

## СОДЕРЖАНИЕ

### ВАЖНОЕ СОБЫТИЕ

- Вторая Всероссийская научно-практическая конференция «Системный подход к образованию студентов, обеспечивающий их готовность к работе по "Школе 2100"» 3  
*Е.В. Бунеева*  
Концептуальные основы Образовательной системы «Школа 2100» и системный подход к подготовке студентов – будущих учителей ..... 7  
*В.А. Антохина*  
Лингводидактическая подготовка будущих учителей к реализации Образовательной системы «Школа 2100» (Концептуальные вопросы) ..... 11  
*Н.Ю. Штрекер*  
Филологическая подготовка будущих учителей к работе по «Школе 2100» (Системный подход и моделирование) ..... 17  
*И.В. Налимова*  
Подготовка будущих учителей к реализации развивающего обучения математике по «Школе 2100» ..... 20

### НА ТЕМУ НОМЕРА

- С.Р. Козаловский*  
Развивающееся развивающее образование ..... 23  
*Э.Ф. Вертякова*  
Игра как средство воспитания в региональной подготовке будущих учителей ..... 28  
*С.В. Пазухина*  
Условия формирования профессионального сознания будущих учителей начальных классов ..... 32  
*О.А. Козырева*  
Концепции профессионального развития ..... 35  
*М.Э. Керимова*  
К проблеме преподавания литературы в начальной школе ..... 40

### МОЯ КАРЬЕРА

- О.С. Сазонова*  
Активизация рефлексивных умений педагога ..... 43  
*К.Э. Безукладников*  
Сетевой электронный портфолио учителя ..... 47  
*Н.В. Егорова*  
Требования к личности педагога, работающего в условиях пенитенциарной системы ..... 50

### УЧИТЕЛЬСКАЯ КУХНЯ

- О.Н. Артеменко,  
Л.М. Бакунова*  
Игровые задания и упражнения как средство развития мышления детей ..... 54  
*А.Н. Федотова*  
Развитие творческого потенциала личности младшего школьника, обучающегося по программе «Школа 2100» ..... 57  
*Н.А. Яценко*  
Как сформировать умение работать над ошибками ..... 60  
*Е.В. Родионова*  
Проектно-исследовательская деятельность младших школьников (С учетом национально-регионального компонента) ..... 63  
*Г.П. Халтурина*  
«Обитатели морских глубин» (Урок художественного труда в 3-м классе) ... 65

### ДЕТИ, В ШКОЛУ СОБИРАЙТЕСЬ!

- Г.И. Малахова*  
Художественно-речевое развитие детей старшего дошкольного возраста ..... 68  
*И.Д. Емельянова*  
Развитие речи дошкольников на логопедических занятиях ..... 72  
*Е.Н. Данькова*  
Формирование ответственности у старших дошкольников ..... 75

### ЛИЧНОСТЬ. ИНДИВИДУАЛЬНОСТЬ. РАЗВИТИЕ

- Г.А. Данюшевская,  
И.Е. Буришт*  
К вопросу о преемственности развивающего образования ..... 79  
*И.А. Генералова*  
Театр в школе: история вопроса и современная ситуация ..... 84

### ХОРОШО ЗАБЫТОЕ СТАРОЕ

- А.А. Штец*  
Обучение грамоте в русской школе XVI–XVII вв. .... 88

### ЗАДУШЕВНЫЕ ОПУСЫ

- Е.С. Бабушкина*  
«Души прекрасные порывы...» ..... 94

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

**Дорогие коллеги!**

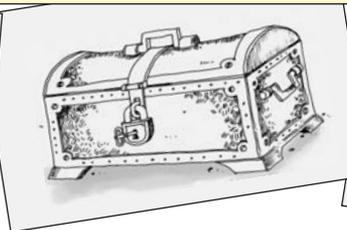
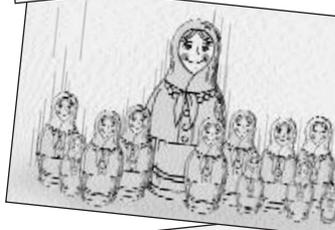
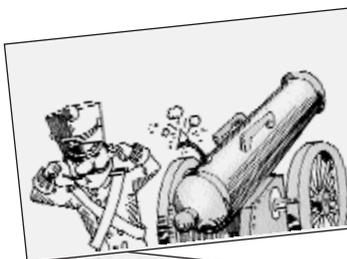
Многим из педагогов, которые заинтересовались и увлеклись принципами развивающего образования, пришлось если не переучиваться, то, по крайней мере, доучиваться – в институтах повышения квалификации, на курсах переподготовки, в методических центрах и т.п., не говоря уже о самообразовании и «самоповышении» своего профессионального уровня.

С изменением характера современного образования, которое отличается выраженностью личностно развивающего компонента, потребность в учителях нового типа настолько выросла, что пора говорить не только о **переподготовке педагогов**, но и о соответствующей их **подготовке со студенческой скамьи**. Эта проблема была вынесена на обсуждение участников 2-й Всероссийской научно-практической конференции, прошедшей в Москве. Сегодня мы печатаем для вас ее обзор и некоторые доклады.

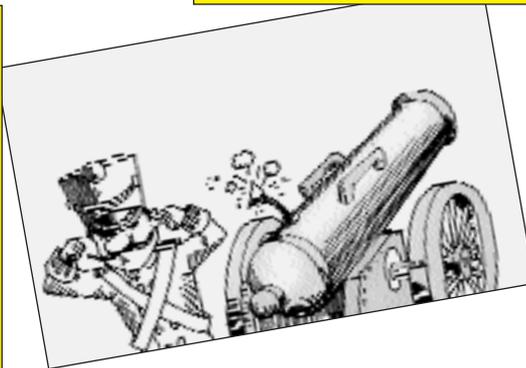
Теоретический блок материалов мы, как всегда, стараемся дополнить практическим, ибо теория, как известно, суха, а «древо жизни» продолжает удивлять и радовать нас пышной кроной и новыми побегами. Обратите внимание на то, как часто в названиях статей, присылаемых нам со всех концов страны, встречаются слова «развитие», «личность» и их производные. Мы видим в этом еще одно подтверждение тому, что развивающее образование – не хилый побег упомянутого дерева, а один из корней, питающих его мощный ствол.

Мы желаем вам неизменных успехов в постижении тонкостей педагогического мастерства и всегда готовы прийти на помощь.

**Искренне ваш  
Рустэм Николаевич Бунеев**



**Вторая Всероссийская  
научно-практическая конференция  
«Системный подход к образованию  
студентов, обеспечивающий  
их готовность к работе  
по "Школе 2100"»**



28–29 февраля 2008 г. в Москве состоялась 2-я Всероссийская научно-практическая конференция «Системный подход к образованию студентов, обеспечивающий их готовность к работе по Образовательной системе "Школа 2100"». В конференции, подготовленной РАО совместно с авторским коллективом «Школы 2100», участвовали педагоги высшей школы и преподаватели педагогических колледжей Брянска, Владимира, Волгограда, Калининграда, Калуги, Костромы, Магнитогорска, Москвы, Мурманска, Нижнего Новгорода, Перми, Томска, Челябинска, Шуи, Ярославля, Республики Марий Эл, Удмуртской Республики, Чувашской Республики и других регионов Российской Федерации.

В ходе конференции на рассмотрение были вынесены следующие вопросы:

1. Освоение студентами ФНК предметного содержания вариативных развивающих школьных программ и учебников (на материале «Школы 2100»).

2. Освоение студентами ФНК современных образовательных технологий.

3. Личностная и психологическая готовность студентов к работе по Образовательной системе «Школа 2100».

Конференцию открыл президент МОО «Школа 2100» член-корр. АПСН, автор учебников *Р.Н. Бунеев*, который выступил с докладом «Основные направления сотрудничества с педагогическими вузами в контексте

развития Образовательной системы "Школа 2100"». Участники конференции с большим вниманием выслушали доклад профессора, действительного члена РАО, директора Института содержания и методов обучения РАО *М.В. Рыжакова* «Современные подходы к разработке образовательных стандартов нового поколения».

В ходе пленарного заседания были представлены и активно обсуждались следующие доклады: «Концептуальные основы Образовательной системы "Школа 2100", обеспечивающие системный подход к подготовке студентов – будущих учителей» (канд. пед. наук, доцент, автор учебников, зав. редакцией журнала «Начальная школа плюс До и После» *Е.В. Бунеева*); «Лингводидактическая модель подготовки студентов к преподаванию филологических дисциплин в Образовательной системе "Школа 2100"» (канд. филол. наук, профессор кафедры русского языка и методики его преподавания в начальных классах Калужского гос. пед. университета *Н.Ю. Штрекер*); «Профессиональное развитие личности студента в системе риторического образования» (канд. пед. наук, доцент кафедры риторики и культуры речи Московского гос. пед. университета *З.И. Курцева*); «К вопросу о психологических механизмах, образующих общеучебные умения» (канд. психол. наук, доцент кафедры психологии Марийского гос. университета *С.В. Маланов*); «Личностно-образующая деятельность в профессиональной подготовке педагога» (канд. пед. наук, доцент, заведующий

кафедрой методики начального образования Мурманского гос. пед. университета *А.А. Штец*); «Взаимоотношения педагога и студента в педвузе – образец взаимоотношения будущего школьного учителя с учениками» (канд. биол. наук, доцент, член-корр. АПСН, руководитель естественно-научного направления в Образовательной системе «Школа 2100», автор учебников *А.А. Вахрушев*); «Новая технология оценивания образовательных достижений учащихся» (канд. ист. наук, автор учебников *Д.Д. Данилов*).

В заключение пленарного заседания участники конференции выделили **ряд проблем** для обсуждения в ходе работы секций. Среди них **наиболее актуальными** были признаны следующие: 1) как обеспечить лично ориентированное образование в педагогическом вузе; 2) каковы резервы предметных дисциплин в плане личностного и профессионального развития будущих учителей; 3) как подготовить учителя, способного обеспечить новый образовательный результат.

29 февраля работа конференции была продолжена в двух секциях: «Освоение предметного содержания и образовательных технологий, обеспечивающих личностную и психологическую готовность студентов к работе по "Школе 2100" на занятиях по филологическим (секция 1) и нефилологическим (секция 2) дисциплинам».

В первой секции с сообщениями выступили: профессор *В.А. Антохина*,

Калужский гос. пед. университет («Концептуальные вопросы лингводидактической подготовки будущих учителей начальных классов к реализации Образовательной системы "Школа 2100"»); доцент *Л.Ю. Комиссарова*, Московский гос. пед. университет («О программе специального курса «Специфика работы по непрерывному курсу русского языка в "Школе 2100"»»); профессор *О.А. Куревина*, Московский гор. пед. университет («О реализации образовательных стандартов высшего педагогического образования»); канд. филол. наук *Л.М. Акуленко*, Калужский гос. пед. университет («Значение курса "Педагогическая риторика" для подготовки современного учителя»); канд. пед. наук, ст. науч. сотр. РАО *Н.В. Ладженская* («Роль и место непрерывного курса риторики в современном школьном и вузовском образовании»); профессор *Л.В. Трубайчук*, Челябинский гос. пед. университет («Проблемно-диалоговое обучение в педвузе»); доцент *Ж.В. Афанасьева*, Московский гор. пед. университет («Пропедевтика методической подготовки студентов к работе по развивающим образовательным комплексам в ходе изучения дисциплины "Русский язык"»); профессор *С.И. Поздеева*, Томский гос. пед. университет («Учебная дискуссия: поиск новых форм»); доцент *В.А. Карпов*, Калужский гос. пед. университет («Обучение студентов навыкам отбора произведений для детского



чтения»); ст. преп. *С.А. Шатрова*, Волгоградский гос. пед. университет («Овладение будущими педагогами коммуникативной компетентностью»); доцент *Г.Х. Вахитова*, Томский гос. пед. университет («Развитие профессиональной компетентности педагога дошкольного образования»); ст. преп. *А.Г. Биба*, Калужский гос. пед. университет («Подготовка будущих учителей к работе по развивающему учебнику русского языка в контексте формирования рефлексии у младших школьников»); профессор *Л.А. Фролова*, Магнитогорский гос. университет («Активные формы работы со студентами»); доцент *Н.П. Волченкова*, Брянский гос. университет («"Школа 2100" – креативная образовательная среда будущих специалистов»).

**Во второй секции** с сообщениями выступили: профессор *С.Р. Когаловский*, Шуйский гос. пед. университет («О средствах формирования теоретического уровня мышления при обучении математике»); доцент *А.Г. Рубин* Московская гос. ак. тонкой хим. технологии («Компетентностный подход в новых учебниках математики "Школы 2100"»); доцент *О.В. Науменко*, Волгоградский гос. пед. университет («Формирование готовности студентов к реализации современных технологий математического образования»); доцент *М.А. Худякова*, Пермский гос. пед. университет («Личностно ориентированное обучение математике будущих учителей начальных классов»); ст. преп. *Н.Н. Ладилова*, Нижегородский гос. пед. университет («О программе специального курса "Проблемно-диалогическая технология Образовательной системы «Школа 2100» в обучении географии"»).

#### **Итоги работы конференции**

Тезисы докладов участников конференции, а также программы спецкурсов и материалы учебных занятий по подготовке студентов к работе в

русле вариативного развивающего образования (по Образовательной системе «Школа 2100») опубликованы в сборнике «Системный подход к образованию студентов, обеспечивающий их готовность к работе по Образовательной системе "Школа 2100"». – М.: Баласс, 2008. – 192 с.

По итогам конференции была принята следующая резолюция.

**Резолюция  
2-й Всероссийской научно-практической конференции  
по проблемам подготовки учителя  
для современной российской школы  
«Системный подход к образованию  
студентов, обеспечивающий  
их готовность к работе  
по Образовательной системе  
"Школа 2100"» (28–29 февраля 2008 г.)**

Мы, участники конференции, преподаватели факультетов начального образования педагогических вузов, университетов, колледжей, обсудив проблемы подготовки выпускников к работе в массовой школе в парадигме развивающего образования, **констатируем:**

1. Современная ситуация в развитии национального образования требует системного подхода к подготовке выпускников педагогических учебных заведений. В русле реализации национального проекта «Образование» это связано с необходимостью подготовки педагогов нового поколения, не только хорошо владеющих содержанием образования, но и способных работать в парадигме развивающего образования, цель которого – развитие функционально грамотной личности. В этой связи становятся особенно актуальными новые подходы к содержанию и технологиям обучения студентов на занятиях как по психолого-педагогическим и методическим, так и по предметным дисциплинам.

2. Научная и учебно-методическая работа, проделанная авторским коллективом Образовательной системы «Школа 2100», во многом может способствовать решению этой проблемы. За более чем десять лет своего существования «Школа 2100» сложилась в государственную ва-

риативную целостную образовательную систему, имеющую собственную концепцию, определяющую современные цели и принципы образования, комплект учебников и учебных пособий, реализующий данную концепцию, и набор образовательных технологий. Благодаря этому удалось создать и внедрить в практику модель развивающего образования для массовой школы. Образовательная система «Школа 2100» успешно решает задачи модернизации российского образования, обеспечивая выращивание функционально грамотной личности и на практике реализуя принцип непрерывности и преемственности образования.

3. В ряде педагогических университетов, институтов и колледжей есть опыт успешной подготовки студентов к преподаванию в русле вариативного развивающего образования: читаются спецкурсы по Образовательной системе «Школа 2100», осваиваются современные педагогические технологии. В педвузах используются технологические подходы к обучению студентов, преемственные со «Школой 2100», например проблемно-диалоговые лекции, отсроченные дискуссии и другие интерактивные формы работы; имеется интересный опыт использования занятий по предметным дисциплинам для развития профессионально-методических умений студентов. Вместе с тем, учитывая массовое распространение развивающего образования в начальной школе, необходим **системный подход** к подготовке будущих учителей к работе в развивающей парадигме.

**Конференция постановляет** в качестве приоритетных направлений подготовки студентов в педагогических учебных заведениях рассматривать следующие:

1. Создание развивающей образовательной среды педагогического учебного заведения.

2. Широкое внедрение в содержание курсов педагогики, психологии и предметных методик концепций и технологий развивающего образования и, в частности, Образовательной системы «Школа 2100».

3. Подготовка специалиста-педагога нового поколения невозможна без

качественного изменения содержания и технологии преподавания **предметных курсов** в вузе. Они должны стать не только объектом изучения, но и **средством личностного и профессионального развития студента** через усиление дидактической и методической направленности в преподавании и изучении каждого предмета, через развитие профессионально значимых умений. Обновленное содержание должно включать не только основы науки, но и отражать специфику преподавания данного предмета в массовой школе в развивающей парадигме.

4. Разработка и внедрение в практику работы университетов, педвузов и педколледжей программ спецкурсов и спецсеминаров, нацеленных на подготовку студентов к проектированию и осуществлению образовательного процесса в соответствии с концепцией «Школы 2100».

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

6. Внедрение в практику работы университетов, педвузов и педучилищ современных образовательных технологий, в частности проблемно-диалогической технологии, проектной технологии, технологии формирования типа правильной читательской деятельности и других технологий и форм, которые позволяют студенту последовательно пройти через позиции «обучаемого», «учащегося» и «учащего».

7. Организация и проведение в 2008 г. силами Учебно-методического центра «Школа 2100», педвузов и педколледжей конкурса студенческих научно-исследовательских работ по проблемам вариативного личностно ориентированного развивающего образования.

8. Обобщение и распространение опыта вузов по подготовке студентов к работе в массовой школе в парадигме развивающего образования.

**Концептуальные основы  
Образовательной системы  
«Школа 2100» и системный подход  
к подготовке студентов – будущих  
учителей**

*Е.В. Бунеева*

Новые требования, которые предъявляют к образованию государство и общество, вынуждают сегодня высшую школу гибко реагировать на ситуацию, складывающуюся в подготовке специалистов. Так, в области педагогического образования можно наблюдать целый ряд **позитивных процессов**. Среди них, например, учет потребностей общеобразовательной школы, диктующей заказ на педагога, способного к проектированию собственной педагогической деятельности в зависимости от типа образовательного учреждения и использующего преподаваемые предметы в качестве средства развития учеников; понимание необходимости удовлетворения личностных запросов обучающихся, предоставление им возможности выстраивать индивидуальную образовательную траекторию.

Кроме того, перед учебными заведениями сейчас ставится задача формирования у студентов системного мышления, творческой активности и самостоятельности. В подготовке специалиста главным становится не усвоение готовых знаний, а развитие у выпускников способностей к овладению методами познания, дающими возможность самостоятельно добывать знания и творчески их использовать.

Вместе с тем эти позитивные процессы нередко находятся в **противоречии с существующей традицией** подготовки студентов к профессиональной деятельности. Можно утверждать,

что в последнее десятилетие в педагогическом образовании сосуществуют две тенденции развития – традиционная и инновационная. Традиционное педагогическое образование по содержанию и по организации нацелено на подготовку будущего учителя преимущественно как специалиста-предметника. В традиционной системе профессионально-педагогической подготовки студентов в центре внимания находится учебно-воспитательный процесс, отношения между участниками построены как субъектно-объектные. Содержательно такое обучение выстраивается как взаимосвязь двух автономных деятельностей: обучающей деятельности преподавателя и учебно-познавательной деятельности студентов; обучающиеся выступают как объекты управления, преобладает репродуктивный характер организации учебно-познавательной деятельности и т.д. Выпускников педагогических вузов, подготовленных в такой парадигме, очень трудно «переучивать» на курсах повышения квалификации, поскольку им приходится менять, даже ломать себя, чтобы соответствовать требованиям лично ориентированного развивающего образования, которое сегодня особенно активно заявляет о себе в начальной школе.

Приведем несколько примеров, наглядно иллюстрирующих **серьезные изменения в современном начальном образовании**.

*Пример первый.* По итогам исследований PIRLS 2006 г. российские четвероклассники возглавили лидирующую группу стран и показали самые высокие результаты в международном исследовании качества чтения и понимания текста. Как известно, исследование PIRLS (Progress in International Reading Literacy Study) является одним из самых представительных исследований по начальной школе, в нем приняли участие 215 тыс. учащихся из 40 стран. Нашу страну представляли около 5 тыс. выпускников начальной школы из 232 общеобразовательных учреждений 45 регионов страны.

В динамике результатов России от 2001 к 2006 г. отмечается существенный прирост среднего балла по группе умений находить информацию в тексте и формулировать выводы, интерпретировать и обобщать информацию, анализировать и оценивать содержание текста. Кроме того, отмечается, что российские выпускники начальной школы стали смелее высказывать свою точку зрения.

К 2006 г. 61% российских четвероклассников достигли высокого и повышенного уровней понимания текстов. Это значит, что в основную школу эти дети переходят готовыми к работе с большим объемом текстов на уроках литературы, истории и других предметов.

С нашей точки зрения, такой результат – следствие наличия вариативных программ и учебников в начальной школе, одно из главных направлений в которых – развитие читательской самостоятельности, типа правильной читательской деятельности, формирование функциональной грамотности в ее предметном понимании – как присвоение системы приемов работы с текстовой информацией.

*Пример второй.* Реальность такова, что сегодня в педагогический вуз уже приходят выпускники школ, работающих в рамках лично ориентированного развивающего образования, в том числе выпускники, занимавшиеся по Образовательной системе «Школа 2100». И очень важно, в какую образовательную среду они попадут в педвузе.

Очевидно, что изменение ситуации в начальной школе требует разработки новых подходов к образованию будущих учителей. В практике процессы изменений начались «сверху» и «снизу». Движение «сверху» связано с введением стандартов высшего профессионального образования, новых учебных планов педвузов. Эти изменения стимулировали своеобразное массовое творчество вузовских педагогов «снизу» на самых разных уровнях: организационном, содержательном, ме-

тодическом. Это отчетливо видно по материалам статей, которые присылают вузовские преподаватели в редакцию нашего журнала, по содержанию материалов данной конференции.

Для решения актуальных проблем подготовки будущих специалистов существует прочная теоретическая и практическая база. Ее создали научные работы А.Н. Леонтьева, А.А. Леонтьева, Д.И. Фельдштейна, В.В. Давыдова, Ю.П. Азарова, А.Г. Асмолова, Б.С. Гершунского, М.И. Дьяченко, Д.И. Зюзина, В.А. Сластенина и др.

Именно в педагогической науке идеи «педагогике свободы», противопоставленной «педагогике необходимости», получили серьезную поддержку. Сегодня только тот человек может полноценно действовать в изменяющемся мире, внести в него что-то новое, который способен самостоятельно выходить за пределы стандартного набора знаний, умений и навыков, стереотипных установок, делать самостоятельный выбор, принимать самостоятельные решения и отвечать за них, то есть тот, кого можно назвать функционально грамотной личностью. Именно эта идея готовности ребенка к самоопределению и самореализации лежит в основе концепции Образовательной системы «Школа 2100».

В нашем концептуальном документе – образовательной программе «Школа 2100» (авторский коллектив под руководством академика А.А. Леонтьева) – заявлена и обоснована ориентация на развивающую образовательную парадигму. Ее, в противовес формирующей образовательной парадигме, часто называют «гуманистической», «вариативной», «лично-относительно ориентированной».

«Школа 2100» – это лично ориентированная образовательная система для массовой школы. Безусловно, для нас, ее разработчиков и авторов, это определяет **актуальность идеи лично ориентированной высшей школы**, которая строилась бы на тех же принципах:

а) **на принципе адаптивности**, когда, с одной стороны, вуз стремится максимально адаптироваться к студентам с их индивидуальными особенностями, а с другой – гибко реагировать на социокультурные изменения среды;

б) **на принципе развития**, когда в вузе создаются условия, в которых каждый студент мог бы максимально реализовать себя: не только свой интеллект, способности, мышление, но именно личность;

в) **на принципе психологической комфортности**, который предполагает снятие стрессообразующих факторов; создание атмосферы, стимулирующей творческую активность; опору на внутренние мотивы, в частности на мотивацию успешности.

