснежный наряд.

### Цветные дожди

Тучки по небу плывут,  
Дождик летний нам несут.  
Тучки в тучу собрались.  
Ливнем сильным пролились.  
Прогремел июльский гром –  
Стало все свежо кругом.  
Чистый лес, и сад, и луг –  
Как красиво все вокруг!

### Ну и эхо!

Ну и эхо! Вот потеха!  
Слушать не могу без смеха:  
Крикнул громко: «Стрекоза!»  
А оно в ответ: «Коза!»  
Говорю: «У Тани косы»,

А оно кричит мне: «Осы!»  
Я спросил его: «Ты кто?»,  
Отвечает эхо: «То».  
Ну и эхо! Вот потеха!  
Повторяет все не то!

### Радуга лета

Над рекой повисла  
Радуга-дуга.  
Осветило солнышко  
В небе облака.  
Все светло и чисто,  
Луг дождем умыт.  
Снова пчелка шустрая  
Над цветком кружит.

### Пестрый луг и дивный сад

#### Гвоздика

На лугу расцвел цветок,  
Ярко-алый огонек.  
На него ты погляди-ка:  
Это дикая гвоздика.  
Наступает тихий вечер,  
Говорит цветок: «До встречи!»  
Дунул легкий ветерок –  
Лепестки свернул цветок.

\* \* \*

Земляника поспела  
И над лапкой-листочком  
Поднялась, заалела:  
– Приходи с кузовком!

### Мои любимые игрушки

#### Зайка

– Хочешь, куплю тебе  
зайца большого?  
– Нет, – отвечаю я, – честное слово!  
Я не желаю другую игрушку –  
Я же люблю своего Длинноушку!  
И ничего, что он старенький стал:  
Это, наверно, от игр он устал.  
Длинные ушки и пуговка-глаз...  
Он мне дороже всех в тысячу раз!

### В выходной

Очень здорово  
Когда  
Дома  
Мама, папа, я.  
Вместе можно поиграть,  
Песню спеть,



Порисовать.  
Вместе выучить урок,  
Мамин вкусный съесть пирог,  
Можно в парке  
Погулять,  
В гости бабушек позвать,  
В цирк пойти  
Или в кино...  
И куда – мне все равно.  
Лишь была бы вместе вся  
Наша дружная семья.

### **Диктант с подготовкой**

Мы сегодня так устали:  
Текст по памяти писали.  
Я сидел за партой первой  
Рядом с нашей тихой Верой.  
Мы писали буквы прямо,  
Проверяли орфограммы,  
Над тетрадками склонились –  
Так старались, так трудились;  
Вот закончили писать,  
Стали хором проверять.  
Мы читаем про Камышин...  
Вдруг с последней парты слышим:  
– Не окончено письмо!  
Текст я выучил давно! –  
Этой мой приятель Ромка  
Спорил с нами очень громко:  
– Мы должны писать теперь:  
«Открой учебник и проверь!»

### **Загадки**

#### **Явления природы**

В небе молния сверкает,  
Гром в раскатах громыхает,  
Клонится к земле лоза.  
Начинается... (*гроза*)

Что за странный звездопад –  
Звезды белые летят.  
Покружатся, а потом  
Устилают сад ковром.  
(*Снег*)

Что за хрупкое стекло  
Вдруг на лужицу легло?  
Солнце в полдень припекло –  
Где же в лужице стекло?  
(*Лед*)

Из-под камня он пробился,  
Здесь под камнем он родился, –

Все торопится, бежит.  
Он к большой реке спешит.  
(*Ручей*)

Скачет ледяной горох.  
Принесло его с дождем.  
Мы его совсем не ждем.  
(*Град*)

#### **Животные**

Домик-хатка на реке,  
И плотина вдалеке.  
Это кто ж такой, скажите,  
Архитектор и строитель?  
(*Бобер*)

В море видим мы фонтан.  
Кто его устроил там?  
Почему фонтан плывет?  
Что за чудо-пароход?  
(*Кит*)