Мы отдаем себе отчет, что **построение лично ориентированного развивающего образования в педвузе** – проблема, решение которой требует времени и совместных усилий всех заинтересованных сторон. Мы готовы участвовать в ее решении, наша концепция находится в русле современных требований и социального заказа, а все, что создано «Школой 2100» в качестве поддержки (сопровождения) учителя-практика, может быть перенесено на этап подготовки учителя.

Востребованная сегодня в начальной школе концепция лично ориентированного образования опирается на культурно-исторический и деятельностный подходы (Л.С. Выготский, А.А. Леонтьев, Д.Б. Эльконин, В.В. Давыдов, Г.П. Щедровицкий, А.Г. Асмолов). Одной из ведущих идей этой концепции является **переосмысление роли и места предметной подготовки в педагогическом образовании**: акцент переносится с владения предметом преподавания как главной целью на владение предметом как средством развития ученика. Не случайно в наших предметных программах сформулированы содержательно-целевые линии развития учащихся средствами предметов и не случайно одним из направлений наших научно-методических разработок является разви-

тие общеучебных умений школьников на всех ступенях образования.

Однако для того чтобы выпускник педвуза владел предметами преподавания как средством развития ученика, он должен видеть, как это делают вузовские преподаватели, принимать в этом участие и иметь возможность отрефлексировать результаты.

Профессиональная деятельность каждого человека представляет собой совокупность отдельных видов деятельности. От степени совершенства в овладении ими зависит уровень профессиональной компетентности будущего специалиста.

Любой **теоретический вузовский курс** имеет большие потенциальные возможности в плане обучения студентов основным видам профессиональной деятельности и формирования его профессиональных умений. Важно, чтобы в процессе изучения каждого курса студент учился анализировать учебную литературу, сравнивать, объяснять, доказывать, выделять противоречия, отбирать материал и генерировать идеи, видеть несколько способов решения проблемы, планировать свою работу, организовывать различные виды деятельности, прогнозировать результаты и оценивать их.

Другая идея концепции лично ориентированного высшего педагогического образования связана с конструированием таких **учебных форм**, в которых связываются в одно целое как образовательный процесс (собственная учебная деятельность), так и его осмысление и исследовательская работа, в которой и происходит становление личностной педагогической позиции будущего учителя. Основные положения этого подхода определяются такой последовательностью: личность – главная ценность для себя и для других, образование – преобразование личности, оно осуществляется в ходе специально направленного на это целостного педагогического процесса вуза; главный результат такого образования – не знания, умения, навыки, а способность к личностному росту.

Очень важно, чтобы, обучаясь в педагогическом вузе, студент проходил через позиции «обучаемого», «учащегося» (учит себя сам), «учащего» (учит других). При этом формы, методы, образовательные технологии являются не самоцелью, а средством обеспечения максимально благоприятных условий для саморазвития личности.

К числу таких форм относятся, например, проблемно-диалогические лекции, деловые игры или лекции (семинары), которые проводят сами студенты. При такой форме работы есть возможность обсудить со студентами прочитанный ими фрагмент лекции или проведенный семинар с точки зрения научности и доступности, методических достоинств и недостатков, коммуникативных умений и т.д.

Деятельность вузовских преподавателей также должна меняться: от «транслятора» знаний педагогических технологий через работу «мастера», организующего совместную деятельность с целью формирования у студентов педагогических способностей, к позиции «консультанта», совместно со студентом проектирующего его будущую профессиональную деятельность.

Однако концепцию личностно ориентированного высшего образования, очевидно, нельзя назвать реально действующей. Сегодня мы наблюдаем явные **противоречия**, а именно:

– между востребованностью в школе учителей, способных работать в личностно ориентированной развивающей парадигме, и слабой научной разработанностью системно-ценностного подхода к профессиональной подготовке таких педагогов;

– между накопленным в педагогической практике потенциалом начального образования и опытом работы, например, по Образовательной системе «Школа 2100» и предметно ориентированным содержанием профессионально-педагогической подготовки студентов.

Эти противоречия высвечивают проблему: очевидно, что идеи «педагогики свободы», личностно ориен-

тированного обучения, активно осваиваемые сегодня в практике начальной школы, требуют специальной подготовки учителя. Поэтому необходимо повысить качество образования будущих учителей начальной школы, что, на наш взгляд, требует реализации системно-ценностного подхода.

Системный подход отличают прежде всего такие характеристики, как целенаправленность, упорядоченность, организованность. Системность в равной степени охватывает связи как внутри данного уровня (горизонтальные), так и между разными уровнями (вертикальные).

Система вузовской подготовки студентов к работе в личностно ориентированном развивающем образовании (в том числе и по «Школе 2100») должна, на наш взгляд, осуществляться по **трем основным направлениям**:

**1. Через дисциплины предметной и общепрофессиональной подготовки студентов** (необходимо использовать возможности предметных дисциплин для личностного развития студентов, для развития у них общеучебных умений).

Это направление в системе подготовки студентов обеспечивает теоретические и психолого-методические знания изучаемых предметов с учетом специфики авторских программ, учебников, а также развитие профессиональных умений и навыков.

**2. Через выполнение дипломных и курсовых работ**, выходящих на конкретные цели, принципы, содержание, методы, средства, технологии обучения и оценивания в Образовательной системе «Школа 2100».

Средством реализации второго направления служит педагогическая практика студентов в школе. Кроме того, одним из средств нам видится организация и проведение конкурсов студенческих работ по проблемам личностно ориентированного развивающего образования.

**3. Через технологию обучения студентов педвуза**, суть которой состоит в развитии умений проектирования и

осуществления образовательного процесса в соответствии с концепцией «Школы 2100».

Третье направление системного подхода в подготовке будущих учителей может осуществляться через спецкурсы и спецсеминары «Организация образовательного процесса в школе», включающие в себя образовательно-профессиональную программу и комплекс специальных учебных заданий.

### **Литература**

1. *Алексеева Е.Е.* Развивающие возможности интерактивных методов в формировании мотивации достижения и аффилиации студентов//Современные технологии обучения: Мат. VI международной конф. – Ч. 2. – СПб.: ЛЭТИ, 2000.
2. *Голунова А.А.* Системный подход в подготовке студентов педвуза к внеурочной деятельности по предмету//Образование и наука в третьем тысячелетии: Сб. науч. тр. Вып. 4. – Барнаул: Изд-во Алт. гос. ун-та, 2002.
3. *Гишлянц Р.Э.* Совершенствование подготовки учителя технологии и предпринимательства в контексте открытого образования//Развитие личности в образователь-

ных системах Южно-Российского региона: Тез. докл. XIII годичного собрания Юж. отделения РАО и XXV психолого-пед. чтений Юга России. Ч. III. – Ростов н/Д: Изд-во РГППУ, 2006.

4. *Клименко Т.К.* Взаимосвязь традиций и инноваций в системе педагогической подготовки//Традиции и инновации в системе образования: Мат. науч.-практ. конф. Ч. 1. – Чита: Изд-во ЗабГПУ, 1997. – С. 38–43.
5. Образовательная программа «Школа 2100»//Образовательная система «Школа 2100». Педагогика здравого смысла. – М.: Баласс, Изд. дом РАО, 2003 – С. 87–92.
6. *Урозов Б.Х.* Системный подход и алгоритм управления подготовкой студентов к духовно-просветительской деятельности//Ярославский педагогический вестник. – 2033. – № 3.
7. Сайт Минобрнауки [mon.gov.ru](http://mon.gov.ru).

*Екатерина Валерьевна Бунеева – канд. пед. наук, доцент, автор учебников, руководитель гуманитарного направления в Образовательной системе «Школа 2100», г. Москва.*

**Лингводидактическая подготовка  
будущих учителей к реализации  
Образовательной системы  
«Школа 2100»  
(Концептуальные вопросы)**

*В.А. Антохина*

Одно из ключевых направлений модернизации современного школьного образования связано с его направленностью на развитие личности учащихся. С этой тенденцией вполне согласуется Образовательная система

«Школа 2100», признающая в качестве приоритетной цели личностное развитие школьников на основе становления их самостоятельной учебной деятельности – потребности и умения самостоятельно учиться, инициативности, готовности к принятию решений, ответственности за их последствия. В то же время существующая система педагогического и, в частности, лингводидактического образования (его содержание регламентируется Госстандартом) ориентирована на подготовку учителей к организации усвоения предметного содержания. Вне программно-содержательного (при декларативном признании необходимости развития) остаются вопросы, связанные с подготовкой учителя к осуще-

ствлению развития личности ребенка при изучении русского языка. На преодоление противоречия между требованиями современной школы и традиционной стратегией профессионального образования учителей начального звена и нацелена разработанная нами **концепция лингводидактической подготовки будущих учителей начальных классов к реализации личностного развития младших школьников на основе формирования их учебной самостоятельности в единстве с профессионально-личностным развитием самих студентов**, обеспечивающая готовность выпускников педвузов к работе по Образовательной системе «Школа 2100».

Методологические основания данной концепции составляют современные философские представления о развитии, деятельности, об онтологическом, гносеологическом, культуро-специфическом статусе диалога как общего принципа бытия, мышления, общения, познания и концепта современной культуры. Психолого-дидактические предпосылки разработки концепции лингводидактической подготовки будущих учителей отражают положения научной школы Л.С. Выготского (культурно-историческую теорию; гипотезу о соотношении обучения и развития, о ведущей роли обучения в развитии; теорию деятельности, учебной деятельности и развивающего обучения, а также концепцию Образовательной системы «Школа 2100»).

Научную основу разработки содержания лингводидактической подготовки к реализации диалогического учебного взаимодействия составляет современное синкретичное гуманитарное знание о природе учебного диалога как процессе речевой деятельности и его результате – тексте; о закономерностях, принципах и условиях его построения.

Важнейшей особенностью концепции является стремление органично соединить подтвердившие свою жизненность положения традицион-

ной лингводидактической подготовки к обучению предметному (лингвистическому, языковому, речевому) содержанию и к специальному (лингвистическому, языковому) развитию и новые подходы к решению профессионально-методических проблем с позиций обеспечения единства двустороннего процесса – развития в процессе обучения.

Лингводидактическая подготовка к реализации вариативного развивающего образования, выстраиваемая на изложенных выше теоретических основаниях, осуществляется **на двух уровнях**.

**На первом уровне** студенты овладевают основами развивающего обучения родному языку (лингвистическими, языковыми, речевыми знаниями и умениями) при усвоении нормативного курса методики преподавания русского языка, обновленного в логике развивающей парадигмы.

**На втором уровне** происходит фундаментализация лингводидактической подготовки на основе изучения студентами **специального курса «Теоретические основы развивающего обучения русскому языку»**.

При определении приоритетной цели специального курса «Теоретические основы развивающего обучения русскому языку» мы исходим из современного понимания задач высшего, в том числе педагогического, образования.

В условиях стремительно изменяющегося окружающего мира задача овладения студентами культурным опытом в виде логически выстроенной системы предметных знаний и умений (фундаментальных, прикладных, профессиональных) является необходимой, но недостаточной. Мы не можем дать выпускнику вуза законченную систему знаний, но обязаны научить его умению учиться, т.е. создать условия для его становления как субъекта учебно-профессиональной деятельности.

Для студентов педвузов эта задача из разряда идеальных переходит в разряд профессионально значимых. Про-

исходит быстрый рост и смена образовательных технологий, появляются новые школьные учебники. Для их осознанного выбора и реализации необходимо уметь добывать профессионально значимую информацию из различных источников – научных работ, школьных программ, учебников и т.д.

**Приоритетной целью** нашего специального курса является подготовка будущих учителей начальных классов к реализации современного вариативного развивающего образования в единстве с профессионально-личностным развитием самих студентов.

Качественная подготовка студентов к работе по вариативным системам на основе формирования учебной самостоятельности может быть достигнута, если **процесс обучения в вузе носит развивающий характер**. Из сказанного следует концептуальная особенность специального курса: его содержание, структура, способы подачи материала, организация аудиторной и самостоятельной работы нацелены на обеспечение овладения студентами предметным содержанием в форме учебно-профессиональной деятельности, т.е. в единстве с освоением умения учиться.

Таким образом, рассматриваемая концепция предусматривает реализацию идеи развития при обучении в двух ракурсах: а) при профессионально-методической подготовке студентов к реализации вариативного развивающего обучения в школе; б) при организации вузовского обучения, нацеленного на развитие самих студентов.

Достижению целевой направленности спецкурса подчинены отбор содержания, технология и методика его освоения.

Содержание спецкурса составляют научные, интегративные по своей природе знания (психолого-лингводидактические) о сущности процессов развития и развивающего обучения русскому языку и основанные на них способы профессиональных лингводидактических действий по организации обучения русскому языку в

логике становления учебной деятельности.

Деятельностная составляющая содержания спецкурса отражает две группы подлежащих освоению способов действий:

1) принципиально новые, интегративные по своей природе профессионально-методические умения (действия), необходимые для решения реальных профессиональных задач, встающих перед учителем развивающего обучения русскому языку;

2) общеучебные умения, осваиваемые самими студентами в процессе становления их учебно-профессиональной самостоятельности (деятельности).

В числе осваиваемых студентами профессиональных лингводидактических действий основными представляются следующие умения:

– анализировать вариативные учебные программы по русскому языку с точки зрения их направленности на развитие учебной самостоятельности, лингвистическое и речевое развитие младших школьников;

– анализировать современные вариативные УМК с точки зрения реализации в них целевой направленности на личностное и психическое развитие младших школьников; реализации в них предметного содержания и общедеятельностного компонента содержания (с точки зрения их возможностей для формирования учебной самостоятельности школьников);

– анализировать уроки и конспекты уроков студентов и учителей; методические материалы для учителей с точки зрения реализации в них приоритетной цели личностного развития школьников на основе формирования у них учебной деятельности (целеполагания, планирования деятельности, осознания способа деятельности, овладения им, взаимо- и самоконтроля), а также лингвистического и речевого развития школьников;

– разрабатывать конспекты уроков и реализовывать их в процессе ролевой игры и во время педпрактики с учетом

задачи личностного и лингвистического развития младших школьников;

– проектировать постановку и решение учебной задачи (проблемы);

– проектировать и реализовывать действия планирования детьми собственной деятельности;

– инициировать осознание детьми собственного способа действия;

– проектировать и реализовывать в собственной учебно-профессиональной деятельности виды заданий, упражнений, нацеленные на формирование у детей контрольно-оценочных действий;

– инициировать осознание детьми собственной деятельности, границ знания и незнания, т.е. развивать у детей учебную рефлексию.

Из общеучебных умений основными выступают следующие:

– осознавать цель, смысл, значимость учебной работы по изучению каждой темы курса;

– осознавать логику организации деятельности при изучении материала на лекционных и практических занятиях, планировать собственную учебно-профессиональную деятельность при подготовке к аудиторным занятиям и в процессе самостоятельного изучения материала;

– осознавать способ осваиваемых методических действий;

– осуществлять контроль как собственных, так и чужих методических и учебно-профессиональных действий;

– самостоятельно приобретать научно-методические знания в процессе изучения учебно-методической и научной литературы, а для этого: определять тему изучаемого текста, выделять в нем микротемы, определять основную мысль текста; вступать в диалог с автором текста с целью понимания концептуальной и фактуальной информации; выделять в тексте ключевые понятия; определять структуру текста (последовательность расположения смысловых частей); определять способы аргументации выдвигаемых в тексте положений; преобразовы-

вать изучаемый текст, т.е. создавать вторичный текст на основе переработки исходного, а именно: составлять план, тезисы, конспект текста.

Из всего круга вопросов, связанных с технологией и методикой лингводидактической подготовки, рассмотрим в рамках данной статьи проблему **организации самостоятельной работы студентов при изучении обсуждаемого спецкурса.**

Условимся понимать самостоятельную работу студентов как учебно-познавательную деятельность, выполняемую без непосредственного участия преподавателя, но по его заданию, при его планировании и методическом руководстве.

Из всего многообразия видов самостоятельной работы, существующих в практике вузовского обучения (их насчитывается до 30), применительно к изучению нашего спецкурса выделим два: а) подготовку к аудиторным практическим занятиям; б) проработку вопросов или тем, предназначенных для самостоятельного изучения.

Особенностью разработанного нами варианта управления самостоятельной учебной работой студентов (он реализован в учебном пособии «Развивающее обучение русскому языку») является его выстраивание на основе принципов деятельностной организации учебного процесса.

Содержание, характер учебного материала по каждой теме, логика и способы его подачи, ориентированные на самостоятельную работу студентов, обусловлены закономерностями становления учебно-профессиональной деятельности.

Методические материалы разрабатывались исходя из структуры компонентов учебной деятельности. Задание по каждой теме содержит комплекс базовых компонентов. Охарактеризуем каждый из них.

**I. Мотивационно-целевой блок** включает три компонента: тему, цели, проблемный вопрос или задачу. Его назначение состоит в том, чтобы создать у студентов положительную мотивацию.

вазию к выполнению самостоятельной работы на основе а) раскрытия профессионально-практической значимости учебного материала, подлежащего усвоению; б) обнажения разрыва между ранее усвоенными студентами лингвометодическими знаниями и способами действий и предъявленным заданием.

Важным компонентом любой осознанной деятельности является целеполагание. Проблемный вопрос, задача помогают принять цели, сформулированные в задании, или побуждают студентов самостоятельно сформулировать цели своей работы, а затем сравнить их с формулировкой преподавателя. Так, в теме «Формирование рефлексивно оценочных действий» студентам предлагается следующее задание: «Всем учителям известна ситуация, когда ребенок, получив за ответ плохую отметку, обиженно и недоумевающее вопрошает: "За что? Я же учил!" Какое качество, являющееся важнейшим показателем учебной самостоятельности школьников, не сформировано у данного ученика? Вернитесь еще раз к формулировке целей вашей самостоятельной работы и попытайтесь конкретизировать и уточнить их для себя».

**II. Ориентировочно-информационный блок** нацеливает студентов на изучение теоретических сведений, составляющих ориентировочную основу для действий (умений), которые должны быть освоены при изучении соответствующей темы.

Принципиальным является то обстоятельство, что в данный блок, помимо указания на круг теоретических сведений, подлежащих усвоению, включаются и сведения о способе действия по добыванию новой информации из разных источников. Сюда входят прежде всего: а) сведения о способе чтения учебных и научных текстов, о виде реализуемого чтения; б) вопросы, направляющие на изучение текста. В частности, студентам предлагается модель действия чтения научных и учебных текстов, формирующая у них правиль-

ную читательскую деятельность как важнейшую составляющую информационной культуры человека. Как известно, правильная читательская деятельность включает овладение тремя видами чтения: просмотровым, изучающим, чтением-общением (диалогом с дистанцированным собеседником – автором). Особое внимание уделено формированию навыка чтения-диалога с дистанцированным собеседником. Сформулированные студентом в ходе проработки учебного или научного текста вопросы автору переадресовываются однокурсникам и преподавателю для обсуждения на аудиторных практических занятиях. Чтение-диалог способствует пониманию и осознанному усвоению не только фактуальной информации, но и, что особенно значимо, концептуального слоя содержания изучаемого текста. Это в свою очередь создает базу для постепенного освоения студентами важнейшего профессионально-методического умения формулировать вопросы проблемного характера, которое необходимо для выстраивания урока в задачной логике, для инициирования рефлексивно-оценочных действий и т.д.

**III. Исполнительный блок** нацелен на формирование у студентов ключевых профессионально-методических способов действий (анализ современных вариативных программ, школьных учебников, фрагментов уроков; проектирование уроков в деятельностной логике и др.) и включает задания репродуктивного и продуктивного типа. Разноуровневость заданий в зависимости от характера моделируемой мыслительной деятельности студентов обусловлена закономерностями формирования самостоятельной деятельности: от воспроизводящих видов деятельности к творческим.

Ключевым заданием продуктивного типа выступает **лингвометодическая задача**. Это учебное задание, в котором моделируется тот или иной элемент реальной методической ситуации, требующей от учителя осознания опреде-

ленной проблемы, условий, применительно к которым она должна быть разрешена, актуализации необходимых знаний, в том числе и основных способов и средств, с помощью которых это может быть сделано.

Одну из основных своих задач мы видим в том, чтобы помочь студентам выявить и осмыслить проблемы и противоречия существующего школьного опыта реализации систем развивающего обучения на основе объективного анализа инновационных процессов. В соответствии с этим материалом многих методических задач служат типичные ошибки детей, обучающихся по программам развивающего образования, что позволяет эти ошибки предупреждать; варианты фрагментов уроков, как удачных, так и неправильно построенных; типологии упражнений и заданий; разнообразные «ловушки», которые могут подстергать студентов при разработке конспектов уроков и в реальной педагогической деятельности.

**IV. Блок самоконтроля** включает теоретические и практические вопросы двух типов – воспроизводящего и продуктивного. Первые нацелены на организацию самопроверки студентами правильности и полноты освоения фактуального содержания.

Вторые иницируют: а) осознание студентами степени освоения ими концептуального слоя содержания изучаемого материала; понимания причинно-следственных связей; б) выполнение методических действий по применению изученных сведений в новых условиях.

Например, в теме «Организация учебного сотрудничества на уроках русского языка» предлагаются следующие вопросы для самоконтроля:

1. В чем состоит сущность учебного сотрудничества как формы взаимодействия учителя и учеников, учеников друг с другом?

2. Какие условия становления совместно-распределенной учебной деятельности выделены современными исследователями?

3. Какую роль играет постановка и решение учебных задач в становлении учебного сотрудничества?

4. Какие этапы в организации совместно-распределенной учебной деятельности выделяются в научной литературе? Раскройте содержание каждого из этапов.

5. Как связан учебный диалог с учебным сотрудничеством?

**V. Рефлексивно-оценочный блок** имеет первостепенное значение для формирования у студентов способности осознавать границы собственного знания и незнания, умения находить недостающую информацию.

К примеру, в теме «Формирование рефлексивно-оценочных действий у младших школьников при обучении русскому языку» предлагаются следующие вопросы:

1. Сформулируйте, какие знания о сущности, условиях и средствах формирования учебной рефлексии вы получили, слушая лекции и готовясь к практическим занятиям.

2. Какими новыми знаниями о сущности, условиях, средствах и способах развития у школьников учебной рефлексии вы обогатились, изучая самостоятельно предложенные научные материалы?

3. На какие вопросы вы не получили убедительного ответа? Подумайте, в каких работах вы можете найти ответы. Обсудите с преподавателем и коллегами на занятиях возможное продолжение самостоятельной работы по теме».

*Валентина Александровна Антохина – профессор, зав. кафедрой русского языка и методики его преподавания в начальных классах Калужского государственного педагогического университета.*

## Филологическая подготовка будущих учителей к работе по «Школе 2100» (Системный подход и моделирование)

*Н.Ю. Штрекер*

Русский язык в подготовке учителя начальных классов является одновременно и общекультурной, и общенаучной, и профессиональной дисциплиной. Русский язык – не только предмет изучения, но и средство обучения всем предметам в школе и вузе, орудие профессионального мастерства учителя.

Как показывает опыт работы факультета начального образования Калужского государственного педагогического университета, для успешной работы над содержанием предметов «Русский язык» и «Литературное чтение» в Образовательной системе «Школа 2100» студентам необходима углубленная филологическая подготовка.

Мы имеем в виду такую профессиональную подготовку учителя, которая обеспечит приоритет словесности в преподавании всех дисциплин начальной школы и будет ориентирована на преподавание филологических дисциплин по инновационным системам, в том числе по «Школе 2100». Цель углубленной филологической подготовки – создание условий для формирования и профессионального развития личности учителя начальных классов, обладающего не только знаниями и умениями для преподавания филологических дисциплин по вариативным образовательным программам, но и способностью к саморазвитию в будущей профессиональной деятельности (см. схему 1).

Разрабатывая систему углубленной филологической подготовки, мы исхо-

дили из того, что система – нечто целое, представляющее собой единство закономерно расположенных и находящихся во взаимной связи частей.

Система углубленной филологической подготовки учителей начальных классов есть процесс, взаимосвязанными элементами которого являются цель, содержание, методы, формы и средства обучения, а также учебно-методическое (технологическое) обеспечение этого процесса.

Реализация системы углубленной филологической подготовки возможна в двух направлениях: 1) обновление содержания образования за счет совершенствования базовых курсов (при условии усиления их профессионально-педагогической направленности); 2) разработка концепций элективных авторских курсов, обеспечивающих углубленную филологическую подготовку в рамках национально-регионального (вузовского) компонента учебного плана специальности «Педагогика и методика начального образования».

«В силу принципиальной сложности каждой системы ее адекватное познание требует построения множества разных моделей, каждая из которых описывает лишь отдельный аспект системы»\*.

Модель – образец конструкции, показывающий последовательное расположение составляющих ее частей. Метод моделирования открывает перспективы для изучения (теоретического или экспериментального) выделенной системы, ее подсистем, их связей, отношений.

Предлагается обобщенная модель углубленной филологической подготовки учителей начальных классов (см. схему 2).

**Содержательный компонент** модели представлен системой базовых филологических курсов («Русский язык», «Детская литература») и элективных курсов, отбор которых основывается на анализе программ и учебно-методи-

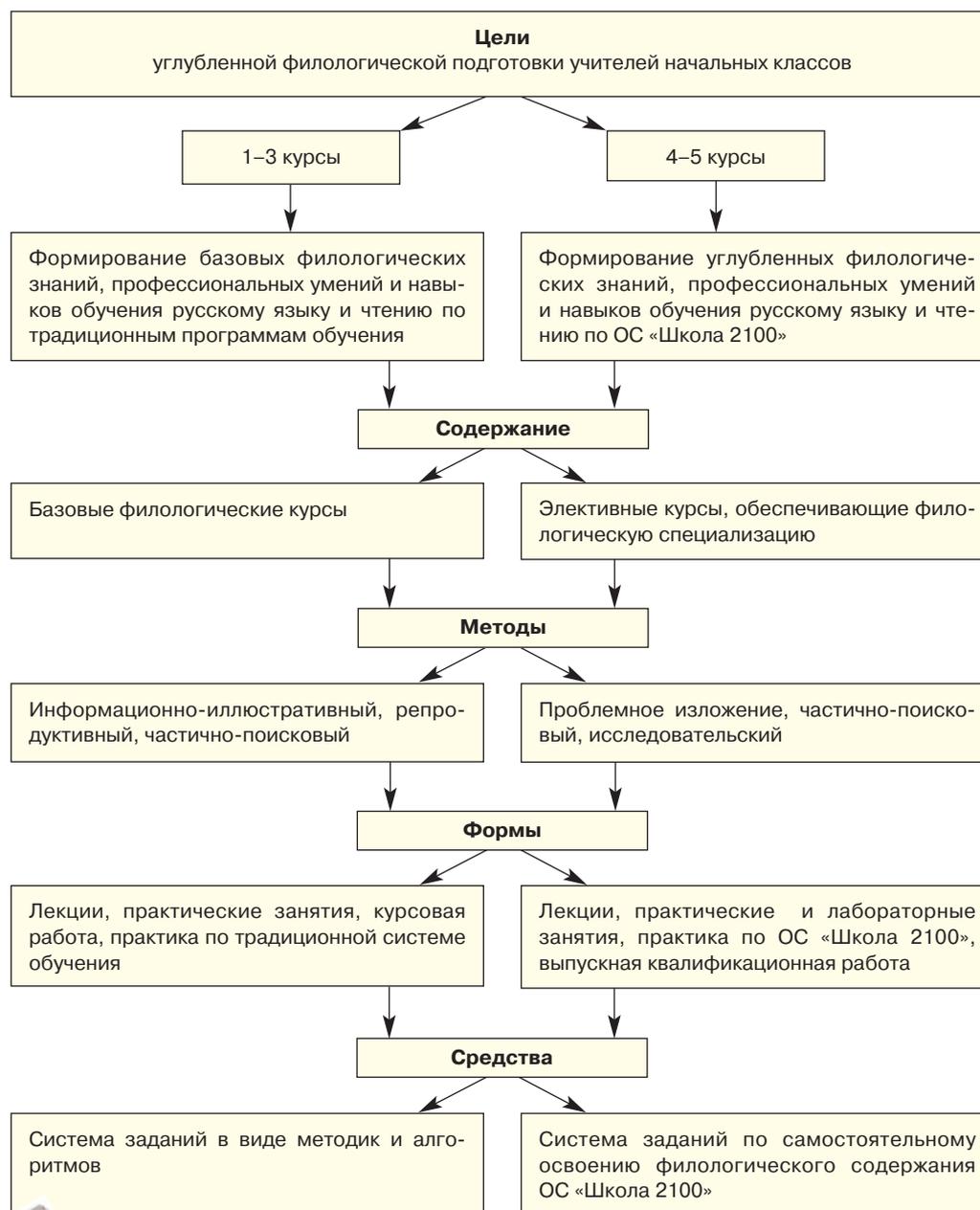
\* Вартофский М. Модели. Репрезентация и научное понимание. – М., 1988. – С. 610.

ческих комплектов Образовательной системы «Школа 2100», на практике работы учителей («Практикум по каллиграфии», «Практикум по орфографии и пунктуации», «Практикум по технике речи и выразительному чтению», «Исторический комментарий к современному русскому языку», «Лингвистика речи», «Язык художественной литературы», «Актуальные проблемы современной детской лите-

ратуры», «Основы литературоведческого анализа художественного текста», «Историко-литературный процесс и круг детского чтения», «Зарубежная детская литература»).

**Процессуальный компонент** включает технологические этапы и методический инструментарий реализации содержания углубленной филологической подготовки в учебном процессе.

Схема 1





**Личностный компонент** предполагает формирование учебно-профессиональной самостоятельности и развитие креативного мышления студентов в процессе освоения ими предметно-понятийного содержания филологических курсов.

Системообразующим фактором всех компонентов модели выступает результат обучения – профессиональная готовность студентов к преподаванию филологических дисциплин по ОС «Школа 2100».

В качестве критериев освоения углубленной филологической подготовки студентов и готовности их к преподаванию русского языка и литературного чтения предлагаются знаниевый, процессуальный, личностный (В.П. Беспалько, Ю.Г. Татур).

**Показатели знаниевого критерия:** 1) совокупность базовых и углубленных теоретических и практических знаний в области филологических дисциплин (их объем, глубина, проч-

ность, устойчивость, системность); 2) владение понятийным фондом филологических наук (степень усвоения понятий, понимание и применение научной терминологии); 3) знание методики преподавания филологических дисциплин в традиционной и развивающих системах обучения в начальной школе, в том числе в ОС «Школа 2100».

**Показатели процессуального критерия:** 1) положительное отношение студентов и степень их внутренней готовности к применению углубленных филологических знаний в будущей профессиональной деятельности; 2) целесообразность и осознанность необходимости углубленной филологической подготовки для преподавания русского языка и литературного чтения по ОС «Школа 2100»; 3) знание основных типов умений осуществлять преподавание русского языка и литературного чтения по ОС «Школа 2100» и составляющих их компонентов; 4) умение интегрировать полученные

знания и способность к творческой самореализации (овладение умением конструктивной оптимизации процесса обучения русскому языку и литературному чтению в изменяющейся образовательной ситуации, овладение умениями, методами индивидуального и коллективного творчества).

**Показатели личностного критерия:**

1) интерес к осуществлению развивающего обучения русскому языку и литературному чтению младших школьников в ОС «Школа 2100», интеллектуальная потребность в саморазвитии, изучение соответствующей литературы и педагогического опыта; 2) осознание значимости профессии учителя в гражданском, нравственном, интеллектуальном развитии личности средствами филологических дисциплин; 3) способность к рефлексии, переосмыслению и преобразованию профессионального опыта, к более быстрой адаптации в меняющейся образовательной ситуации; 4) способность к креативному мышлению, творческой самореализации – ценностям профессиональной деятельности учителя;

5) наличие таких личностных качеств, как патриотизм и гражданская позиция, в ситуации выбора альтернативной системы обучения; осознание гражданской ответственности за воспитание школьников.

В качестве **методов диагностики** углубленной филологической подготовки можно использовать: 1) знаниевый критерий – анализ ответов студентов на занятиях, зачетах, экзаменах; анализ письменных работ (контрольных работ, тестов, рефератов); 2) процессуальный критерий – самооценку, самохарактеристику; экспертные оценки; наблюдения; 3) личностный критерий – наблюдение за деятельностью в период педагогической практики; экспертные оценки; самооценка; беседы, анализ выполнения различных видов заданий.

*Нина Юрьевна Штрекер – канд. филол. наук, профессор Калужского государственного педагогического университета.*

**Подготовка будущих учителей  
к реализации развивающего обучения  
математике по «Школе 2100»**

*И.В. Налимова*

Состояние начальной школы на современном этапе характеризуется смещением акцента в образовании на развитие учащихся.

В процессе учения школьник участвует в различных видах деятельности, объективно направленных на осуществление целей обучения. Одни из этих видов являются ведущими, игра-

ют главную роль в развитии личности, другие – подчиненную. Именно поэтому нужно говорить о зависимости развития психики не от деятельности вообще, а от ведущей деятельности. А.Н. Леонтьев указывает три ее признака: во-первых, в ней возникают новые виды деятельности; во-вторых, в ней формируются или перестраиваются психические процессы; в-третьих, от нее, в основном, зависят наблюдаемые в данный период развития человека психологические изменения личности. Таким образом, ведущая деятельность – «такая ... развитие которой обуславливает главнейшие изменения в психических процессах и психологических особенностях личности ребенка на данной стадии его развития» [3, с. 505–506].

Одной из ведущих форм деятельности, обеспечивающей формирование и развитие личности ребенка в процессе усвоения знаний, является учебная. Ее структура состоит из следующих компонентов: потребности и мотивы, учебные задачи, их реализация в учебных действиях, разных по своему содержанию и характеру, приемы (способы) их выполнения, контроль и оценка учебных результатов, анализ способов их достижения [5, с.54].

С понятием «учебная деятельность» в педагогике тесно связано понятие «процесс обучения». Иногда сущность обучения видят в том, что это руководимый или организованный процесс познания. П.И. Пидкасистый характеризует обучение как процесс активного целенаправленного взаимодействия между обучающим и обучаемым, в результате которого у обучающегося формируются определенные знания, умения, навыки, опыт деятельности и поведения, а также личностные качества [4, с. 118–119].

С.П. Баранов выделяет четыре признака процесса обучения: родовой – обучение как познавательная деятельность и три видовых – обучение как искусственно организованная познавательная деятельность, в отличие от естественной и исторически сложившейся деятельности; обучение как усвоение закономерностей, открытых и зафиксированных в опыте человечества; обучение как ускоренное познание в индивидуальном развитии. Если объединить эти признаки, то получится следующее определение понятия «процесс обучения»: это искусственно организованная познавательная деятельность с целью ускорения индивидуального психического развития и овладения познанными закономерностями познаваемого мира [1, с. 27].

Согласно взглядам М.А. Данилова, движущей силой процесса обучения является противоречие между познавательной учебной задачей и уровнем развития ученика. Иначе говоря, сущность обучения состоит в том, что выдвигаемая теоретическая или

практическая задача, которая может быть решена на основе достигнутого уровня развития, и активная познавательная деятельность учащихся, направленная на решение учебной задачи, создают логику учебного процесса, обеспечивают его самодвижение [2].

Основным противоречием, приводящим к развитию индивида, является противоречие между его способностями и требованиями деятельности. Диалектика возникновения и развития этого противоречия заключается в том, что деятельность вначале осуществляется с опорой на имеющиеся способности, но требования деятельности к способностям могут превышать наличный уровень последних, и тогда под влиянием требований деятельности, при наличии надлежащей мотивации способности приходят в развитие.

Успех в развитии ребенка, формировании его мышления зависит в первую очередь от организации учебной деятельности на уроке. Современный учитель должен уметь так организовать деятельность учеников на уроке, чтобы она была развивающей. **Как же подготовить будущего учителя начальных классов к реализации развивающей функции обучения?**

Перечислим основные требования к методико-математической подготовке учителя:

- понимание задач и содержания методики обучения математике в начальных классах, ее связей с другими науками, знание методов исследования, используемых методической наукой;
- знание основных программ обучения математике в начальных классах, учебников и учебных пособий для учащихся;
- четкое знание частных вопросов методики;
- знание и владение современными технологиями обучения математике в начальных классах;
- знание основных направлений совершенствования системы начального обучения математике;
- владение умениями пользоваться

современными информационными средствами обучения.

Важным показателем готовности будущего учителя к успешному осуществлению обучения младших школьников математике можно считать его умение методически грамотно продумать содержание и технологию проведения урока математики. Любой современный урок решает триединую задачу обучения: обучающую, воспитательную и развивающую. Опыт показывает, что у студентов часто возникают проблемы не только с реализацией, но и с формулированием развивающих задач обучения.

Идея развития личности, способностей младших школьников определяет общую направленность деятельности учителя, работающего по Образовательной системе «Школа 2100», и вокруг этой идеи могут интегрироваться его профессиональные знания и умения.

Для того чтобы молодой специалист мог успешно реализовать развивающие цели обучения математике по программе «Школы 2100», он должен знать:

- теоретические положения психологии развития;

- особенности развития познавательных процессов младших школьников;

- способы развития познавательных процессов у младших школьников;

- приемы активизации познавательной деятельности учащихся;

уметь:

- проводить диагностику развития познавательных процессов учащихся;

- применять современные технологии обучения, направленные на развитие учащихся;

- подбирать и составлять задания, направленные на развитие младших школьников.

Исходя из сформулированных требований, можно наметить программу подготовки будущих учителей к реализации развивающей функции математики. Программа включает изучение студентами теоретических вопросов, которые целесообразно рассмотреть в курсе пси-

хологии и педагогики, а также овладение практическими умениями. Теоретические и практические вопросы обобщаются в ходе реализации **курса по выбору**, в содержание которого включены следующие темы:

1. Учебная деятельность младшего школьника в процессе обучения математике по программе «Школы 2100».

2. Развитие логического мышления младших школьников.

3. Развитие алгоритмического мышления младших школьников.

4. Формирование специфических приемов познавательной деятельности младших школьников.

5. Формирование действий, входящих в умение учиться.

6. Взаимосвязь методов, средств и форм организации деятельности учащихся на уроках математики.

Описанная выше работа подготавливает студентов к самостоятельному творческому решению таких методических задач, как выбор и составление системы развивающих упражнений к определенной теме программы, к обоснованию выбора заданий для урока, направленных на реализацию развивающих задач.

### Литература

1. Баранов С.П. Сущность процесса обучения. – М.: Просвещение, 1981.

2. Дидактика средней школы. Некоторые проблемы современной дидактики / Под ред. М.А. Данилова и М.Н. Скаткина. – М.: Просвещение, 1975.

3. Леонтьев А.Н. Проблемы развития психики. – М.: Мысль, 1972.

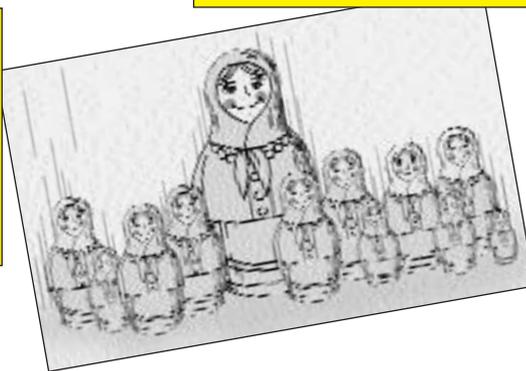
4. Пидкасистый П.И., Портнов М.Л. Искусство преподавания: первая книга учителя. – М.: Рос. пед. агентство, 1998.

5. Якиманская И.С. Развивающее обучение. – М.: Педагогика, 1979.

*Ирина Владимировна Налимова – канд. пед. наук, доцент, зав. кафедрой методики преподавания естественно-математических дисциплин в начальной школе Ярославского педагогического университета.*

## Развивающееся развивающее образование

С.Р. Когаловский



Развивающейся инновационной деятельностью в сфере образования противостоит нарастание консервативного начала, что естественно, поскольку не единичны скороспелые «инновации», не сопрягающиеся с ценным историческим наследием и несущие опасность его утраты. Однако как расценить такой консерватизм, который с порога отвергает еще не воплощенные достижения лучших представителей мирового и российского образования, в частности те, о которых говорилось еще на съездах российских учителей математики в начале XX в.? Здоровый ли это консерватизм? И каким должно быть российское образование, во многом долженствующее определить будущее самой России? Может быть, надо прислушаться к мнению, что будущим нашего образования должно быть возвращение к его прошлому?

«Благодаря мощному воздействию средств массовой информации, расширению контактов... человек по-новому воспринимает, понимает, открывает мир, который он сам изменил, и сам в нем изменяется. Это проявляется в разных сферах и на разных уровнях существования человека – физиологическом, психологическом, социальном, объективно приводя к повышению активности людей, их более глубокой рефлексии на окружающих и на себя, что проявляется в перестройке ментальности, смене целей, ценностей, ориентации индивидов» [5]. Образование не может этого не учитывать.

Культурная среда, в которой воспитывается современный ребенок, нередко способствует раннему его приобщению к понятиям, которые окончательно сформируются намного

позднее. Некоторые из этих понятий существенным образом изменяют способ мышления ребенка и делают логику процесса усвоения изучаемого понятия совершенно иной, нежели логика исторического процесса его формирования. Методы обучения должны с этим соотносываться. Генезис культуры, или культурный филогенез, порождает изменение траектории культурного онтогенеза. И чем дальше уходит первый, тем больше расходится с его логикой логика второго, обеспечивающая возможность более многомерного развития личности. Но эта возможность не реализуема без существенного изменения традиционных методов и преобразования самого предмета обучения.

Бифуркация, фрактал, хаос и другие понятия, являющиеся продуктами достижений математической мысли XX в., все шире используются в естественных науках, в экономике, социологии, философии и все более обретают статус общекультурных. Вот почему так остро ощущается необходимость приобщения школьников к этим понятиям [4]. Решение этой задачи требует существенного пересмотра не только содержания школьного курса математики (и других дисциплин), но и методов обучения.

«Важнейшим условием развития общества является способность каждого его члена к творческой деятельности, результаты которой и лежат в основе процессов... развития социального опыта человечества. **Только то общество способно двигаться вперед, где целью школы является вырастить**

ученика, способного превзойти своих учителей» [3, с. 26]. Следование этой цели – одновременно этическое требование и социальная необходимость. Только развивающееся *развивающее* образование, только деятельностный подход, лежащий в основе его концепции, обеспечивает движение к этой цели.

Вместе с тем закономерно возникает вопрос: **не ведет ли развивающее образование к утрате богатейшего исторического опыта, накопленного традиционным образованием?** Попробуем прояснить этот вопрос применительно к математическому образованию.

Развивающее образование все шире внедряется в школах, и уже имеющиеся его успехи несомненны. Однако было бы несправедливо недооценить и результаты совершенствования традиционного образования, достигнутые в последние десятилетия. Так, многое делается в плане совершенствования средств формирования и развития логической культуры учащихся. При всем том заметим, что должная логико-математическая культура формируется лишь в процессе освоения учащимися *более масштабных и целостных форм математической деятельности*, таких, как восхождение от интуитивных представлений к строгим понятиям, к испытаниям этих понятий и их использованию, как многостадийные процессы «открытия» методов и испытания их на корректность и продуктивность и т.д. Доступен ли такой уровень школьникам и не сопряжен ли он с еще большей утратой того богатства, которое несет исторический опыт математического образования?

«Природосообразное» воплощение развивающего обучения математике видится в следовании принципу от неразвитого целого – к развитому целому, что обеспечивает обогащение семантики осваиваемого языка математики и превращение его в диалогический язык развивающейся математической деятельности.

Следование этому принципу невозможно при возведении в абсолют

дидактического метода от простого – к сложному, приводящего к ограничению умственного развития учащихся. Развивающее обучение становится возможным лишь при широком использовании метода от сложного – к простому и активном его взаимодействии с методом от простого – к сложному. Использование в обучении исключительно метода от простого – к сложному приводит к гипертрофии развития элементарных действий и препятствует формированию и развитию сложных действий, тем более – освоению целостных форм математической деятельности. Нередко этот метод вырождается в метод от неразвитого простого – к усвоенному простому, соблазняющий простотой реализации и эффективностью в достижении ближних целей. **Метод от сложного – к простому** требует, соответственно, более сложных форм учебной деятельности, чем те, которым учит традиционная дидактика. Его реализация стимулирует профессиональное развитие учителя.

Учебная деятельность, следующая принципу от неразвитого целого – к развитому целому, осуществима путем обращения не столько к отдельным задачам, сколько к их комплексам. Развивающему обучению математике в большей степени отвечает типология полифункциональных комплексов задач, направленная на развитие поисково-исследовательской деятельности учащихся.

Не повлечет ли обращение к такой типологии откат к традиционному обучению? К примеру, при обучении по системе Б.Д. Эльконина – В.В. Давыдова ученики, столкнувшись лишь с одной конкретной задачей, стремятся выделить внутреннюю связь ее условий, отвлекаясь при этом от частных особенностей.

Однако открыть общий метод – не значит освоить его. Овладение методом – это процесс обретения опыта его использования в разнообразных ситуациях. Это и рутинная работа, направленная на развитие координа-

ции действий и приводящая к кристаллизации «стандартных блоков» операций и действий и их свертыванию, к превращению этих блоков в элементарные действия, что способствует овладению более сложными и масштабными формами поисково-исследовательской деятельности.

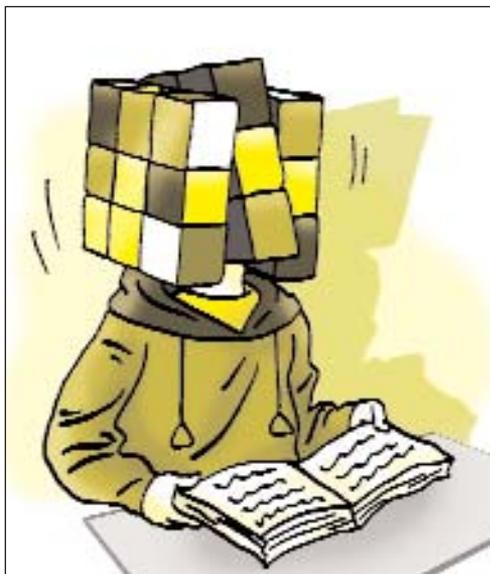
Мышление есть процесс взаимодействия взаимно дополнительных механизмов, и чем оно сложнее, тем активнее эти взаимодействия. В особой степени это относится к характеру мышления, присущему математической деятельности, как научной, так и учебной, для которой требуется активизация механизмов синтеза. Чем более рациональный, «логический» характер имеет учебная деятельность, тем больше она нуждается во внерациональных средствах. Чем тоньше и сложнее объект интуитивных рассуждений, тем острее ощущается необходимость восхождения на теоретический уровень его исследования. Воплощение в обучении принципа от неразвитого целого – к развитому целому обеспечивается соблюдением принципа дополнительности, состоящего в том, что учебная деятельность – это процесс взаимодействий дополнительных механизмов, приводящих к возникновению новообразований-посредников. Следование этому принципу ведет к развитию у школьников способности к самообучению.