Эта птичка никогда  
Для птенцов не вьет гнезда.  
Сядет где-то на суку  
И кричит: «Ку-ку! Ку-ку!»  
(*Кукушка*)

В воде озорница  
Играет, резвится,  
Блестит чешуей:  
Поплыли со мной!  
(*Рыбка*)

На спине я дом ношу,  
Но гостей не приглашу:  
В костяном моем дому  
Место только одному.  
(*Черепаха*)

Я на пне ее застала,  
Думала, она устала.  
Я поймать ее хотела.  
Но в ладошку поглядела –  
Чудеса! Вот это да!  
Ускользнула без хвоста!  
(*Ящерица*)

Прилетают к нам зимой,  
Им не нужен летний зной.  
Грудка ярче, чем заря,  
У красавца... (*снегиря*)

*А.В. Кочергина – учитель начальных классов ВКК МОУ СОШ № 38, г. Воронеж.*

## **ИНФОРМАЦИЯ** **для тех, кто хочет опубликовать статьи в нашем журнале**

### **Общие требования к содержанию и оформлению статей**

1. Рассматриваются рукописи по проблемам вариативного личностно ориентированного развивающего образования на разных ступенях (дошкольное и предшкольное, начальное общее, основное общее, старшее общее, профессиональное).
2. Отдельные разработки уроков **не рассматриваются**, авторам необходимо включать этот материал в содержание статей.
3. Объем рукописи – не более 6 страниц текста, включая список цитируемой литературы, рисунки, схемы (шрифт Times New Roman, 14 размер, через полтора интервала). К распечатке в обязательном порядке прилагается электронная версия (Word) и заявление на имя главного редактора с просьбой о публикации и указанием, что автор с условиями публикации согласен.
- В конце рукописи автор указывает свои фамилию, имя, отчество (полностью), должность, место работы, электронный адрес, почтовый адрес с индексом, контактный телефон.
4. Редакция не рецензирует и не возвращает рукописи. Мнение редакции может не совпадать с точкой зрения авторов. Редакция оставляет за собой право на отказ от публикации, на редактирование рукописей, сокращение их объема, изменение заголовков.
5. Постоянные подписчики журнала пользуются преимуществом при определении сроков публикации.

### **Требования к содержанию статей для соискателей ученых степеней кандидата и доктора педагогических и психологических наук**

1. Материалы статьи должны содержать не только научные положения и выводы, но и описание практического опыта. Исключаются развернутые обзоры теории по исследуемой проблеме с перечнем многочисленных научных источников.
2. Просим не направлять статьи по «традиционной школе», а также по узкой, неактуальной проблематике.
3. Рассматриваются рукописи по *актуальным для массовой школы проблемам вариативного личностно ориентированного развивающего образования, по концептуальным положениям, учебникам и технологиям Образовательной системы «Школа 2100»*, а также по следующим приоритетным направлениям развития психолого-педагогических исследований: *соотношение в личностном развитии человека биологического и социального, реальное действие социального на биологическое; детство как особое состояние социального развития; новые резервы личностного становления и оптимизации воспитательных влияний различных социальных институтов; новые критерии «взросления»; проблемы дифференцированного обучения; взаимодействие людей разных поколений; исследования в сфере акмеологии; развитие этнопедагогики и этнопсихологии, профилактика этно- и ксенофобии; изучение обобщенного интеллекта; основы построения учебных книг нового поколения; сущность и структура учебной деятельности в разном возрасте; социальные механизмы поддержания духовного и физического здоровья детей, критерии достижения педагогической зрелости; школьная психологическая служба; условия и механизмы формирования ценностной базы, нравственных установок растущих людей* (подробнее см.: Д.И. Фельдштейн. Приоритетные направления развития психолого-педагогических исследований. – В сб.: «Образовательная система "Школа 2100" – качественное образование для всех». – М., 2006, а также [www.school2100.ru](http://www.school2100.ru)).
4. В анкете, помимо перечисленного выше, просим указать научного руководителя (консультанта) и тему диссертационного исследования.