В учебной математической деятельности по новому методу должна участвовать поисковая деятельность, направленная как на «открытие» метода, так и на открытие возможностей его применения к единичному и особенно, сопровождающаяся «открытиями» ситуативного характера. Развитие такой деятельности не может не сопровождаться столкновениями с тупиковыми ситуациями, преодолением стереотипов (на стадии первичного применения метода в частных ситуациях), активизацией рефлексивной деятельности, открывающей возможность восхождения к метауровневым рассуждениям, преодолением некоторой

ограниченности метода. Таким образом, не только «открытие», но и освоение метода нуждается в активной, разномасштабной и разнонаправленной поисково-исследовательской деятельности. Это значит, что облегченный способ обучения математике, не предполагающий такой деятельности, малоэффективен.

Бытующие подходы к обучению математике основываются на развитии отдельных действий и лишь опосредованно способствуют освоению и развитию учебной деятельности в целом. Развивающее обучение математике видится в «дорастании» учащихся до освоения таких уровней учебной деятельности, которые состояли бы в движении от поставленной задачи к открытию, освоению и развитию метода, в развитии отправной постановки задачи, развитии поисково-исследовательской деятельности и ее стратегий, способности к самообучению и приобщению к сложным формам интеллектуальной деятельности, в движении, при котором учащиеся, образно говоря, становились бы архитекторами, а не каменщиками своего интеллекта.

Развитие учащихся при обучении математике происходит посредством осуществления процессов формирования и развития понятийных систем мышления. Такие процессы нуждаются



ся в активных взаимодействиях разных форм и уровней мышления (включая допонятительные его формы, являющиеся носителями эвристического потенциала), в ходе решения разнообразных учебных задач.

Естественно начинать с уровня деятельности, доступного для «среднего» школьника, и, следуя психологическим законам умственного развития и природе математического знания, восходить к обогащению и усложнению учебной деятельности. Истинная доступность курса математики, то есть возможность его освоения, достигается не посредством обеднения и опрощения, а напротив – достижением «критической массы» многомерности и многоуровневости поисково-исследовательской деятельности. Это подтверждается опытом развивающего обучения.

Направленность обучения математике на более многостороннюю и развивающуюся учебную деятельность, многоаспектную и многостадийную, снимает кажущуюся несовместность целей и средств систем развивающего обучения Л.В. Занкова и Б.Д. Эльконина – В.В. Давыдова, позволяет органично воплощать в учебной деятельности ведущие средства, используемые в этих системах. Это делает не только возможным, но и необходимым использование богатейшего арсенала средств традиционной системы обучения математике.

Нацеленность системы развивающего обучения Эльконина – Давыдова на формирование теоретического мышления предопределяет направление развития к «разгерметизации», к синтезу ее ведущих средств со средствами системы Занкова и традиционной системы обучения, поскольку формирование и функционирование такого уровня мышления нуждается в многонаправленной и разноуровневой поисково-исследовательской деятельности, а значит, в активных взаимодействиях «высших» и «низших» форм и уровней мышления.

**Чем более развитой является учебная деятельность, тем больше**

**открывается возможностей органичного синтеза целей и средств разных систем обучения математике.**

Разумно воплощаемое развивающее обучение математике – это не враг хорошего традиционного обучения, которое является прямым наследником богатого исторического опыта, а его хранитель, «воплотитель» и «развиватель». А значит, нелогична и несостоятельна позиция специалистов в области методики обучения математике, которые, провозглашая «законность» одних достижений, отказывают в этом другим, не менее значимым достижениям как привносимым «извне», как «чужеродным» и потому несущим «яд чужой культуры». Правда же состоит в органичном взаимодействии всех достижений, которое открывает восхождение на более высокие уровни учебной деятельности и дает возможность успешной их реализации. Абсолютизация любого из них неизбежно превращает это достижение в разрушительную силу.

Коллектив «Школы 2100» не связывает себя какими-либо технологическими принципами как непреложными. Его открытость и восприимчивость к разным инновациям в области развивающего обучения, высокий творческий потенциал делают его объединяющим центром деятельности по разработке и внедрению полнокровной системы развивающего обучения, системы-синтеза.

**Какими бы достоинствами ни обладала какая-либо система обучения, она обречена на вырождение, если ее приемы и методы канонизируются, если стандартизируется деятельность учителя, если система превращается в технологию (в буквальном смысле) и превращает школьника в объект формирования, а учителя – в школяра. Она обречена на вырождение, если самого учителя не превращает в учащегося.**

Опыт деятельности по принципу от неразвитого целого – к развитому целому формирует у учителя устойчивую установку на открытость, на приобре-

тение не только когнитивного, но и метакогнитивного опыта. Наращивание такого опыта способствует развитию психолого-педагогической рефлексии учителя, осознанию того, что школьник должен быть *субъектом* учебной деятельности. Это стимулирует самообучение учителя, направляет его на развитие и освоение разнообразных стратегий поисково-исследовательской деятельности учащихся, а значит, на поиск соответствующих учебных средств.

Что это за средства? Где их искать в условиях сложности психологических механизмов, участвующих в учебной деятельности? Знаний лишь о направлениях работы ведущих механизмов явно недостаточно для того, чтобы управлять ими, координировать и развивать учебную деятельность. Характер работы таких механизмов у каждого ученика уникален и существенно зависит от его генетических особенностей и индивидуального опыта. Вот почему поиск средств управления (в детерминистском смысле) работой психологических механизмов школьников – это дело безнадежное и безнравственное.

Речь должна идти о средствах другого рода – способствующих развитию самоорганизации психологических механизмов, участвующих в учебной деятельности. **Процесс обучения надо не «вершить», а инициировать, разумно направлять и поддерживать, развертывать в нужном направлении как процесс самообучения.** Этому и должен учиться учитель.

Детерминированный процесс обучения сложным формам интеллектуальной деятельности невозможен, а значит, невозможен репродуктивный способ обучения таким формам деятельности (возможно лишь способствование самообучению). В связи с этим особую значимость обретают проблемы разработки продуктивных стратегий учебной деятельности.

Освоение учебной математической деятельности невозможно без формирования и развития гибких, ради-

кально перестраиваемых действий, без активизации и развития механизмов понимания и смыслопорождения. А значит, оно невозможно без активизации и развития механизмов синтеза, без активной и многонаправленной деятельности субъекта учения. Иначе говоря, **научить математической деятельности невозможно, а возможно лишь способствовать овладению ею.** Это наиболее значимый аргумент в пользу того, что **развивающее обучение математике должно основываться на принципе от неразвитого целого – к развитому целому.**

Именно следование данному принципу способствует дорастанию учащихся до таких уровней учебной деятельности, которые состоят в открытии, освоении и развитии методов от целого – к частям, от общего – к частному.

#### Литература

1. Когаловский С.Р. Поиски метода и методы поиска (онтогенетический подход к обучению математике). – Шуя, 2008.
2. На путях обновления школьного курса математики: Сб. ст. и мат. – М., 1978.
3. Образовательная система «Школа 2100» – качественное образование для всех: Сб. мат. – М., 2006.
4. Розов Н.Х. Курс математики общеобразовательной школы: сегодня и послезавтра // Задачи в обучении математике: Мат. Всерос. научно-практ. конф. – Вологда, 2007.
5. Фельдштейн Д.И. Приоритетные направления развития психолого-педагогических исследований // Образовательная система «Школа 2100» – качественное образование для всех: Сб. мат. – М., 2006.

*Сергей Рувимович Когаловский – профессор, зав. кафедрой начального математического образования Шуйского государственного педагогического университета.*

## Игра как средство воспитания в региональной подготовке будущих учителей

Э.Ф. Вертякова

В Образовательной системе «Школа 2100» один из важных компонентов образования – национально-региональный. Большое значение придается этнической идентификации подрастающего поколения, «при которой образ своего народа воспринимается как положительный, имеет место благоприятное отношение к его культуре, истории, естественный патриотизм, не переходящий в фаворитизм, толерантные установки на общение с другими народами, понимание их вклада в историю» [1].

Среда уральского региона – полиэтническая, поэтому мы достаточно серьезно занимаемся этнокультурным воспитанием будущих педагогов, так как им придется учить детей разных народов и национальностей. В настоящее время в Челябинской области проживают представители более 120 национальностей.

Поликультурная региональная система вузовского образования факультета подготовки учителей начальных классов реализуется на материале этнокультуры народов Южного Урала (русского, башкирского, татарского и др.) и основывается на следующих подходах: этнокультурологический позволяет рассматривать культуру разных народов региона в историческом и современном развитии; нравственно-эстетический направлен на выявление подлинно нравственного поведения и эстетическое освоение этнокультуры этих народов; комплексный осуществляется в разработке содержания и методики деятельности; неразрывность

теоретических и практических основ восприятия, мышления и созидания; учет этнокультурных особенностей народов Южного Урала с опорой на традиции региона.

Нами разработан спецкурс «Этнокультурология Южного Урала» для учителей начальных классов, который реализуется в игровой деятельности. В данном курсе диалог этнокультур народов Южного Урала плавно переходит в изучение мировой культуры.

### Задачи спецкурса:

1. Вооружить будущих учителей знаниями закономерностей этнокультурного общения; особенностей этнокультуры народов Южного Урала (русского, башкирского, татарского, украинского, немецкого, еврейского и др.); путей и механизма регулирования этнокультурных отношений.

2. Оказать помощь в прогнозировании этнокультурных отношений, их развитии.

3. Сформировать следующие умения: сочетать базовые знания по педагогике, психологии, этнопедагогике, этнопсихологии; использовать комплекс различных видов искусства (изобразительного, литературного, музыкального и др.) и деятельности (художественно-творческой, учебной, игровой и др.); вести этнокультурный диалог (полиолог); организовывать художественные выставки для знакомства и общения с творческими людьми из разных этнических групп и конфессий.

Программа состоит из трех разделов. В первом разделе даются основы этнокультурологического мышления и знаний, рассматривается культура мира (с такими ключевыми понятиями, как мир, демократия, права человека, толерантность) и мир этнокультуры. В нашем случае – через понимание: «Я – Совершенный Человек Природы»; «Я и мой внутренний мир»; «Я и огромный многогранный мир вокруг меня». Задача второго раздела – рассмотреть осо-

бенности этнокультуры народов Южного Урала. В третьем разделе раскрывается опыт регулирования этнокультурных отношений в поликультурной региональной системе образования.

Практические занятия предполагают развитие способностей, проявляющихся в художественно-творческой деятельности (в изобразительной, литературной или музыкальной и др.).

Программа курса имеет мультимедийное сопровождение (презентации) и видеоматериалы уроков, праздников, фестивалей.

**Тема I.** Полилогическое взаимодействие этнокультур Южного Урала как средство регулирования этнокультурных отношений. Национально-региональный компонент в поликультурной региональной системе образования. Этнокультурологическая компетентность учителя. Религия как источник диалога (полилога). Как познать себя (Совершенный Человек Природы – Ты).

**Тема II.** Особенности этнокультуры народов Южного Урала. Памятники природы. Южноуральская геральдика. Деревянное зодчество. Православные храмы. Особенности культуры русского народа. Казачество на Южном Урале. Особенности культуры башкирского, татарского, украинского, немецкого, еврейского народов.

**Тема III.** Основы этнокультурологического восприятия и созидания: «Я и мир живой природы». Природа – это земля и небо (утро, вечер, осень, зима, весна, лето). Дары природы (цветы, деревья, натюрморт, животные, птицы, человек). «Я и мир творений человека» (игрушки, предметы быта, жилища, культовые сооружения). «Я и мир человека» (экология души). Образ человека (одежда, обувь, головные уборы, украшения). «Я и огромный разноречивый мир вокруг меня» (мир добра и зла. Человек и космос. Обычай и обряды. Свадебный обряд.

Любовь и гармония. Мир фантазий человека).

Будущий учитель должен освоить не угрожающую жизни и благополучию других людей культуру любого этноса, уметь принимать ее такой, какая она есть, положительно реагировать на культурные отличия, стимулировать желание познавать разные культуры и терпимо относиться к тем, кто не такой, как «все», и не такой, как «я».

Содержательные блоки этнокультурологической подготовки учителя начальных классов могут быть использованы при реализации регионального компонента в общеобразовательной школе как на отдельном курсе, например «Основы этнокультурологии в начальной школе», так и на занятиях изобразительного искусства, художественного труда, музыки, литературного чтения, природоведения и др.

В помощь будущему специалисту мы подготовили учебные пособия, рабочие тетради. Также мы предлагаем сценарий игры «Что? Где? Когда?», которая проводится на обобщающем этапе спецкурса «Этнокультурология Южного Урала» и рекомендуем использовать данный материал на уроках изобразительного искусства в начальной школе при реализации национально-регионального компонента в Образовательной системе «Школа 2100».

Игра «Что? Где? Когда?» проводится с целью обобщения знаний по определенной теме или разделу. Она – познавательная, по типу одноименной телевизионной игры. Игровой характер деятельности, использование театрализации, импровизации, соревнования, публичной демонстрации умственных способностей активизирует деятельность учащихся и значительно повышает интерес к предметному содержанию. Важно, что при такой форме занятий ребенок обучается использованию познавательных игр для обобщения материала по определенной теме.

## Сценарий игры

На сцене исполняется любой национальный танец. По его окончании звучат фанфары. Входит ведущий.	
Ведущий	<p>Добрый день, жители Южного Урала! Я рад приветствовать вас в интеллектуальном казино «Что? Где? Когда?». Против телезрителей сегодня играют 181-я и 182-я группы студентов факультета подготовки учителей начальных классов ЧГПУ. В течение игры работает счетная комиссия, отвечающая за подведение итогов каждого раунда, и помощник, который на сцене следит за соблюдением всеми группами и игроками правил и условий игры.</p> <p>Итак, на игровом столе перед вами ваза с шарами, на которых указаны номера вопросов. Право отвечать на вопрос есть у каждой группы. На его обсуждение дается 30 секунд. Затем вы должны сообщить свой ответ консультантам, находящимся в зале. Абсолютным победителем станет та группа (отряд, класс), которая ответит на большее количество вопросов.</p> <p>Мы начинаем первый раунд!</p>
Выходит юноша (девушка) в национальном костюме (любом – башкирском, русском или других народов, проживающих на Южном Урале) и задает вопрос: «Как переводится название горы Нургуш, которая находится на Южном Урале?» Дается время на обсуждение вопроса. Когда оно истечет, звучит сигнал. Каждая группа сообщает своим консультантам ответ. Те, в свою очередь, поднимают карточки с номерами групп, давших ответ.	
Ведущий	Внимание, правильный ответ: «нур» – луч, свет, сияние, великолепие; «гуш, кош» – птица, т.е. «светлая, великолепная птица».
Консультанты опускают карточки с номерами тех групп, которые ответили неправильно. Помощник называет номера групп, ответивших правильно. По такой системе проводятся 10 раундов (см. вопросы к игре).	
Ведущий	Раунд 11-й
Консультант достает шар без номера и произносит: «Музыкальная пауза!» Исполняется песня. Затем игра продолжается до 22-го раунда.	

**Общая характеристика:** данная игра направлена на знакомство участников с традициями, обычаями народов, проживающих на Южном Урале. В течение 22 раундов группы (классы, отряды и др.) соревнуются, а заканчивается игра блицтурниром, участие в котором принимают только самые интеллектуальные игроки из лидирующих групп; в нем определяется победитель (группа, класс, отряд и др.). Отметим, что вопросы озвучивает не ведущий, а студенты или дети, одетые в национальную одежду.

Опыт работы начальных школ Челябинска и области позволяет утверждать, что использование различных средств и форм обучения с региональным содержанием способствует позитивному этно-

культурному воспитанию как будущих учителей, так и учащихся начальных классов. А самое главное – формируется самосознание подрастающего поколения. Человек «осознает себя и членом этноса, и носителем национальной культуры, и членом многонациональной общности, россиянином, и членом мирового сообщества, гражданином мира. Это самосознание и соответствует нормальной идентичности» [2].

### Литература

1. Арутюнян Ю.В. Этносоциология. – М., 1998.
2. Образовательная система «Школа 2100»: Сб. программ. Дошкольная подготовка. Начальная школа. – М.: Баласс, 2001.

Вопросы к игре

№ п/п	Вопрос	Правильный ответ
1	Как называется старинное национальное блюдо у татар?	Бэлеш
2	Что в переводе с еврейского означает слово «шаббат»?	Суббота
3	Кто такой Салават Юлаев?	Башкирский национальный герой, предводитель освободительного восстания, поэт
4	Какой этнос считается коренным на Южном Урале?	Башкиры
5	Откуда пошло название «русские»?	От названия реки Рось (приток Днепра), по берегам которой проживали наши предки
6	Как башкирский народ называет молоко от кобылицы?	Кумыс
7	В Бурятии это блюдо называется позы, у грузин – хинкали, у народов Средней Азии – манты. Как похожее блюдо называют русские?	Пельмени
8	Как с башкирского языка переводится слово «куль»?	Озеро
9	Какая гора является подставкой для луны?	Таганай
10	Какое озеро самое большое на Южном Урале?	Увильды
11	Кто изображен на гербе города Миасса?	Лось
12	Какое озеро в Челябинской области называют пестрым?	Чебаркуль
13	Как во время войны называли город Челябинск?	Танкоград
14	Кто проектировал здание Александро-Невской церкви (1910–1915 гг.)?	Известный русский зодчий академик А. Померанцев
15	В честь какого животного получил название поселок Еткуль?	В честь собаки
16	Какой писатель прославил своими сказами Урал?	П. Бажов
17	Фамилия художника, изобразившего в 1904 г. цирк в Челябинске.	Е. Лансере
18	В честь кого назван ледовый дворец «Уральская молния» в Челябинске?	В честь Л. Скобликовой – шестикратной чемпионки Олимпийских игр, заслуженного мастера спорта, выпускницы ЧГПУ
19	Каким видом спорта занимался Заслуженный тренер СССР и РСФСР Х.М. Юсупов?	Национальной борьбой «кыраш», он – основатель уральской школы дзюдо
20	В каком музее Челябинска находятся коллекции каслинского художественного литья из чугуна, златоустовской гравюры на стали, уральского камнерезного и ювелирного искусства?	В музее декоративно-прикладного искусства Урала
21	Кто авторы памятников «Орленок» и «Сказ об Урале»?	Заслуженные художники РСФСР Л. Головницкий, В. Зайков
22	Кто создал памятник И.В. Курчатову?	Скульптор В. Авакян

3. Решетников П.Е. Нетрадиционная технологическая система подготовки учителей. Рождение мастера: Кн. для преподавателей высш. и средн. пед. уч. заведений – М.: ВЛАДОС, 2000.

*Эльвира Фаритовна Вертякова – канд. пед. наук, доцент Челябинского государственного педагогического университета.*

## Условия формирования профессионального сознания будущих учителей начальных классов\*

С.В. Пазухина

Важнейшим фактором, определяющим эффективность внедрения инноваций в сферу образования, является готовность будущих учителей начальных классов к такого рода деятельности – как психологическая, так и технологическая. Готовность в свою очередь связана с уровнем сформированности соответствующих структур профессионального сознания – внутреннего психического плана деятельности учителя. Если инновационные стратегические установки войдут неотъемлемым компонентом и составят ядро нового педагогического сознания, станет возможна эффективная реализация преобразований на практике. Следовательно, проблема формирования профессионального педагогического сознания сегодня становится чрезвычайно актуальной.

Профессиональное сознание учителя, на наш взгляд, – это многоуровневое интегральное психологическое образование, парадигма, в соответствии с которой педагог воспринимает, осмысливает, оценивает полученную извне информацию и осуществляет свою деятельность. Профессиональное сознание включает взаимосвязанные педагогические ценности, идеалы, нормы, сознательные и бессознательные установки и представления, отношение к профессии, ее представителям, к себе как профессионалу, своим воспитанникам; оперативные знания о функционировании педагогической системы и ее элементах; программы педагогических действий и т.д.

Формирующую работу по развитию профессионального сознания у будущих учителей начальных классов мы связываем прежде всего с процессами смыслообразования – складывания смысловых структур педагогического сознания. При этом мы опираемся на положение отечественных ученых о том, что индивидуальное педагогическое сознание формируется на основе общественного, а также на теорию об опосредствовании изменения смысловых образований субъекта изменением его деятельности.

Профессиональное сознание студента должно быть направлено на осмысление содержания предстоящей деятельности и эффективных технологий ее реализации. Оно складывается из осознания и осмысления следствий различных неудач. Процесс смыслообразования – это извлечение педагогического смысла из ситуаций профессиональной деятельности или надделение ситуаций смыслом, то есть превращение их в педагогические.

Эффективность процесса формирования профессионального сознания у будущих учителей начальных классов достигается благодаря реализации выделенного нами ряда психолого-педагогических условий.

Первое – включение личного опыта будущих учителей начальных классов в структуру образовательной ситуации, преобразование и обогащение стихийно сложившихся ранее житейских форм педагогического сознания.

Второе условие – организация совместной рефлексивной коммуникации. Это позволяет создать среду для возникновения у студентов внутренней рефлексии, самоанализа, сформировать в группе общий фонд ценностно-смысловых образований будущих учителей начальных классов.

Большое значение мы придаем третьему условию – включению студентов в учебно-профессиональную общность. В ней актуализируются их

\* Тема диссертации «Формирование профессионального сознания будущих педагогов». Научный консультант – доктор психол. наук, профессор *Е.И. Исавв.*

профессиональные знания, будущие учителя осваивают нормы педагогической деятельности, соотносят социокультурный контекст педагогической деятельности с личностным самоопределением.

Четвертое условие: будущие учителя становятся субъектами собственной деятельности. Это условие связано с изучением и преобразованием студентами своего сознания, развитием его основных функций и свойств.

Образовательная среда вуза обеспечивает личностное включение студентов в процессы познания и эффективность овладения профессиональной деятельностью. Эта среда рассматривается нами через совокупность внешних условий, в которых осуществляется учебно-профессиональная деятельность будущих педагогов. Предметный и социальный контекст будущей профессиональной деятельности учителей начальных классов создается с помощью системы соответствующих технологий, форм и методов обучения и воспитания.

В качестве **инновационных форм обучения** на занятиях используются проблемно-проектный семинар, научно-практический семинар, семинар-«круглый стол», семинар-диалог, деловая игра, микропреподавание, психологическая мастерская, занятие-психотренинг и др. Активно внедряются в учебный процесс диалоговые, игровые, проектные, компьютерные, телекоммуникационные технологии, реализуются индивидуальный и дифференцированный подходы к обучению, практикуется многоуровневое обучение и пр.

Используются **инновационные средства обучения**: видеолекции, мультимедиалекции, курсы дистанционного обучения – тетради на кейс-основе, электронные мультимедийные учебники, компьютерные обучающие и тестирующие системы, программно-методические комплексы и др. Применяются также современные средства оценивания результатов обучения: мониторинг, компьютерное тестирование, портфолио, балльно-рейтинговая система оценок и др.

Ведется специальная **психологическая работа** по формированию в сознании будущих педагогов новых позиций и взглядов на процесс становления и результаты развития личности учащегося, который будет жить и трудиться в грядущем тысячелетии, в постиндустриальном обществе. Он должен гибко адаптироваться в меняющихся жизненных ситуациях, самостоятельно приобретать необходимые знания, уметь применять их на практике для решения разнообразных проблем; самостоятельно критически мыслить, уметь видеть трудности и искать пути их преодоления с помощью современных технологий; четко осознавать, где и каким образом приобретаемые им знания могут быть применены; быть способным генерировать новые идеи, творчески мыслить; грамотно работать с информацией (уметь собирать необходимые для решения определенной задачи факты, анализировать их, выдвигать гипотезы решения проблем, делать необходимые обобщения, сопоставлять собственные предложения с аналогичными или альтернативными вариантами, формулировать аргументированные выводы и на их основе выявлять и решать новые проблемы); быть коммуникабельным, контактным в различных социальных группах, уметь работать сообща в разных областях, предотвращая конфликтные ситуации или умело выходя из них; самостоятельно трудиться над развитием собственной нравственности, интеллекта, культурного уровня.

На занятиях со студентами проводится работа по осознанию преобразований, осуществляющихся на всех уровнях образовательной системы при переходе к инновационной стратегии ее организации. Акцент делается на то, что при новом подходе меняется отношение к самой личности педагога, видение его профессиональных функций и позиций. Здесь учитель занимает личностно ориентированную позицию. Преобладают организационная и стимулирующая функции. Педагог становится не только носителем предметно-дисциплинарных

знаний, информации, хранителем норм и традиций, но помощником ученика, уважающим в нем личность независимо от его успеваемости. Изменяется характер воздействия на ученика. Позиция авторитарной власти, право старшего и сильного утрачиваются, взамен утверждается позиция демократического взаимодействия, сотрудничества, помощи, внимания к позиции и инициативе ученика, к росту его личности. В инновационном обучении **меняются мотивационно-смысловые установки преподавателя**, отмечается открытость личности педагога, преобладают установки на солидарность, совместную деятельность, индивидуальную помощь. Обучаемый рассматривается как целостная личность, взаимодействующая со всеми участниками процесса обучения. Поддерживается инициатива и участие каждого учащегося в постановке цели, выдвижении задач, принятии решений. Ученик начинает концентрироваться не на результатах усвоения знаний и полученной оценке, а на активном взаимодействии с учителем и другими учениками. Учащиеся выступают как субъекты учения, общения, сотрудничающие с учителем. Процесс усвоения знаний перестает носить характер рутинного заучивания и воспроизведения, а организуется в многообразных формах как продуктивный творческий процесс. Задания следуют в логике возрастающей креативности, социальной значимости, культурной полноценности получаемого результата, побуждая к самоорганизации системы познавательной деятельности, к выдвижению новых целей, к смене смысловых установок.

Нововведения в образовании также связаны с **отказом от подавляющей роли контроля и оценок, с изменением критериев оценивания** эффективности учения и воспитания. На занятиях демонстрируется многообразие подходов к оцениванию результатов обучения, анализируются критерии и показатели качества знаний учащихся, рассматриваются возможности проведения мониторинга качества образования в условиях школьного обучения, осущес-

вляется обучение будущих педагогов разработке современных контрольно-оценочных материалов, уделяется внимание проблемам развития взаимоконтроля и самоконтроля учащихся. При анализе конкретных психолого-педагогических ситуаций показывается, что контроль и оценка, право на которые безраздельно принадлежит учителю, не формируют адекватных самосознания и самооценки, без чего у учащихся не возникает внутренней свободы и психологической устойчивости в ситуациях, требующих самоактуализации и инициативы. Вводятся многообразные формы поощрения достигнутого, усиления публичного признания достижений, создания позитивного эмоционального настроя в учебно-воспитательной ситуации.

В инновационном обучении изменяются и формы взаимодействия участников образовательной ситуации. Новая стратегия построения образования выдвигает на первый план социальную природу любого учения и развития личности, с чем связана ориентация не на индивидуальные, а на групповые формы обучения, совместную деятельность, на многообразие форм взаимодействий. В совместной работе расширяется мотивационная сфера: появляются мотивы творчества, интеллектуального сотрудничества, самоактуализации.

Опыт показывает, что знания о возможных образовательных инновациях, эмоционально прочувствованные, пропущенные через себя, неоднократно апробированные на занятиях, вошедшие в сознание будущих учителей начальных классов, затем легко актуализируются на практике.

*Светлана Вячеславовна Пазухина – канд. психол. наук, доцент, зав. кафедрой педагогики и психологии начального образования Тульского государственного педагогического университета им. Л.Н. Толстого.*

## Концепции профессионального развития

О.А. Козырева

Профессиональному становлению педагога в современной научно-методической литературе уделяется значительное внимание, так как оно обуславливает самоопределение личности, ее трансформацию и развитие.

В настоящее время в педагогике и психологии сложились различные подходы к определению сущности профессионального становления специалиста. Можно говорить о том, что это понятие в психолого-педагогической науке еще не закрепилося.

Возьмем за основу определение, предложенное К.М. Левитаном. Автор рассматривает профессиональное становление личности учителя как решение профессионально значимых, все более усложняющихся задач – познавательных, морально-нравственных и коммуникативных, в ходе чего учитель овладевает необходимым комплексом связанных с его профессией деловых и нравственных качеств [3].

Сущность категории «профессиональное становление» может быть выявлена в сопоставлении с категорией «развитие».

В психолого-педагогической литературе под развитием понимается процесс изменения в сознании и поведении личности: качественные перестройки в психических процессах и их взаимосвязях, появление новых мотивов и интересов, способствующих обретению новых психических свойств.

С точки зрения Л.И. Анциферова, развитие – основной способ существования личности: «Социальное и психическое становление личности не ограничено какими-то определенными отрезками времени. Оно осуществляется на всех этапах жизненного пути человека. Период зрелости не может рассматриваться как конечное состо-

яние, к которому направлено развитие и которым оно завершается. Наоборот, чем более зрелой в социальном и психологическом смысле становится личность, тем более возрастает ее способность к дальнейшему развитию» [5].

В словаре по социальной педагогике понятие «становление» трактуется как приобретение новых признаков и форм в процессе развития, приближение к определенному состоянию [6].

Таким образом, можно сделать вывод, что в научной литературе отсутствует четкое разграничение понятий «развитие» и «становление».

Многолетнее глубокое изучение учеными проблемы профессионального становления и развития личности специалиста нашли свое отражение в целостных концепциях разных авторов, представленных ниже.

### Отечественные концепции

#### 1. Концепция профессионального развития Л.М. Митиной.

Основопологающим в данной концепции является положение С.Л. Рубинштейна о двух способах жизни. Л.М. Митина рассматривает модели адаптивного поведения и профессионального развития личности. Принципиальным для автора является отсутствие связи возраста человека и его профессионального развития [2].

##### *Модель адаптивного поведения.*

При адаптивном поведении в сознании личности преобладает тенденция к подчинению профессиональной деятельности внешним условиям и обстоятельствам, использованию наработанных алгоритмов, шаблонов и стереотипов.

Модель имеет три стадии профессионального функционирования: профессиональная адаптация, профессиональное становление, профессиональная стагнация.

Адаптивный тип поведения является, по мнению автора, неконструктивным на всех стадиях.

##### *Модель профессионального развития.*

В данной модели специалист спосо-

бен увидеть собственную профессиональную деятельность как целостную. Модель имеет три стадии:

1. Самоопределение (характеризуется способностью личности качественно сравнить себя с другими, осознать необходимость изменений и преобразований).

2. Самовыражение (соотнесение собственного поведения и мотивации).

3. Самореализация (формирование своей жизненной философии как профессионала, осознание смысла жизни).

Профессиональное развитие индивида определяется, по мнению Л.М. Митиной, противоречиями между Я-действующим, Я-отраженным и Я-творческим каждого специалиста.

### **2. Концепция профессионального становления Т.В. Кудрявцева.**

Особое значение при разработке концепции автор придает кризисным ситуациям, которые, по его мнению, обусловлены рассогласованием между ожидаемым и достигаемым результатом, ломкой концепции самого себя и построением новой. Периодизация профессионального развития опирается на возраст человека и ограничена временными рамками. Автор выделяет следующие стадии:

1. Возникновение профессиональных намерений. Критерием оценки является социально и психологически обоснованный выбор человеком профессии.

2. Непосредственно профессиональное обучение. Цель – репродуктивное усвоение профессиональных знаний, навыков и умений, критерий оценки – профессиональное самоопределение.

3. Процесс активного вхождения в профессию. Критерии оценки: а) достаточно высокие показатели профессиональной деятельности; б) определенный уровень развития профессионально важных качеств личности; в) психологический комфорт.

4. Полная реализация личности в профессии. Уровень реализации характеризуется тем, что: а) профессионал не только овладел операционной сферой на высоком уровне, но и

б) использует творчество в работе; в) вырабатывает индивидуальный стиль деятельности; г) постоянно стремится к самосовершенствованию.

### **3. Концепция Э.Ф. Зеера.**

Периодизация профессионального развития опирается на возраст человека. В качестве основания для выделения четырех стадий профессионального развития берется социальная ситуация развития и уровень реализации профессиональной деятельности. В общем, стадийность профессионального становления Э.Ф. Зеера и Т.В. Кудрявцева имеют много общего.

### **4. Концепция А.Т. Ростунова.**

В основе концепции – создание эффективной системы управления формированием профессиональной пригодности, под которой он понимает совокупность индивидуально-психологических особенностей человека, обеспечивающую наибольшую эффективность его общественно полезной деятельности и удовлетворенность своим трудом.

Автор рассматривает формирование профессиональной пригодности как систему, содержащую четыре функциональных блока: профориентацию, профотбор, профподготовку и профадаптацию. Каждый блок, в свою очередь, состоит из нескольких подсистем более низкого ранга, которые и обеспечивают функционирование как соответствующих подсистем, так и всей системы в целом.

1. Профориентация – подготовка молодежи к выбору профессии и началу профобучения.

2. Профотбор – выявление наибольшего соответствия между индивидуальными особенностями абитуриента и спецификой будущей профессиональной деятельности.

3. Профподготовка – раскрытие сущности деятельности и разработка модели подготовки специалиста.

4. Профадаптация – ознакомление, переход к самостоятельной деятельности; полная профессиональная самостоятельность, мастерство.

Периодизация профессионального развития опирается на возраст челове-

ка. Стадии профессионального развития те же, что и в концепциях Т.В. Кудрявцева и Э.Ф. Зеера.

#### 5. Концепция Ю.П. Поваренкова.

В качестве единиц периодизации профессионального становления личности используются стадии, периоды и фазы. Стадии в основном совпадают с этапами профессиональной социализации: до-профессиональное развитие личности (подготовка к профессионализации); поиск и выбор профессии, учебного заведения; профессиональное обучение; самостоятельная профессиональная деятельность [4].

Периоды являются компонентами стадий и возникают как результат конкретизации концепции. Ю.П. Поваренков выделяет четыре стандартных периода: профессиональная адаптация (или завершение профессионального развития предыдущей стадии), устойчивый рост показателей; период наивысших достижений; период спада, которому может предшествовать стагнация.

Фазы конкретизируют ситуацию профессионального становления личности. Они связаны с решением более частных задач профессионального развития.

Каждый период делится на фазы в зависимости от решаемой задачи: «послевузительная эйфория» и апробирование довузовских форм учебной деятельности; осознание неэффективности профессиональных форм учебной деятельности и формирование новых; наивысшее развитие учебно-академической деятельности студента.

Хронологическим основанием для периодизации является «профессиональный возраст» личности, то есть длительность ее профессионализации, которая больше общетрудового стажа.

В концепции Ю.П. Поваренкова в основе профессионального становления личности лежит система внешних и внутренних факторов, соотношение которых и определяет базовое противоречие профессионального развития.

Автор также предлагает критерии профессионального становления личности.

#### 6. Акмеологическая концепция развития профессионала (А.А. Деркач, В.Г. Зазыкин).

Эта концепция имеет две плоскости представления системы взглядов: содержательную и структурно-процессуальную.

Содержательно развитие «субъекта труда» до уровня профессионала рассматривается в контексте общего расширения субъектного пространства личности, ее профессионального и нравственного «обогащения».

Процессуальное развитие рассматривается с системных позиций, а именно в связи с изменениями и развитием подсистем профессионализма личности и деятельности, нормативной регуляции, мотивации на саморазвитие и профессиональные достижения, рефлексивной самоорганизации и в плане раскрытия творческого потенциала личности [1].

**Подсистема профессионализма деятельности** характеризуется сочетанием высокой профессиональной компетентности с профессиональными и специальными базисными умениями и навыками.

Главным когнитивным компонентом этой подсистемы, по мнению авторов, является профессиональная компетентность.

#### Подсистема профессионализма личности.

Авторы особо отмечают, что профессионализм личности достигается в процессе и в результате развития способностей, профессионально важных и личностно-деловых качеств, акмеологических инвариантов профессионализма, рефлексивной организации и культуры, творческого и инновационного потенциала, мотивации достижений, раскрытия потенциала и наличия сильной и адекватной мотивации.

Совокупность условий и факторов, стимулирующих личность к достижениям, образуют мотивационную основу развития профессионала. Ей отводится важная роль.

**Подсистема нормативности деятельности и поведения** обеспечивает

формирование профессиональной и нравственной системы регуляции поведения, деятельности и отношений.

**Подсистема формирования продуктивной Я-концепции.**

### **Зарубежные концепции**

#### **1. Теория Э. Гинцберга.**

Профессиональный выбор – длительный, продолжающийся более десяти лет процесс, включающий в себя ряд взаимосвязанных решений. Особо автор отмечает необратимость этого процесса, так как более ранние решения ограничивают дальнейшие возможности, и заканчивается он компромиссом между внешними (конъюнктура, престиж) и внутренними факторами (индивидуальные особенности).

Успешное самоопределение характеризуется наличием широкого спектра личностно значимых позитивных ценностей или «ценностной насыщенностью», дающей возможность своеобразного маневра, а неуспешное – узким спектром или отсутствием таких ценностей, «ценностной пустотой».

Как основной метод исследования Э. Гинцберг использовал интервьюирование. Фиксировалась эмоциональная окрашенность проблем, которые видят перед собой подростки и решение которых определяет ход профессионализации.

Исследования автора позволили представить профессиональное развитие как последовательность качественно специфических фаз, где разделительным критерием выступают содержание и форма перевода индивидуальных импульсов в профессиональные желания.

В дальнейшем, основываясь на концепции Э. Гинцберга, Д. Сьюпер создал теорию, в которой были учтены некоторые недостатки рассмотренной концепции: неиспользование общепсихологических закономерностей, механическое соотнесение профессиональных желаний и профессиональных реалий, недостаточность методического оснащения.

#### **2. Концепция «карьерной зрелости» Д. Сьюпера.**

Эта теория объединяет феноменологические концепты и дифференциальную психологию и является самой популярной за рубежом. Профессиональное развитие понимается автором как длительный, целостный процесс развития личности [7].

Д. Сьюпер выделяет следующие стадии профессионального развития, имеющие самостоятельные задачи: «пробуждение»; «исследование»; «сохранение»; «снижение». Стадии соотносятся с этапами жизненного пути, то есть с возрастом человека.

Одновременно с понятием стадийности Д. Сьюпер вводит понятие профессиональной зрелости, относящееся к личности, поведение которой соответствует задачам профессионального развития, характерным для данного возраста.

#### **3. Типологическая теория Д. Холланда.**

Процесс профессионального развития, по мнению автора, ограничивается определением самим индивидом личностного типа, к которому он относится, поиском профессиональной сферы, соответствующей собственному типу, выбором одного из четырех квалификационных уровней этой сферы, что определяется развитием интеллекта и самооценки.

Комплексные ориентации личности (типы) по Д. Холланду [8]:

1. Реалистическая ориентация: мужской тип, активность, агрессивность, интерес к физической активности, моторные способности, предпочтение конкретной работы, конвенциональность в политике, экономике; в профессиональном выборе – ремесленные занятия, техника, сельское и лесное хозяйство.

2. Интеллектуальная: отсутствие направленности на общение, интерес к абстрактным проблемам, способности в манипулировании символами, слабая физическая и социальная активность, неконвенциональные ценности; в выборе – естественно-научные дисциплины, математика.

3. Социальная: социальная ответ-

**Литература**

ственность, потребность во взаимодействии, вербальные и социальные способности, эмоциональность и активность в решении социальных проблем; в выборе – педагогика, социальное обеспечение и др.

4. Конвенциональная: предпочтение структурированной вербальной или знаковой деятельности, подчиненные роли, конформность, стремление избегать неопределенных ситуаций, социальной активности и физического напряжения, идентификация с позицией власти, ценность материального положения и статуса; в выборе – банковская служба, бухгалтерия, статистика.

5. Предпринимательская: сила, руководство, вербальные способности, уверенность в себе, конкурентность, стремление избегать однозначных ситуаций и монотонной умственной работы; в выборе – служба в гостинице, предпринимательство и др.

6. Ориентация на искусство: чувствительность, потребность в самовыражении, стремление избегать однообразной и физической работы, неуверенность в себе, женственность; в выборе профессии – искусство, культура.

1. Акмеология. – СПб.: Питер, 2003.

2. Коррекционно-обучающие программы повышения уровня профессионального развития учителя: Уч. пос. – М.: Моск. психолого-соц. ин-т; Воронеж: Изд-во НПО «МОДЭК», 2001.

3. *Левитан К.М.* Личность педагога: становление и развитие. – Саратов, 1991.

4. *Поваренков Ю.П.* Психологическое содержание профессионального становления человека. – М.: Изд-во УРАО, 2002.

5. Психология формирования и развития личности. – М.: Наука, 1981.

6. Словарь по социальной педагогике / Авт.-сост. Л.В. Мардахаев. – М.: Изд. центр «Академия», 2002.

7. *Super D.E. et al.* Vocational Development: A Framework of Research. – New York, 1957.

8. *Holland Y.L.* Explorations of a theory of vocational choice // J. Appl. Psychol., 1968.

*Ольга Анатольевна Козырева – канд. пед. наук, ст. преподаватель Красноярского ИПК РО.*

**В издательстве «Баласс» выпущен сборник материалов**

**«Системный подход к образованию студентов, обеспечивающий их готовность к работе по Образовательной системе "Школа 2100"»**

**В сборник включены**

- ◆ тезисы докладов Всероссийской научно-практической конференции преподавателей педагогических вузов (28–29 февраля 2008 г., г. Москва)
- ◆ авторские программы спецкурсов и спецсеминаров, материалы учебных занятий

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

## К проблеме преподавания литературы в начальной школе\*

М.З. Керимова

Термин «литература», столь популярный и в школьном расписании, и в обиходной речи, возник сравнительно недавно и начал широко употребляться лишь в XVIII в. Этим можно объяснить разные толкования слова «литература» словарями.

Конечно, компонент духовной культуры, образное восприятие младшего школьника формируется и тогда, когда он имеет дело с литературой как совокупностью всех письменных произведений. Так, на уроках природоведения, истории, русского языка и других дети знакомятся с текстами, представляющими научную, публицистическую литературу, которая предполагает включение образного мышления ребенка. Однако в этом случае, как правило, речь идет о предметно-образном, наглядно-образном мышлении, которое свойственно учащимся 6–8-летнего возраста. В этой статье ограничимся рассмотрением значения литературы как словесного вида искусства для формирования духовной культуры ребенка.

Литература как вид искусства в полном объеме в начальной школе не изучается. Традиционно полноценное погружение в мир литературы начинается лишь на второй ступени обучения (за исключением образовательной системы Д.Б. Эльконина – В.В. Давыдова, предполагающей постижение литературы как предмета эстетического цикла уже в начальной школе, и программы для гуманитарных классов Л.Е. Стрельцовой и Н.Д. Тамарченко).

Авторы самых востребованных сегодня программ и учебников говорят о пропедевтическом изучении литературы (В.Г. Горецкий, М.И. Голованова, Л.Ф. Климанова, Л.А. Ефросинина, М.И. Оморокова, О.В. Кубасова, О.В. Джежелей), о начальном литературном образовании (В.А. Левин, Р.Н. Бунеев, Е.В. Бунеева, Р.Г. Чуракова, В.Ю. Свиридова). Сохранив базисное содержание начального образования, каждый из авторов новой программы отразил свою точку зрения на процесс чтения и литературного образования младших школьников. Причем все авторы взяли за основу именно **литературное чтение**, предусматривающее обращение к истории и теории литературы, анализу текста, обеспечивающее не только смысловое, но и образное восприятие текста как носителя художественно значимой информации.

Создание новых программ и учебников (при всей новизне содержания и дидактических принципов последних) не шло вразрез с педагогической наукой. Авторы опирались на исследования известных литературоведов, методистов и психологов, достижения педагогов-практиков, даже краткий обзор работ которых говорит о традиционном внимании к художественному произведению в отечественной школе.

В 60–80-е годы XX в. в школе преобладали традиции «объяснительного» и «воспитательного» чтения – для младших школьников, «воспитательного» – для средних классов, а в старших классах преподавали тенденциозный историко-литературный курс. Оживленные споры и неоднозначные оценки вызвало движение учителей-новаторов, отстаивавших в первую очередь этико-эстетические взгляды и ратовавших за превращение уроков литературы в уроки «человековедения». В это время основной акцент делался на воспитательное значение произведений классической и современной литера-

\* Тема диссертации «Нравственное воспитание школьников на уроках русского языка и литературы». Научный руководитель – канд. психол. наук, доцент П.О. Омарова.

туры. Анализ художественного произведения в школьной практике чаще рассматривался как дополнительный способ усиления воспитательного воздействия текста. Однако в эти же годы продолжались серьезные исследования в области школьного анализа художественного текста (З.Я. Рез, В.Г. Маранцман), проблема отслеживалась и активно решалась наукой и педагогической практикой.

Освоение литературного произведения в школе – процесс творческий, сложный. Он соединяет в себе и то, что свойственно природе литературоведческого анализа, с его наиболее общими постоянными законами, и то, что привносит в него конкретная специфическая школьная аудитория.

В этот же период определилась главная задача анализа, обеспечивающего полноценное восприятие и осмысление литературного произведения: анализ – это путь от читательских впечатлений к автору произведения, попытка приблизиться к позиции писателя. Путь к постижению произведения искусства отнюдь не прост: результат зависит от способности вдумываться, вглядываться в текст, ставить перед собой вопросы, находить на них ответы, общаться с автором через текст. Именно в 70–90-е годы прошлого века в результате серьезных исследований было доказано, что умелый анализ не убивает целостность восприятия, а усиливает его, фиксирует главное, дополняет, углубляет наши представления о произведении искусства, полученные при первом знакомстве через непосредственное личностное его восприятие.

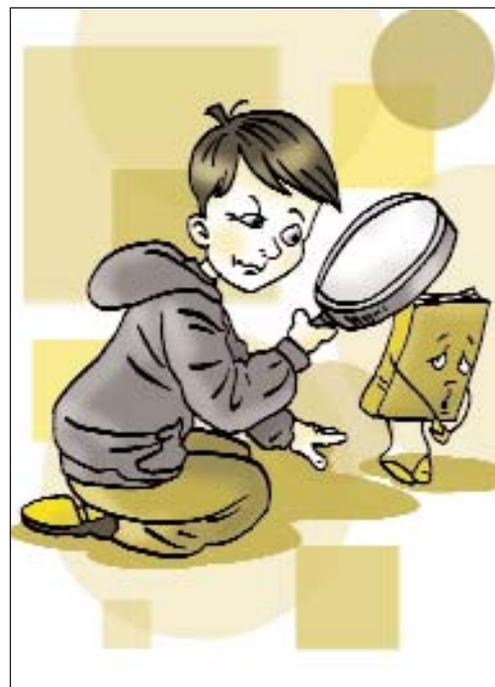
Обобщая исследования ученых, педагогов, проведенные во второй половине XX в., можно сделать следующие выводы.

1. Работа с текстом должна отвечать потребностям ребенка разобраться в прочитанном. Вызвать потребность в перечитывании и размышлении над текстом можно с помощью постановки учебной задачи. Учебная задача ставится после выявления качества

первичного восприятия текста, она непосредственно связана с тем, что в литературном тексте прошло мимо внимания ребят, оказалось трудным, непонятным, а значит, непрочувствованным. Необходимо вызвать у учащихся интерес к решению учебной задачи, добиться того, чтобы она была воспринята маленькими читателями.

2. Различные задания, связанные с эмоциональной сферой школьника, направленные на развитие его творческого воображения, постановка проблемных вопросов, вытекающих из столкновения читательских впечатлений после первичного восприятия текста, из различных оценок героев и т.п., могут выполнять роль учебной задачи.

3. Образное восприятие требует многократного перечитывания и внимательного отношения к тексту литературного произведения. Поэтому так важно, какой характер носят вопросы и задания учителя, обеспечивают ли они вычитывание подтекстовой информации, постижение художественной идеи текста. Необходимо, чтобы учащиеся в первую очередь осмыслили авторскую позицию, а не воспроизво-



дили внешнее (фактическое) содержание прочитанного, ведь исследуется изображение, передача внутреннего мира героя, текст произведения, а не жизнь, изображенная в нем.

Серьезные изменения в подходе к литературе, к определению ее места и роли в образовании младших школьников начались в 90-е годы XX в. Процессы демократизации общества и гуманизации образования привели к тому, что исследования ученых-педагогов и опыт учителей оказались востребованными, появилась возможность воплотить в жизнь достижения психологов, психолингвистов, лингвистов в области речевой, учебной, литературно-художественной деятельности.

В процессе освоения художественного произведения читатель воспринимает текст через сигналы, его составляющие, которыми являются слова, словосочетания, предложения и взаимосвязь между ними. Эти сигналы – авторские «вехи» – воздействуют на читателя в процессе чтения. Следовательно, восприятие текста зависит, по мнению Г. Граник, С. Бондаренко, Л. Концевой, во-первых, от умения читателя воспринимать эти обращенные к нему сигналы, во-вторых, от умения на них реагировать. Согласно концепции М.М. Бахтина, работа любого читателя определяется двумя задачами. Литературное произведение, по М.М. Бахтину, представляет собой художественную «модель» мира, внутри которой всегда присутствуют два «несовпадающих» сознания – героя и автора. Автор, создающий свою «модель», «вживается» в героя, то есть видит окружающую действительность его глазами, и одновременно смотрит на героя своими глазами, так или иначе оценивает его и, оформляя его жизнь в художественном произведении, расставляет в тексте свои «вехи» и «указатели», предназначенные для читателя. Эстетически развитый читатель тоже совершает двуединый акт: «вживаясь» в заданный автором мир, непосредственно сопереживая ге-

рою, он одновременно пытается увидеть все происходящее «глазами автора», ищет соответствующие авторские «вехи» и «указатели», по которым и воссоздает созданную автором «модель». Вместе с тем он выбирает и свою точку зрения и сопоставляет ее с авторской. Этот процесс М.М. Бахтин назвал «сотворчеством понимающих». Эстетически неразвитый (непосредственный) читатель если и вживается в героя и сопереживает ему, то, не замечая авторских «вех» и «указателей», иногда неадекватно понимает героя. Такой читатель вырабатывает только свой взгляд на созданный автором мир, зачастую даже не подозревая о существовании авторской точки зрения. В результате он не понимает автора, не вступает в диалог с ним, «сотворчества понимающих» не происходит.

Итак, исторический обзор подходов к решению вопроса о месте и задачах изучения литературы в школе позволяет определить наши позиции:

1. Литературное произведение строится и живет по законам художественности, и только знание этих законов позволяет школьникам и педагогу полноценно освоить произведение искусства.

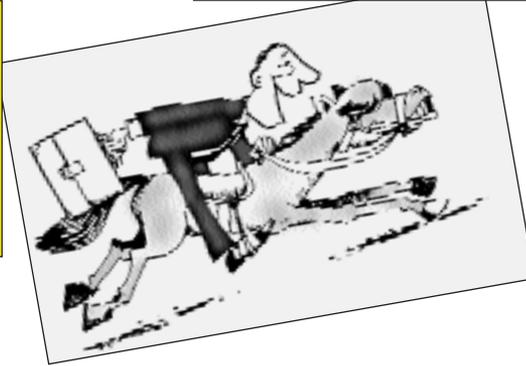
2. Мы поддерживаем мысль о важности познавательной и воспитательной функции литературы, однако, вслед за В.П. Острогорским, считаем, что средствами литературы следует воспитывать в первую очередь «эстетический вкус, добрые чувства и живое воображение».

3. Литературное произведение представляет собой целостную модель мира, поэтому его освоение учащимися обогащает не только их эмоциональный, эстетический, но и социальный опыт.

*Мадинат Зубаировна Керимова – директор НОУ «Сафинат», г. Махачкала.*

## Активизация рефлексивных умений педагога

О.С. Сазонова



То, как мы воспринимаем себя,  
определяет наше поведение.

Если мы считаем себя  
недостойными людьми...  
мы ведем себя недостойно.

Если мы видим себя великолепными...  
наши поступки тоже великолепны.

*Мариан Уильямсон*

Значимость и смысл развития рефлексивных умений педагогов определяются тем, что рефлексия – это не информация и ее нельзя «взять и передать», можно лишь активизировать и развивать у себя способность пользоваться ею.

В русский язык слово «рефлексия» пришло из латинского, и словарь русского языка раскрывают семантику слова следующим образом: «Рефлексия – размышление о своем психическом состоянии, склонность анализировать свои переживания»\*.

«Рефлексивная традиция» начинается с Фалеса и Сократа. Сократ основной задачей человеческой деятельности провозгласил самопознание. Его знаменитые диалоги, в которых он говорит на языке рефлексии, являются не чем иным, как организованным актом рефлексии собеседника. Размышления над собственными переживаниями и ощущениями Платона, теория копий Аристотеля, поиск Бога внутри себя в трудах Аврелия Августина и Фомы Аквинского есть именно рефлексия.

Учителям рефлексивные умения необходимы для эффективной работы, так как они:

1) выполняют роль регуляторов педагогической деятельности, потому что высвобождают сознание учителя при

исполнении ранее отобранных операций в стандартных ситуациях (неотрефлексированная практика бесполезна и со временем ведет не к развитию, а к профессиональной стагнации);

2) присутствуют в процессе управленческого взаимодействия, когда учитель стремится адекватно понимать и целенаправленно регулировать мысли, чувства и поступки учащихся;

3) проявляются в процессе проектирования личной и коллективной деятельности, когда разрабатываются цели, стратегии их достижения, причем с учетом индивидуально-психологических особенностей учащихся и возможностей их продвижения и развития;

4) выполняют профилактическую функцию по предупреждению «профессионального выгорания» в повседневной деятельности учителя, а также являются необходимым условием более глубокого осознания, критического анализа и конструктивного совершенствования педагогической работы;

5) способствуют преодолению эгоцентричности мыслительной деятельности, под которой следует понимать рассмотрение проблемы с одной, стереотипной и «удобной» точки зрения. Только в том случае, когда человек может посмотреть на себя и на свои действия глазами другого, не отрицать, а суметь принять во внимание разные точки зрения, он оказывается в состоянии децентрировать свое творческое мышление и преодолеть свои односторонние, эгоцентричные установки;

\* Ожегов С.И. Словарь русского языка / Под ред. Н.Ю. Шведовой. – М.: Русский язык, 1983. – С. 308.

6) помогают педагогу выработать и, если необходимо, скорректировать индивидуальный стиль профессиональной деятельности;

7) выступают стимулом для потребностей учителя в самообразовании, самореализации, самосовершенствовании;

8) связаны с процессом творчества и присутствуют в инновационной деятельности, позволяют осмыслить свой опыт;

9) дают возможность выбрать оптимальный способ и результат решения педагогических проблем, основываясь на интуиции и анализе всех «за» и «против». Даже при удачном их решении они все же могут привести к нежелательным последствиям для самого ученика. В сложных ситуациях педагог обязан соблюдать моральный закон «не навреди».

Рассмотрим пример из школьной практики, иллюстрирующий важность развития данного умения. Педагог провел социометрию и установил, что Татьяна Б., ученица 7 «А» класса, является отвергаемой в классном коллективе. Эту ситуацию можно разрешить несколькими способами: А1 – провести индивидуальную коррекционную работу с девочкой, в результате которой, допустим, будут выявлены и устранены причины неприятия Тани одноклассниками; А2 – на уроке психологии изучить темы «Дружба», «Белые вороны в нашем обществе – кто они?» или дать задание ученикам написать сочинение на тему «Качества, которые отталкивают меня от общения или дружбы с человеком», в результате чего педагог может косвенно изменить отношения между учащимися; А3 – провести беседу с классным руководителем, в результате которой, предположим, выяснится ряд причин такого поведения со стороны одноклассников и т.д. На первый взгляд, все рассмотренные способы и результаты приемлемы, но в зависимости от микроклимата в классе или ряда других причин способ А2 может причинить вред девочке. Учителю важ-

но проанализировать все плюсы и минусы и выбрать тот способ и предполагаемый результат, который наиболее уместен в сложившихся обстоятельствах;

10) позволяют проводить самоанализ Я-концепции или, другими словами, проникнув в свой собственный внутренний мир, шаг за шагом подниматься по «лестнице духовного восхождения и познания». В процессе профессиональной деятельности учитель сталкивается с массой проблем. Одни сменяются другими, накладываясь друг на друга и если вовремя не решаются, то порождают новые. Наиболее негативными последствиями в такой ситуации, на наш взгляд, являются нарушение душевного и телесного комфорта, психические расстройства и полная духовная беспомощность, проявляющаяся в крайней отсталости в развитии духовной составляющей человека. Самоанализ Я-концепции и рефлексия позволяют устранить внутреннюю дисгармонию посредством преобразования собственного сознания, перестройки мироощущения и мировосприятия, которые позволяют совместить высокие истины, настоящие духовные ценности с профессиональной педагогической деятельностью и др.

Итак, получается, что если у педагога не сформированы рефлексивные умения, то это означает, что его внутренний мир как бы выключен из его профессиональной деятельности, он отчужден от духовного совершенствования. Рефлексивные умения не могут компенсировать какие-либо иные знания, умения и навыки. Отсутствие или недостаточная сформированность рефлексии ставит учителя в зависимость от внешних факторов.

Чтобы сделать свою деятельность предметом своей воли и своего сознания, специалист должен выйти в рефлексивную позицию по отношению к опыту своей жизни, а этот выход можно осуществить только посредством осознания своего незнания. Осознание своего незнания целей, мотивов, результа-

та и средств его достижения – исходное условие для становления и развития свободной деятельности личности.

По мнению М. Уоллеса, **рефлексивный подход в педагогике должен стать основным**, так как именно он отражает специфику профессиональной деятельности педагога: «Рефлексивный компонент в работе учителя объективно возникает из принципиальной невозможности создать некий универсальный справочник с уже готовыми советами и рекомендациями на все случаи жизни. Образовательный процесс настолько динамичен, изменчив, что нельзя однажды и навсегда освоить все секреты педагогического труда. То, что безотказно действовало сегодня, уже завтра может оказаться недоступным или даже непригодным. По этой причине преподавательская деятельность по природе своей является творческой, а учитель – рефлексивным профессионалом, непрерывно анализирующим свою работу»\*.

Мы предлагаем учителям следующую **методику диагностики рефлексивных умений**. В соответствии с требованиями психометрии, процедура разработки данной методики включала ряд основных этапов и проводилась на 350 студентах (в возрастной группе от 18 до 24 лет) психолого-педагогического факультета Чувашского государственного педагогического университета.

Инструкция: «Вам предстоит дать ответы на 25 утверждений методики диагностики рефлексивных умений педагогов. В бланке методики отметьте, пожалуйста, цифру, соответствующую варианту Вашего ответа. Не задумывайтесь подолгу, помните, что правильных или неправильных ответов в данном случае быть не может».

Вопросы:

1. Прочитав, например, роман Ф.М. Достоевского «Преступление и наказание» или какое-либо другое произведение, я потом долго думал(а) о нем, мне хотелось поделиться свои-

ми впечатлениями с кем-нибудь, и для меня не имело значения, читал другой человек это произведение или нет.

1 – абсолютно неверно; 2 – неверно; 3 – скорее неверно; 4 – не знаю; 5 – скорее верно; 6 – верно; 7 – совершенно верно.

2. Когда коллега или директор неожиданно меня о чем-то спросит, я могу ответить первое, что придет в голову.

1 – абсолютно неверно; 2 – неверно; 3 – скорее неверно; 4 – не знаю; 5 – скорее верно; 6 – верно; 7 – совершенно верно.

3. Прежде чем спросить директора о чем-либо, я, как правило, мысленно составляю вопрос.

1 – абсолютно неверно; 2 – неверно; 3 – скорее неверно; 4 – не знаю; 5 – скорее верно; 6 – верно; 7 – совершенно верно.

4. Обидев коллегу, я потом долго думаю о своем поведении, раскаиваюсь в том, что оскорбил его (ее), и прошу прощения.

1 – абсолютно неверно; 2 – неверно; 3 – скорее неверно; 4 – не знаю; 5 – скорее верно; 6 – верно; 7 – совершенно верно.

5. Когда я размышляю над чем-то, мне бывает необходимо восстановить в памяти всю логическую цепочку моих рассуждений.

1 – абсолютно неверно; 2 – неверно; 3 – скорее неверно; 4 – не знаю; 5 – скорее верно; 6 – верно; 7 – совершенно верно.

6. Перед началом аттестации я стараюсь не думать о предстоящих сложностях.

1 – абсолютно неверно; 2 – неверно; 3 – скорее неверно; 4 – не знаю; 5 – скорее верно; 6 – верно; 7 – совершенно верно.

7. Для меня важен конечный результат, а процесс его достижения имеет второстепенное значение.

1 – абсолютно неверно; 2 – неверно; 3 – скорее неверно; 4 – не знаю; 5 – ско-

\* Wallace M. Training foreign language teachers. – New York: Cambridge University Press, 1991. – P. 5.

рее верно; 6 – верно; 7 – совершенно верно.

8. Я часто пытаюсь войти в положение коллеги и помочь ему (ей).

1 – абсолютно неверно; 2 – неверно; 3 – скорее неверно; 4 – не знаю; 5 – скорее верно; 6 – верно; 7 – совершенно верно.

9. Чтобы хорошо выполнить задание, мне нужно составить план, по которому я буду действовать.

1 – абсолютно неверно; 2 – неверно; 3 – скорее неверно; 4 – не знаю; 5 – скорее верно; 6 – верно; 7 – совершенно верно.

10. Если я не прошел(а) аттестацию, я не думаю об этом и не переживаю, пройду на следующий год.

1 – абсолютно неверно; 2 – неверно; 3 – скорее неверно; 4 – не знаю; 5 – скорее верно; 6 – верно; 7 – совершенно верно.

11. Я легко делаю выбор между работой и отдыхом.

1 – абсолютно неверно; 2 – неверно; 3 – скорее неверно; 4 – не знаю; 5 – скорее верно; 6 – верно; 7 – совершенно верно.

12. Мне нравится искать различные способы решения проблемы.

1 – абсолютно неверно; 2 – неверно; 3 – скорее неверно; 4 – не знаю; 5 – скорее верно; 6 – верно; 7 – совершенно верно.

13. Я планирую свою профессиональную деятельность.

1 – абсолютно неверно; 2 – неверно; 3 – скорее неверно; 4 – не знаю; 5 – скорее верно; 6 – верно; 7 – совершенно верно.

14. Первое впечатление самое верное.

1 – абсолютно неверно; 2 – неверно; 3 – скорее неверно; 4 – не знаю; 5 – скорее верно; 6 – верно; 7 – совершенно верно.

15. Чем больше думаешь над проблемой, тем хуже, потому что это приводит к тому, что мыслей становится много, а какая из них правильная, я не могу определить.

1 – абсолютно неверно; 2 – неверно; 3 – скорее неверно; 4 – не знаю;

5 – скорее верно; 6 – верно; 7 – совершенно верно.

16. Я считаю, что администрация школы должна указывать педагогам на ошибки, но находить и исправлять их они должны самостоятельно.

1 – абсолютно неверно; 2 – неверно; 3 – скорее неверно; 4 – не знаю; 5 – скорее верно; 6 – верно; 7 – совершенно верно.

17. Мне нравится просматривать старые фотографии и мысленно возвращаться в прошлое.

1 – абсолютно неверно; 2 – неверно; 3 – скорее неверно; 4 – не знаю; 5 – скорее верно; 6 – верно; 7 – совершенно верно.

18. Часто я не понимаю, почему начальство делает мне замечания.

1 – абсолютно неверно; 2 – неверно; 3 – скорее неверно; 4 – не знаю; 5 – скорее верно; 6 – верно; 7 – совершенно верно.

19. Я не думаю о прошлом, потому что я ничего не могу в нем изменить.

1 – абсолютно неверно; 2 – неверно; 3 – скорее неверно; 4 – не знаю; 5 – скорее верно; 6 – верно; 7 – совершенно верно.

20. Для меня имеет значение, какое впечатление я произвожу на администрацию школы и коллег по работе и что они обо мне думают.

1 – абсолютно неверно; 2 – неверно; 3 – скорее неверно; 4 – не знаю; 5 – скорее верно; 6 – верно; 7 – совершенно верно.

21. Я конфликтный человек.

1 – абсолютно неверно; 2 – неверно; 3 – скорее неверно; 4 – не знаю; 5 – скорее верно; 6 – верно; 7 – совершенно верно.

22. Если произошла ссора между мной и моим другом, я не пойду на примирение первым(ой).

1 – абсолютно неверно; 2 – неверно; 3 – скорее неверно; 4 – не знаю; 5 – скорее верно; 6 – верно; 7 – совершенно верно.

23. В общении с людьми мне нужна «обратная связь».

1 – абсолютно неверно; 2 – неверно; 3 – скорее неверно; 4 – не знаю; 5 – ско-

рее верно; 6 – верно; 7 – совершенно верно.

24. Я считаю, что человек должен постоянно духовно обогащаться.

1 – абсолютно неверно; 2 – неверно; 3 – скорее неверно; 4 – не знаю; 5 – скорее верно; 6 – верно; 7 – совершенно верно.

25. Часто наперекор всем я отстаиваю противоположную точку зрения.

1 – абсолютно неверно; 2 – неверно; 3 – скорее неверно; 4 – не знаю; 5 – скорее верно; 6 – верно; 7 – совершенно верно.

Прямыми являются утверждения: 1, 3, 4, 5, 8, 9, 12, 13, 16, 17, 20, 23, 24.

Обратные утверждения: 2, 6, 7, 10, 11, 14, 15, 18, 19, 21, 22, 25.

Их необходимо учитывать при обработке результатов, когда для получения итогового балла в прямых вопросах

суммируются цифры, соответствующие ответам испытуемых, а в обратных – значения, замененные на те, что получаются при инверсии шкалы ответов.

Ключ методики: 1-й уровень, низкий, – 110 баллов и ниже; 2-й уровень, средний, – 111–144 баллов; 3-й уровень, высокий, – 145 баллов и выше.

Надеюсь, педагог, стремящийся овладеть или усовершенствовать рефлексивные умения, найдет в данной статье идеи к развитию.

*Ольга Сергеевна Сазонова – канд. пед. наук, доцент кафедры общей и профессиональной психологии Чувашского государственного педагогического университета, г. Чебоксары.*

## Сетевой электронный портфолио учителя\*

*К.Э. Безукладников*

В условиях инновационного развития общества происходят коренные изменения в образовании: предлагается его вариативное содержание, появляются новые педагогические технологии, современные концепции и идеи. Учитель осознается как уникальная и неповторимая индивидуальность, готовая взять на себя ответственность за развитие общества. Ценностно-целевая ориентация подготовки и переподготовки педагогов заключается в содействии становлению их личностных характеристик, которые являются показателями профессионального развития и компетентности.

Профессиональная компетентность – это комплексный ресурс личности, он обеспечивает возможность эффективного взаимодействия с окружающим миром в той или иной профессиональной сфере и зависит от необходимого для этого набора профессиональных компетенций. Именно они обеспечивают возможность ставить перед собой значимые цели, рисковать, гибко, творчески подходить к решению проблемы и получать результат. Вслед за И.А. Зимней и участниками европейского проекта TURNING мы определяем компетенции как некоторые внутренние потенциальные, скрытые психологические новообразования (знания, представления, программы действий, системы ценностей и отношений), которые затем выявляются в компетентностях человека как актуальных, деятельностных проявлений [1, с. 7].

Компетенции находятся в постоянном развитии и обновлении, поскольку изменяются условия и требования об-

\* Тема диссертации «Теория и практика профессиональной подготовки будущего учителя в педагогическом вузе в русле компетентностного подхода».

щества к тому или иному виду деятельности, а также ценностные установки.

В состав компетенции входит долговременная готовность как интегративное личностное образование, включающее в себя мотивационный, эмоционально-волевой, установочно-поведенческий и оценочный компоненты наряду с когнитивным и поведенческим аспектами – знаниями, умениями и навыками.

Качественный рост компетентности специалиста усиливает его конкурентоспособность, столь значимую в современных условиях, когда все более ценится не репродуктивный, а творческий характер отношения педагога к своей профессиональной деятельности. Это особенно важно для учителя начальных классов, так как Федеральный компонент государственного стандарта начального общего образования предполагает, что в процесс обучения будут вовлечены специалисты, готовые и способные к реализации качественно новой личностно ориентированной развивающей модели массовой начальной школы [3].

Одна из современных информационных технологий, призванных помочь учителю начальных классов развить свою профессиональную компетентность в условиях непрерывного образования, – это **сетевой электронный профессиональный портфолио**. Он состоит из **пяти частей**: портрета; уровня сформированности профессиональных компетенций; оценки профессиональной компетентности руководителем; папки личных достижений (включающей подразделы: мое досье; мои дидактические материалы; мои открытые уроки; моя научно-методическая работа; я – классный руководитель), описания предполагаемого карьерного роста.

Электронный профессиональный портфолио, размещенный на сайте Школьного портала г. Перми, доступен с любого компьютера с выходом в Интернет, что дает возможность внедрения дистанционной формы контакта учителя и руководителя образования любого уровня и предлагает инди-

видуальные формы работы с учителем. Управление электронным портфолио осуществляется руководителем-редактором, ответственным за внесение официальных отметок о развитии профессиональных компетенций учителя и правильное использование данной технологии, а также веб-мастером, следящим за бесперебойным функционированием платформы электронного портфолио на сервере.

Работа учителей над личным профессиональным портфолио начинается со знакомства с целями и задачами его использования, функциями портфолио и технологией работы с ним. На этом этапе они имеют возможность получить обозримую программу своего профессионального становления, увидеть ступени формирования необходимых для учителя компетенций и критерии их оценки. Это должно настроить педагогов на серьезную работу для достижения успехов в профессиональном саморазвитии и стремление к постоянному самосовершенствованию. Портфолио дает возможность оценить профессиональную деятельность учителя во время аттестации и решения вопроса о присвоении ему квалификационной категории.

Получив личный логин и пароль, учителя приступают к созданию своего портфолио с работы над разделом **«Портрет»**, где заполняют анкету: рассказывают о себе, обосновывают выбор профессии, излагают свои представления о качествах, необходимых, по их мнению, для успешной деятельности в выбранной ими профессии. Учителя также формулируют свои личные задачи в процессе профессионального саморазвития. «Портрет» сохраняется в портфолио, и в дальнейшем учитель будет иметь возможность сравнить свои исходные представления о профессии с полученными за годы его профессионального саморазвития, отметить осуществление своих ожиданий, пронаблюдать развитие своей профессиональной компетентности. Для руководителей системы образования разных уровней, а также членов аттеста-

ционной комиссии раздел «Портрет» может предоставить информацию о личности учителя, его интересах и предпочтениях, что дает возможность помочь ему в выборе индивидуальной траектории профессионального саморазвития, темы для научно-методического исследования.

В дальнейшем учителя работают с разделом «**Уровень профессиональной компетентности**», где они фиксируют свои личные профессиональные достижения и успехи, оценивая уровень сформированности соответствующих профессиональных компетенций. Это самый интерактивный раздел портфолио, поскольку оценка здесь может меняться, перемещаясь с более низкого на более высокий уровень и наоборот.

Последние внесения автоматически отражаются в разделе «**Оценка руководителя**» наряду с официальной оценкой учителя руководителем учреждения образования, ответственным за его аттестацию. Возможные несовпадения этих данных могут стать для учителя стимулом для поиска более яркого и убедительного обоснования и проявления своих профессиональных компетенций, а для членов аттестационной комиссии – объектом более пристального внимания во время аттестации учителя и присвоения ему той или иной квалификационной категории.

Раздел «**Папка личных достижений**», включающий подразделы «Мое досье», «Мои дидактические материалы», «Мои открытые уроки», «Моя научно-методическая работа», «Я – классный руководитель», является своего рода личной медиотекой учителя. Здесь он хранит результаты своей творческой научно-методической и профессиональной деятельности, которые он в любой момент может предъявить для доказательства и иллюстрации профессиональных компетенций, а также использовать в будущем в своей работе. Эта часть работы с профессиональным портфолио служит также цели формирования и совершенствования столь необходимых современному учителю медийных (информационно-ком-

муникационных) компетенций, так как здесь наряду с рутинным владением компьютером требуются демонстрация готовности и способности к оцифровке бумажных текстовых и аналоговых изобразительных документов, создание электронных тестов, упражнений и заданий, ментальных карт, видеороликов, аудиофайлов, веб-сайтов и многого другого. Таким образом, необходимость создания в рамках портфолио архива электронных ресурсов является для учителя стимулом для овладения целым рядом компьютерных программ и источником формирования постоянного интереса к новинкам в этой области. А это означает, что современные учителя будут готовы к успешному использованию компьютерных технологий в преподавании и повышении качества обучения школьников.

В разделе «**Карьера**» описываются перспективы карьерного роста и профессионального саморазвития.

Использование портфолио способствует развитию духовно богатой творческой, профессионально компетентной личности, которая свободна в выборе способов деятельности и общения, своих жизненных перспектив.

### **Литература**

1. *Байдено В.И.* Выявление состава компетенций выпускников вузов как необходимый этап проектирования ГОС ВПО нового поколения. – М., 2006.
2. *Безукладников К.Э.* Развитие личности будущего учителя как залог успешности формирования профессиональных компетенций//Профессиональная компетентность педагога: Сб. ст. Ч. 2. – Пермь, 2006.
3. Федеральный компонент государственного стандарта общего образования. Ч. 1. Начальное общее образование. Основное общее образование. – М., 2004.

*Константин Эдуардович Безукладников – канд. пед. наук, доцент, зав. кафедрой методики преподавания иностранных языков Пермского государственного педагогического университета.*

## Требования к личности педагога, работающего в условиях пенитенциарной системы\*

*Н.В. Егорова*

Вопросы, связанные с деятельностью педагога общеобразовательного учреждения пенитенциарной системы, находятся на периферии педагогической науки. Вместе с тем ему приходится работать в сложных и противоречивых условиях. Следствием этого является обострение кадровой проблемы: работающие педагоги стареют, а вновь пришедшие не хотят задерживаться. Причина – отсутствие необходимых знаний для работы с особым контингентом обучающихся и возможности самореализоваться в профессии, получить общественное признание.

Кризис традиционной системы педагогического образования, ориентированной на подготовку специалистов-предметников, которые, по сути, передают основы научных знаний, особенно ощутим при обучении специфического контингента – осужденных. Система профессионального образования не готовит специалистов к работе с данной категорией обучающихся. Когнитивные (знаниевые) составляющие профессиональной культуры педагога общеобразовательного учреждения пенитенциарной системы и учителя обычной школы существенно отличаются. Предметная специализация не обеспечивает готовность к реальному педагогическому взаимодействию. Так, в условиях пенитенциарной системы востребованы знания норм уголовно-исполнительного законодатель-

ства, в том числе нормативно-правового регулирования процесса образования осужденных, теории и практики обучения взрослых, пенитенциарной психологии, социальной психологии образования.

Существенные различия между педагогами пенитенциарной системы и педагогами массовых школ выявлены по уровню активности их развития. Это касается таких показателей, как содержание индивидуального образовательного запроса, направленность, включенность педагога в образовательный процесс и самостоятельность в создании своей образовательной программы. Косвенным показателем образовательной активности является удовлетворенность условиями и результатами своего труда. У 63% педагогов пенитенциарной системы отсутствует сложившаяся система саморазвития. Очень низок показатель рефлексии своей деятельности: только 37% педагогов пенитенциарной системы ищут обратную связь для самопознания и самооценки, возникающие препятствия не стимулируют активность 59,3% педагогов, не желают продвижения по службе 51,9%.

Исследование степени включенности учителя в профессию позволило выявить типичные педагогические деформации личности, определить их отличие именно для педагогов пенитенциарной системы. Так, для них характерно искажение результатов по шкале «мотивация одобрения» (47%), что превышает соответствующий уровень у педагогов массовых школ почти в 2 раза. Чем выше итоговый показатель по шкале «мотивация одобрения», тем выше готовность человека представить себя перед другими полностью соответствующим социальным нормам. Низкие показатели могут свидетельствовать как о неприятии традиционных норм, так и об излишней требовательности к себе.

\* Тема диссертации «Психолого-педагогическое сопровождение педагога общеобразовательного учреждения пенитенциарной системы». Научный руководитель – канд. пед. наук, доцент АПК и ППРО О.В. Чиндилова.

Важным компонентом образовательной деятельности является педагогическое общение. Для педагога общение – не просто вид жизнедеятельности, но и вид профессиональной педагогической деятельности. Педагогическому общению присущи информативная, нравственно-этическая насыщенность, эмоциональная убедительность. Оно предполагает глубокое овладение предметом общения, прочность ценностных ориентаций, разнообразие способов выражения своей позиции. Результат – профессиональное мастерство и педагогическое творчество [5, с. 56]. Однако к педагогическому общению готов далеко не каждый педагог. Многие не умеют наладить контакт с обучающимися, не понимают их внутреннюю психологическую позицию, не способны выстраивать отношения и перестраивать их в зависимости от конкретной ситуации, с трудом управляют собственным психологическим состоянием.

Вместе с тем от педагогов пенитенциарной системы требуется серьезное внимание к характеру взаимоотношений в среде осужденных. Обучающийся усваивает не только материал урока и те социальные правила, которые декларируются педагогом в процессе обучения и воспитания. Он обогащает свой социальный опыт за счет того, что с точки зрения педагога может показаться сопутствующим, случайным: идет присвоение реально испытываемого или наблюдаемого социального взаимодействия обучающихся как между собой, так и внутри социальной группы. Этот опыт может быть как позитивным, то есть совпадать с целями воспитания, так и негативным – противоречащим поставленным целям. В учреждениях пенитенциарной системы прямые и косвенные десоциализирующие факторы среды препятствуют «запуску» ведущих психологических механизмов развития личности обучающихся. Профилактические меры, основанные только на системе внешней регуляции поведения (принуждение, ограничение, запреты), направ-

ленные на подавление внутренней активности личности, порождают различные формы протеста в виде агрессии и нигилизма. От педагога зависит благоприятное взаимодействие участников образовательно-воспитательной деятельности и результаты развития личности обучающегося. Главным фактором, который стимулирует процесс развития обучающегося, является его эмоциональная стабильность.

Сложность возникающих вопросов обусловлена прежде всего тем, что работа педагога в образовательном учреждении пенитенциарной системы не всегда проходит в непосредственном взаимодействии и общении с коллегами. Однако развитие профессионализма невозможно без коммуникации с коллегами других общеобразовательных учреждений пенитенциарной системы.

Педагоги редко оценивают характер своей работы с осужденными как творческий, приносящий удовлетворение. Преобладают такие оценки, как «сложная», «трудная», «неблагоустроенная», «конфликтная», «утомительная». Процесс педагогической деятельности в условиях пенитенциарной системы настолько сложен, что активное и компетентное участие в нем требует от педагога особых нервно-психических затрат. Если в массовой школе идет пропедевтика ситуаций, в которых обучающийся может быть травмирован педагогом, то в условиях пенитенциарной системы педагог может быть травмирован обучающимся.

При отсутствии мер компенсирующего характера не удивляет снижение у сотрудников работоспособности, стрессоустойчивости, появление апатии, тревожности. Исследования показали, что более 40% педагогов пенитенциарной системы имеют высокий уровень тревожности, 37% – средний с тенденцией к высокому. Уровень тревожности является одним из показателей дееспособности коллектива, поскольку состояние отдельной личности влияет на весь коллектив. Недостаток профессионализма способ-

ствуется не только усилению тревожности, но и развитию подозрительности, недоверия. Уровень тревожности связан также с количеством, качеством и способом передачи управленческой информации. Информационный вакуум, использование системы дозированной выдачи информации, пренебрежительное отношение к доведению до сведения коллектива основных правил функционирования и деятельности, требований и стимулов приводят также к повышению уровня тревожности. Профессиональная деятельность педагогов общеобразовательных учреждений пенитенциарной системы сопряжена с экстремальностью и постоянным риском. Работа в таких условиях не может не привести к стойкой эмоциональной напряженности, профессиональным заболеваниям стрессового происхождения. «Среда, в которой находится специалист пенитенциарной системы, оказывает существенное деформирующее влияние на его личность. Профессиональная деформация личности педагога общеобразовательного учреждения пенитенциарной системы может выражаться в проявлении равнодушия, безразличия, утрате чувствительности к человеческой беде, грубости, властности, самодовольстве, завышенной самооценке, утрате профессиональной бдительности, неверии в социальную справедливость» [3, с. 13].

Следовательно, к традиционным уровням деформированности личности профессиональной деятельностью, приведенным ниже, для педагогов пенитенциарной системы следует добавить еще один, возникающий за счет специфических особенностей закрытой и педагогически неблагоприятной среды окружения.

1. **Общепедагогические** (профессиональные) деформации характеризуют сходные изменения личности у всех лиц, занимающихся педагогической деятельностью. Эти особенности обусловлены спецификой пространства, в котором существует личность педагога, и особенностями объекта воз-

действия, который обладает существенной активностью. Педагог, используя свою личность как инструмент влияния на обучающегося, прибегает к более простым и эффективным приемам, известным как авторитарный стиль руководства. В результате в его личности появляются такие черты, как назидательность, завышенная самооценка, излишняя самоуверенность, догматичность взглядов, отсутствие гибкости и др.

2. **Типологические деформации**, вызванные особенностями в структуре личности: излишняя общительность (говорливость, сокращение дистанции с партнером); слишком большая активность (вторжение в личную жизнь, стремление научить «жить правильно»); чрезмерное философствование, мудрствование.

3. **Специфические, или предметные, деформации** обусловлены спецификой преподаваемого предмета.

4. **Индивидуальные деформации** связаны с личностной направленностью педагога, которая может быть вне его профессиональной деятельности [7, с. 35–37].

5. **Деформации**, приобретаемые в результате работы в закрытом и педагогически неблагоприятном окружении (адаптивные), наиболее существенны для педагогов, работающих в специальных образовательных учреждениях.

Таким образом, педагог, работающий в условиях уголовно-исполнительной системы, должен обладать специфическими для данной системы качествами: интеллектуально-креативными (критичность, быстрота мышления, сообразительность, гибкость, прогностичность); морально-мотивационными (профессиональная честь, соблюдение законности и правопорядка, принципиальность, гуманность, справедливость); эмоционально-волевыми (целеустремленность, упорство, выдержка, самообладание, уверенность); коммуникативно-поведенческими (эмпатия, установка на сотрудничество, гибкость поведения,

владение приемами психолого-педагогического воздействия, коммуникативность) [4, с. 15].

### **Литература**

1. *Алферов Ю.А.* Пенитенциарная социология: аудиовизуальная диагностика (табуировки, жаргон, жесты): Уч. пос.: В 2-х ч. – Домодедово: РИПК МВД РФ, 1994.

2. *Андреев Н.А. и др.* Ресоциализация осужденных в пенитенциарных учреждениях ФРГ (социально-психологический аспект): Уч.-мет. пос. – М.: Права человека, 2001.

3. *Еремеев О.И.* Развитие правовой культуры специалиста пенитенциарной системы в процессе повышения квалификации: Автореф. дисс. ... канд. пед. наук. – Вел. Новгород, 2004.

4. *Ковтуненко Л.В.* Педагогические условия профессионально-педагогического становления сотрудников службы исполнения наказаний в ведомственном образова-

тельном учреждении: Автореф. дисс. ... канд. пед. наук. – 2006.

5. *Лобанова Н.Н., Косарев В.В., Крючатов А.П.* Профессиональная компетентность педагога. – Самара; СПб., 1997.

6. *Мудрик А.В.* Учитель: мастерство и вдохновение. – М.: Просвещение, 1986.

7. *Рогов Е.И.* Настольная книга практического психолога: Уч. пос.: В 2-х кн. – 3-е изд. – М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2001.

8. *Савостьянов А.И.* Психическое здоровье школьника: Уч.-практ. пос. – М.: Пед. об-во России, 2006.

*Наталья Валентиновна Егорова – аспирант АПК и ППРО, г. Москва.*



## **Издательство «Баласс»**

выпускает книги из серии

### **«За страницами учебника»**

1. *Граник Г.Г., Концевая Л.А.* Русская литература. От былин до Крылова. Книга для чтения, 7–11 классы.
2. *Бердинских В.А., Бердинских М.Л.* Родная страна. Книга для чтения по истории для 3–4 классов.
3. *Бердинских В.А.* Россия в IX–XVI веках. Книга для чтения по истории для 6–7 классов.
4. *Душина И.В., Смоктунович Т.Л.* Народы мира. Книга для чтения по географии для 7 класса.

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

## Игровые задания и упражнения как средство развития мышления детей\*

О.Н. Артеменко,  
Л.М. Бакунова



В настоящее время общеобразовательная система оказалась перед необходимостью в очередной раз искать ответ на традиционные педагогические вопросы: чему, как, зачем и кому учить?

Своеобразным ответом на них стало решение коллегии Министерства образования РФ о разработке национальной доктрины образования, отражающей переход от традиционной образовательной парадигмы (знания, умения и навыки) к развивающей.

Идеи развивающего образования дали шанс на создание такой системы, которая расширяет возможности компетентного выбора каждой личностью своего жизненного пути.

Мы считаем, что система развивающего обучения Л.В. Занкова является важным направлением в теории и практике образования, ориентированным на развитие физических, познавательных и нравственных способностей учащихся через использование их потенциальных возможностей.

В процессе обучения на первый план выходит учебная деятельность, осуществляемая учеником совместно с другими детьми и учителем. Она является фактором самоорганизации личности ученика, имеет алгоритмизированную структуру, освоение которой позволяет ему добиваться высоких результатов в осознании, постановке и достижении собственных целей.

Смысл обучения по этой системе состоит не в заучивании конкретных сведений и не в отработке навыков, которые можно было бы демонстрировать на контрольных работах и других формах контроля, а в познании, понимании себя и других людей, умении разбираться в окружающей жизни, ориентироваться в ней, умении творчески мыслить, действовать, создавать, творить. А это невозможно без овладения общими приемами, принципами и методами анализа, познания, деятельности.

Каким же образом формируется умение произвольно и осмысленно пользоваться только выученными теоремами, формулами или правилами?

Когда ребенок выучивает правило или формулу, то сначала они являются для него просто набором слов или символов, за которым в общем-то ничего не стоит. Ученику необходимо превратить его в понятие, а это всегда – некое обобщение (абстракция, значение, смысл), которое изначально не содержится в предмете (образе, слове). Значение предмета или слова, смысл правила – нечто, не тождественное их конкретному виду и звучанию, но потенциально в них содержащееся и проявляющееся тогда, когда они включаются в систему иерархических связей, в которой определяются их отношения к более общим, более частным и близким понятиям. Взрослые обычно уже оперируют

\* Тема диссертации О.Н. Артеменко «Умственное воспитание младших школьников в системе развивающего обучения». Научный руководитель – доктор пед. наук, профессор И.А. Малашихина.

смыслами и значениями, то есть мыслят в понятиях или, как писал Л.С. Выготский, «скользят по пирамиде понятий». Их мышление – закономерное, непротиворечивое и обратимое, дающее возможность произвольного использования формул и правил.

При понятийном мышлении внутренний опыт организуется в соответствии с системой объективных родо-видовых отношений обобщения, соподчинения, включения, однородности, а также в соответствии с законами изменчивости и развития, которые присущи той или иной сфере знаний и воспроизводят ее многомерную «сетку вертикальных и горизонтальных связей», где каждый элемент (понятие) закономерно связан с другими.

Чтобы ребенок мог понимать, а не заучивать, он должен «совершить скачок» от привычного ему ассоциативного мышления к понятийному.

Практические исследования в начальной школе показали, что при преобладании образного, ассоциативного или «формально-комбинаторного» мышления ребенку бывает трудно включиться в учебный процесс, требующий освоения понятий.

Спонтанное зачаточное понятийное мышление необходимо как основа для усвоения научных понятий, без которой они лишь заучиваются. Ребенок не может ими пользоваться из-за невозможности переноса и отсутствия внутренней понятийной структуры. Пока научные понятия не «прорастут» в его житейский опыт, понятийное мышление будет оставаться неполноценным, поверхностным, редко используемым в практической деятельности, то есть не будет работать как механизм интеллекта.

Педагогами нашей школы разрабатываются и внедряются в учебно-воспитательный процесс **игровые развивающие задания и упражнения**, которые способствуют **развитию двух типов (или уровней) понятийного мышления: интуитивного, фор-**

мируемого в личном опыте ребенка, и **«осознанного»** мышления на основе правил.

**С целью развития интуитивного мышления** ребенку предлагаются задания на дополнение, исключение, обобщение, в которых принцип деятельности (основание классификации) он выбирает самостоятельно в соответствии с доминирующей внутренней установкой на сущностные, эмоциональные или ситуативные признаки и т.п. Естественно, установка может включаться неосознанно, то есть ребенок фактически не выбирает, а просто действует привычным для него способом.

Для развития «осознанного» мышления ребенку предлагаются задания и упражнения, в которых принцип действия уже приведен и его надо только использовать. Суть правила или принципа действия можно передать только опосредованно, с использованием «материальных носителей» – слов, образов, символов. Далее в наиболее «чистом» символическом выражении (в виде формул) суть закона или правила отнюдь не очевидна и может пониматься по-разному. Смысловая неоднозначность восприятия – это не исключение, а правило. Свойств или связей у любого явления всегда много (или хотя бы несколько), значит, возможно столько же вариантов обобщения. В нашей практике этому служат известные задания на речевые, образные и визуальные аналогии.

Следовательно, для оптимизации процесса развития мышления ребенка необходимо использовать комплекс игр, упражнений и заданий.

**Задание 1.** Обобщение рядов конкретных понятий при помощи родовых определений. Детям предлагается обобщить несколько групп конкретных понятий и назвать одним словом следующие группы: 1) *тарелка, стакан, кружка, блюдо*; 2) *стол, стул, диван, кресло, шкаф*; 3) *рубашка, платье, юбка, брюки*; 4) *тапки, валенки, сапоги, сандалии, туфли*; 5) *суп,*

*каша, котлета, пюре; 6) береза, липа, ель, сосна, клен; 7) воробей, голубь, ворона, синица, гусь, утка; 8) карась, щука, окунь, лещ.*

**Задание 2.** Конкретизация понятий. Нужно назвать предметы и явления, которые входят в более широкие понятия. Можно спросить детей о следующих категориях: *деревья, животные, игрушки, имена, мебель, обувь, овощи, одежда, посуда, птицы, рыбы, фрукты, цвета, ягоды, фрукты* и т.д.

**Задание 3.** Обобщение рядов понятий более широкого объема. Ученикам даются для обобщения 5 групп понятий, и они должны рассказать, что общего между названными категориями, чем схожи те понятия, которые вошли в одну группу: 1) *птицы, звери, рыбы*; 2) *деревья, травы, цветы, кустарники*; 3) *мебель, посуда, одежда*; 4) *часы, весы, градусники*; 5) *пожар, наваждение, ураган*.

**Задание 4.** Классификация. Детям раздают 16 карточек с изображением птиц, рыб, посуды, мебели – по 4 для каждой группы и просят разделить все карточки на группы, чтобы в каждой были рисунки, которые можно назвать одним словом. Затем учащихся просят объединить получившиеся группы в две, максимально похожие, и объяснить, почему они так сделали.

**Задание 5.** Нужно сравнить пары объектов по представлению, найти признаки различия и сходства: *одуванчик и ромашка; клубника и земляника; ель и береза; яблоня и клен; роза и колокольчик; кошка и собака; курица и утка; самолет и чайка; животные и растения*.

**Задание 6.** Ученики должны отгадать, какой предмет спрятан, по его описанию. Для этого необходимо подобрать какой-либо предмет или его изображение. Не показывая детям, нужно описать этот предмет: его форму, цвет, фактуру.

**Задание 7.** Игра «Что лишнее?». Дается группа понятий, из которых дети должны выбрать лишнее и

дать общее название остальным. Игра возможна в двух вариантах: словесном и наглядном.

В словесном варианте предлагаются группы по четыре слова, необходимо выделить, какое слово лишнее – не подходит к остальным, и как назвать одним словом (или объяснить сходство) оставшиеся: 1) *капуста, картошка, помидор, яблоко*; 2) *синий, красный, красивый, зеленый*; 3) *мама, человек, папа, сестра*; 4) *старый, дряхлый, маленький, ветхий*; 5) *береза, сосна, клен, осина*; 6) *ботинок, нога, сапог, туфля*; 7) *зима, весна, лето, октябрь*; 8) *кисель, компот, лимонад, мороженое* и т.д.

**Задание 8.** Игра «Спорщики». Ученикам предлагается поспорить с учителем. Какое бы слово он ни произнес, дети должны говорить ровно наоборот и чем быстрее, тем лучше: *белый – черный; большой – маленький; быстрый – медленный; веселый – грустный; грязный – чистый; открытый – закрытый; старый – новый; кричать – шептать; ломать – чинить* и т.д.

**Задание 9.** Игра «Плохо или хорошо?». Детям предлагается некий объект (ситуация), и они должны объяснить, в чем его положительная и отрицательная сторона. Например, *мороженое* – хорошо, потому что вкусно, плохо – потому, что может горло заболеть.

Даются такие слова: *дождь, телевизор, конфета, собака, цветы, комары, бегать, заболеть, лук, ветер, кошка, компьютер, музыка, нож, огонь, солнце* и др.

**Задание 10.** Игра «Слова-накладки». Ученики придумывают слова-накладки, затем выбирают самое смешное или оригинальное слово, объясняя, почему они так думают. Можно предложить такие задания: 1) *комар + марка = комарка*; 2) *зебра + ракушка = зебракушка*; 3) *дерево + ворона = дереворона* и т.д.

Таким образом, использование игровых развивающих элементов, следующих принципам научения, уни-

версальности, повторяемости и тренинга, способствует прочному усвоению знаний и развитию мышления детей.

### Литература

1. *Выготский Л.С.* Педагогическая психология. – М., 1996.
2. *Занков Л.В.* Проблема обучения и развития и ее исследование: Развитие учащихся в процессе обучения – М., 1963.
3. *Игнатъева Г.А.* Преемственность в развивающем обучении: Монография / Г.А. Игнатъева, О.П. Шишкина, В.В. Дмитриев. – Н. Новгород, 2000.
4. *Калмыкова З.И.* Продуктивное мышление как основа обучаемости – М., 1981.
5. Развитие учащихся в процессе обуче-

ния (1–2 классы) / Под ред. Л.В. Занкова. – М., 1963.

6. *Слободчиков В.И.* «Проектирование» – слово ученое. В чем его практический смысл? // Директор школы. – 2002. – № 2.

*Ольга Николаевна Артеменко – преподаватель кафедры коррекционной педагогики и психологии факультета психологии Ставропольского государственного университета;*

*Любовь Михайловна Бакунова – зам. директора по учебно-воспитательной работе МОУ СОШ № 4, г. Михайловск, Ставропольский край.*

## Развитие творческого потенциала личности младшего школьника, обучающегося по программе «Школа 2100»

*А.Н. Федотова*

В нормативных документах по совершенствованию и модернизации образования, таких, как «Национальная доктрина образования в Российской Федерации», программа развития образования Чувашской Республики на 2001–2003 и период до 2005 гг., действующая на территории Чувашии президентская программа «Новая школа», подчеркивается, что современный ученик должен обладать более широкими взглядами на жизнь, большим спектром вариантов выхода из предлагаемых ситуаций, быть более мобильным, творчески подходить к решению каждодневных задач. У школьника должны быть сформированы определенные личностные свой-

ства, обеспечивающие его «успешную социально-психологическую адаптацию в обществе» [1, с. 116], социальную активность и социально-личностное развитие. Выпускник школы должен быть готов к дальнейшему обучению и вообще к непрерывному образованию. Школьнику должны быть предоставлены максимальные возможности для формирования у него «установки на творческую деятельность» [3, с. 48] и умений творческой деятельности.

В целях развития творческого потенциала младшего школьника коллективом ученых была разработана Образовательная система «Школа 2100», одним из главенствующих принципов которой является креативный принцип [5, с. 25]. С опорой на него школа, по мнению авторов, должна «вырастить» у учеников способность и потребность самостоятельно находить решение не встречавшихся ранее учебных и внеучебных задач.

Опыт работы по программе «Школа 2100» позволил нам разработать и апробировать систему поэтапного развития творческого потенциала младшего школьника.

Исследование проводилось с привлечением учащихся в возрасте 6–11 лет (1–4 классы) негосударственного образовательного учреждения «Учебно-воспитательный центр», средней школы с углубленным изучением отдельных предметов № 54 и средней школы № 59 г. Чебоксар.

Предлагаемая нами программа развития творческого потенциала младшего школьника включает:

– диагностику, определяющую уровень развития компонентов творческого потенциала, к которым относятся знания, умения, убеждения, отношения, направленность, способности;

– определение типа модальности ребенка (визуал, аудиал, кинестетик) в соответствии с теорией нейролингвистического программирования и типа в зависимости от развития различных полушарий мозга (левополушарные и правополушарные);

– деятельность педагогов, работающих по программе «Школа 2100»;

– систему методов и приемов обучения, определенных программой и дополненных такими, как использование образов-помощников, «издание» книг, постановка театральных миниатюр (представлений), изготовление кукол, подготовка докладов, применение деловых игр.

В программе определены **этапы раскрытия творческого начала в ребенке.**

1. Подготовка детей к развитию их творческого потенциала, предполагающая усвоение обязательного программного минимума, где основное внимание уделяется расширению словарного запаса, объяснительному чтению и умению говорить, объяснять, рассуждать, делать выводы; использование образов-помощников, «издание» книг, постановку театральных миниатюр (представлений), подготовку докладов (выступлений).

2. Проведение обобщающих творческих уроков по итогам каждой учебной недели и итоговых творческих мероприятий в конце разделов и тем, предложенных программой.

3. Организация и проведение проектов (каждую четверть).

4. Подготовка индивидуальных проектов на базе трех предыдущих этапов работы.

Работа по нашей программе рассчитана на 4 года (1–4 классы). Назовем ее основные компоненты.

**Работа с образами.** С помощью ассоциаций и опоры на зрительный образ учащимся легче осознать и запомнить теоретический материал.

*Русский язык.* Идея схем «человечков» в учебнике «Моя любимая Азбука» предоставляет широчайший простор для творчества: если звук гласный, то «обуваем» его в красные башмачки; если согласный, то башмачки будут либо зелеными (мягкий), либо синими (твердый), а его шляпка будет либо желтым звоночком (звонкие), либо черным цилиндром (глухие). Детям предлагаем запомнить: если «зазвонят колокольчики» (завибрируют связки) – готовь шляпку-колокольчик, если послышится сипение и кашель – готовь черную теплую шляпку; если звук в слове нежный, то готовь мягкие и зеленые, как трава, тапочки, если же он твердый, то обувай его в синие железные доспехи.

Такие образные ассоциации близки и понятны детям-кинестетикам, а «человечки», живущие обычной детской жизнью, со спорами и примирениями, с простудами и смехом, становятся для ребят настоящими друзьями. Творческий процесс, вдохновляемый идеей образов-«человечков», по мере изучения перерастает в «Ленту человечков» и в дальнейшем помогает объяснить многие орфограммы.

*Математика.* Истории, предваряющие появление каждого образа-помощника, должны придумываться так, чтобы дети могли в них черпать информацию для понимания учебного материала.

В работе с образами-помощниками следует разграничить действия учителя и учеников.

**Сценические миниатюры.** Инсценируются либо удачные истории об обра-

Действия учителя	Действия ученика
Проанализировать материал для очередного образа-помощника. Определить особенности темы. Выделить основные отличительные черты используемого понятия.	Внимательно выслушать историю. Выделить отличительные особенности введенного образа-помощника.
На основе выделенных особенностей придумать сказку об образе-помощнике.	Выполнить упражнения с опорой на знания об образах-помощниках.
Провести первичное закрепление особенностей образа-помощника.	Придумать собственную историю об образе-помощнике с опорой на выделенные его особенности.
Введение абстрагированных обозначений в решение практических задач.	Отработка абстрагированных материалов на практике.

зах-помощниках, либо яркие, запомнившиеся моменты из художественных произведений, либо эпизоды из курса истории.

Работа над новыми словами ведется постоянно и включает уточнение значения слова, подбор синонимов и антонимов, написание небольшого эссе с использованием данного слова. По возможности лексическая работа сопровождается иллюстрацией. Поощряется стремление ребенка искать значение слова в нескольких словарях, подбирать пословицы, поговорки с данным словом.

Иллюстрированный справочник индивидуально заполняется историями собственного сочинения или историями одноклассников. По итогам четверти рекомендуется издание наиболее удачных. Цель: сделать сборник рабочим, приносящим реальную пользу. Образ-помощник на иллюстрации должен быть тем сигналом, который напомнит определенное содержание, алгоритм и т.д.

**«Издание» книг.** Работу над созданием книг можно осуществлять на уроках русского языка (тематические сочинения, стихи, басни, загадки, эссе, пословицы, поговорки), истории (сочинения об исторических личностях, событиях, генеалогические изыскания), окружающий мир (экологическая тематика), риторика (работы по мере прохождения учебного материала). Возможна практика издания личных (именных) «книг» учащихся.

**Изготовление кукол.** Рекомендуется на занятиях кружка, художест-

венной студии или на уроках труда изготавливать либо понравившийся образ-помощник (русский язык, математика), либо исторических персонажей или героев произведений (история, чтение), либо героев, сопровождающих ребят в процессе изучения предмета (окружающий мир, чтение), либо модели природных процессов (окружающий мир). Каждое изделие можно сделать объектом изучения: детально рассмотреть не только этапы его изготовления, но и историю возникновения.

**Подготовка докладов и выступлений.** Цель подобной работы – учить пользоваться дополнительными источниками информации, справочными пособиями; практика публичных выступлений; предоставление возможности самостоятельно выбрать и разработать тему выступления. Рекомендуется делать сообщения по темам, предлагаемым в учебной программе. В 4-м классе работа носит не просто характер сообщения, а научного исследования с определением его цели и задач.

Работа над индивидуальными проектами имеет много общего с подготовкой докладов, так как предполагает поиск и переработку информации. Отличительная черта этой работы – использование возможностей не только учебного предмета, но и других дисциплин, дополнительных материалов (пояснительных плакатов, раздаточного материала, объемных моделей, кукол).

**Проведение итоговых творческих мероприятий.** Работа носит коллек-

тивный характер, в ней участвуют группы учеников или весь класс.

Программа была апробирована, и анализ полученных результатов свидетельствует о том, что стало меньше учащихся с недопустимым уровнем развития творческого потенциала и возросло количество учащихся с оптимальным и допустимым уровнем.

### Литература

1. *Ананьев Б.Г.* Избранные психологические труды: В 2-х т. – М., 1980.

2. *Андреев В.И.* Педагогика творческого саморазвития. Инновационный курс. Кн. 1. – Казань: Изд-во Казанского ун-та, 1996.

3. *Гальперин П.Я.* Основные результаты исследований по проблеме «Формирование

умственных действий и понятий». – М., 1965.

4. *Речицкая Е.Г., Сошина Е.А.* Развитие творческого воображения младших школьников. – М., 1999.

5. «Школа 2100». Качественное образование для всех: Сб. мат. – М.: Баласс, 2001.

*Ангелина Николаевна Федотова – преподаватель кафедры общегуманитарных дисциплин Чувашского филиала Московского гуманитарно-экономического института, г. Чебоксары.*

## Как сформировать умение работать над ошибками

*Н.А. Яценко*

Работа над ошибками – залог грамотного письма. Обычно этот вид работы проводит сам учитель, а дети выполняют его указания. А как проверить свою работу? Наблюдая за учениками, которые проверяют предложение, текст, убеждаешься, что большинство не знает, как это сделать. Они либо повторяют слова, глядя на преподавателя, либо смотрят по сторонам, либо старательно дочитывают вместе с учителем написанное. Уверена: **обучать работе над ошибками надо уже в период обучения грамоте.** Поделюсь опытом своей работы по формированию этого умения. С первых дней изучения букв необходимо давать неправильные слоги, сочетания букв, чтобы дети знали, что если переставить или пропустить букву, получается другое звучание.

### 1. Определи, в чем разница.

На доске написано:	Учитель читает:
а н и у о ы	а ы и у о ы
на ны ни но	на ны ну но
нас	нос
ныу	нуы
рот	тор
слова	слива
поле	полет

### 2. Правильно ли я читаю?

Курица	Яблоко (яблоко)
Сосна (сосна)	Цветк (цветок)

Затем предлагаются упражнения типа:

Учитель читает:	На доске написано:
Сосна, липа, ноты.	Сона, липа, носы.

Ученики замечают несоответствие букв и звуков. В это время вводятся понятия «пропуск букв» и «замена букв», появляются краткие обозначения (п.б. – пропуск букв, з.б. – замена букв), по мере прохождения программы появляются слова с большой буквы (их обозначение – б.б.).

Для закрепления необходимо также давать задания.

На доске:

каша Никита ната

Найти, какое слово записано неверно. (*Ната.*)

Записываем:

ната – б.б. – Ната.

Затем вводятся орфограммы шипящих: жи – ши, ча – ща, чу – щу.

К этому времени дети достаточно осведомлены, что в словах случаются ошибки, поэтому такую работу необходимо продолжать. Алгоритм работы над ошибками такой:

1. Четко прочти слово (выясни, нет ли пропуска или замены букв).

2. Найди слова с большой буквы (это имена, клички животных, географические названия или первое слово в предложении).

3. Проверь написание гласных после шипящих.

В этот период необходимо давать грамматические задания: подчеркни гласную, согласные, заглавные буквы, например:

На доске:

лужи Кира Лена часы

Задания:

Подчеркнуть буквы, обозначающие шипящие.

Подчеркнуть гласные буквы.

Подчеркнуть заглавные буквы.

Подчеркнуть согласные буквы.

Наиболее важный этап работы начинается со знакомства с ударным слогом. Слышать ударный слог важнее, нежели научиться ставить ударение в словах, ведь при написании диктантов умение определять ударный гласный, слышать его – уже путь к грамотному письму. На первом этапе дети четко должны знать, что в слове только один ударный гласный, остальные безударные, так появляется новое обозначение – б.г., когда же идет знакомство с корнем, появляется обозначение – б.г.

В этот период необходимо давать следующие упражнения:

1. Проверь, верно ли поставлено ударение.

2. Назови безударные гласные.

3. Назови ударные.

4. Выпиши б.г.

Когда ученики узнают части слова, появляются новые обозначения: б.г. – безударная гласная в приставке и б.г. – безударная гласная в окончании.

Теперь можно переходить к следующим упражнениям.

Данные слова:

Поход, река, соринка.

Объясни написание гласных:

б.г. – е, о

б.г. – о

б.г. – а

Обязательно нужно разбирать как можно больше слов, указывая на место нахождения безударной гласной, ведь одна из частотных орфограмм строится на правописании безударной гласной в разных частях слова.

Аналогично вводятся и обозначения с непроизносимой и проверяемой согласной в корне – н.с., п.с. К этому времени дети знают правила проверки безударного гласного – ударением, а вот согласный четко слышится, если после него поставить какой-либо гласный. Алгоритм проверки дополняется:

5. Найди ударный слог, корень.

6. Если корень заканчивается на согласный, проверь гласным.

7. Определи, в какой части слова пишется безударная гласная.

Таким образом, шаг за шагом появляется и закрепляется алгоритм работы над ошибками. К этому детей надо приучать и на уроках предлагать найти ошибки. Постепенно ребенок привыкает к подобным заданиям и уже может самостоятельно находить ошибки. Рекомендую такой вид работы: дети пишут предложения, учитель проверяет, находит ошибки, но не исправляет их, а ставит отметку на полях.

Например:

Раней весной сажают укроп петрушку и редиску.

В данном предложении допущены две орфографические и одна пунктуационная ошибки. Дети работают по алгоритму и делают записи:

Ранней – удв. согл. – рано – ранний  
Весной – б.г. – вёсны – весной.

По мере накопления орфограмм получается алгоритм работы над ошибками:

1. Четко прочти слово (выясни, нет ли пропуска или замены букв).

2. Найди слова с большой буквы (это имена, клички животных, географические названия или первое слово в предложении).

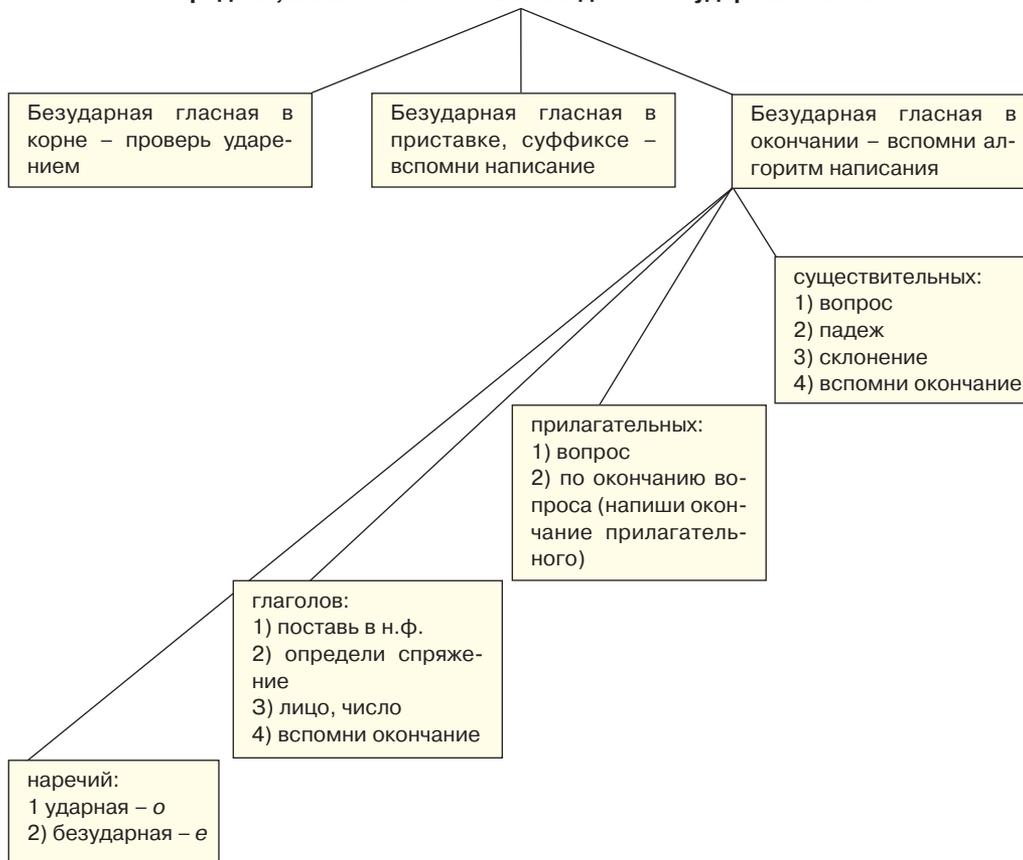
3. Проверь написание гласных после шипящих.

4. Найди ударный слог, корень.

5. Если корень заканчивается на согласный, проверь гласным.

6. Определи, в какой части слова находится безударная гласная (см. схему ниже).

### Определи, в какой части слова находится безударная гласная



Данная схема также необходима для формирования автоматизированного навыка.

7. Проверь написание ь, ы.

8. Проверь пунктуационные знаки.

Алгоритм можно записать в личный справочник, чтобы был всегда под рукой.

*Нина Алексеевна Яценко – учитель начальных классов, МОУ «Приполярная средняя общеобразовательная школа», п. Приполярный, Березовский р-н, Тюменская обл.*

**Проектно-исследовательская  
деятельность младших школьников  
(с учетом национально-регионального компонента)**

*Е.В. Родионова*

Современная начальная школа активно обновляет цели, содержание и методы образования, ориентируя его не только на усвоение определенной суммы знаний, но и на развитие личности, ее познавательных и созидательных способностей.

В связи с этим большое значение приобретают продуктивные стили и формы педагогического общения, методы обучения, к которым, безусловно, можно отнести проектный метод. К тому же проектная деятельность включает в себя совокупность исследовательских, поисковых и проблемных методов. При этом важно, чтобы проект не был обособлен в учебном процессе. Учащиеся не должны выполнять проектное задание отдельно от основного содержания учебной работы. Подготовка к проекту начинается задолго до его выполнения.

Предлагаю познакомиться с опытом работы над одним из проектов на национально-региональном материале. Такой материал я включаю как в уроки, так и в кружковую работу. 2007 год был юбилейным для нашей республики. Мы отмечали 300-летие добровольного вхождения Хакасии в состав России.

На уроках литературного чтения учащиеся знакомились с творчеством поэтов Хакасии. Участвовали в конкурсах чтецов, посвященных юбилейной дате.

На уроках русского языка дети писали сочинения о родном крае, пробовали писать стихи. Несколько ребят отправили свои стихотворения на муниципальный конкурс, на котором один из наших учеников занял призовое место.

Приглашали на классные часы поэтов нашего города.

В течение года в классе проводились занятия кружка «Хакасия – мой край родной». Школьники знакомились с историей, культурой, литературой республики. Для кружковой работы дети завели отдельные тетради, куда записывали интересующие их факты.

Накопленные знания и опыт захотелось как-то оформить. Ученицы 4 «В» класса Наташа Маслова и Яна Южакова приступили к выполнению проектного задания о поэтах города Абазы. Я как руководитель проекта помогала им.

**Творческий проект  
«Поэты родного города»**

**Введение.**

Любовь к Отчизне начинается с любви к своей малой родине. Любить Родину – значит беречь и охранять ее, изучать ее историю и культуру. Этому учат в школе на уроках окружающего мира, истории, литературного чтения. Дети с интересом посещали краеведческий музей, выставки местных художников, читали стихотворения абазинских поэтов, проводили уроки внеклассного чтения, посвященные родному краю.

Наташе и Яне захотелось больше узнать о поэтах Абазы: кто эти люди, о чем они пишут. У них возникла идея создать альбом о поэтах нашего города.

*Объектом исследования* стало творчество поэтов Абазы.

*Предмет исследования:* стихотворения для детского круга чтения.

*Цель творческого проекта:* создать альбом «Поэты родного города».

*Задачи исследования:*

1. Изучить литературу по теме исследования.
2. Выявить стихотворения для детей.
3. Оформить альбом.

Для решения этих задач были использованы следующие методы исследования:

- анализ, обобщение;
- анкетирование учащихся;
- интервью с поэтами.

*Практическая значимость* данной работы заключается в создании альбома, который можно использовать на уроках литературного чтения.

#### **Описание методики выполнения творческого проекта.**

Свою проектно-исследовательскую работу девочки начали с анкетирования учащихся нашей начальной школы. Они опросили 40 учеников 3–4-го классов, которые должны были ответить на три вопроса.

На первый вопрос «Каких поэтов Абазы вы знаете?» были получены следующие ответы: 26 человек никого не назвали, 14 – назвали трех поэтов.

Второй вопрос «С какими стихотворениями поэтов Абазы вы знакомы?» вызвал затруднение.

И, конечно же, на вопрос «Хотели бы вы больше узнать о жизни и творчестве абазинских поэтов?» все ребята ответили утвердительно.

Следующим этапом исследования стал анализ стихотворений. Девочки посетили детскую и взрослую библиотеки, изучили сборники стихотворений, вырезки из местных газет; встретились с некоторыми поэтами, взяли у них интервью, из которых узнали о детских воспоминаниях поэтов, о том, что подтолкнуло их к литературному творчеству. Поинтересовались, пишут ли они стихотворения для детей. Выяснилось, что из всех опрошенных поэтов специально для детей пишет только один.

Потом предстояло обобщить сведения и выявить, какие, на взгляд учениц, стихотворения подходят для детского круга чтения. Критерием отбора служили доступность языка и содержания. Выбранные произведения были прочитаны в классах, где проводили анкетирование. После беседы с ребятами девочки отобрали стихотворения для своего альбома.

Оформить его иллюстрациями помогли Наташе и Яне одноклассники.

#### **Заключение.**

В альбом «Поэты родного города» вошли стихотворения Т. Трофимец, В. Степанова, Г. Бранат, М. Буда-

евой, А. Челтыгмашевой, Д. Лысенко, А. Бойко, С. Золотовой.

#### **Перспективы дальнейшей работы.**

Девочки считают, что в этом году можно организовать литературную гостиную с участием поэтов Абазы. В дальнейшем альбом можно расширить и дополнить, включив в него стихотворения молодых, малоизвестных поэтов.

Кроме того, что авторы альбома участвовали в тех же мероприятиях, что и их одноклассники, им пришлось еще глубже изучать биографии и творчество поэтов, работать с литературой в библиотеке, анализировать, обобщать, проводить анкетирование, брать интервью. В ходе работы им необходимо было сотрудничать друг с другом, оказывать помощь, распределять обязанности, самостоятельно осуществлять поиск нужной информации, выбирать лучшее решение.

*Презентацию* своего альбома учащиеся проводили на городской конференции по развитию исследовательских умений младших школьников. Их проект был отмечен дипломом. Ученицы остались довольны своей работой. Для них был интересен не только результат труда, но и сам процесс создания альбома, знакомство с новыми людьми.

А для меня, учителя, важно видеть своих учеников заинтересованными как учебным предметом, так и культурой родного края. Проектно-исследовательская деятельность стимулирует творчество учащихся, потребность в самореализации, помогает накапливать жизненный опыт.

*Елена Валентиновна Родионова – учитель начальных классов МОУ «Абазинская средняя общеобразовательная школа № 49», г. Абаза, Республика Хакасия.*



медуза выглядит в природе. (На доске – иллюстрация с изображением медузы.) Точный облик морского жителя может передать фотография, иллюстрация, а мы можем изобразить его только в условной, упрощенной форме. Этот прием называется стилизацией. Примерно такую фигуру (показываю образец, сделанный учителем) будете моделировать вы.

– Краткую информацию о медузах подготовил для вас Саша. (*Медуза – беспозвоночное морское животное с прозрачным студенистым телом, по краям снабженным щупальцами. Тело имеет вид колокола или зонтика, размер от нескольких миллиметров до 2 м, а щупальца могут достигать длины 30 м.*)

– Повторите, пожалуйста, слово «щупальца». Зачем они медузе? (*Щупальца у медузы – это орган осязания и передвижения, с их помощью она может что-то схватить.*)

– Предлагаю 2-му ряду открыть секрет. (Ученик или группа учеников изображают актинию.)

– В живой природе актиния выглядит так (иллюстрация с изображением актинии), а так – смоделированная из гофрированной бумаги (образец, сделанный учителем). Об актиниях нам уже рассказывал Андрей на уроке литературного чтения, поэтому сейчас он только напомнит сведения из энциклопедии. (*Актинии – отряд морских животных, прикрепленных к каменистому дну или к другим обитателям моря, например ракам-отшельникам. Они могут образовывать целую группу –*



плюс  
ДО  
ПОСЛЕ

*колонию. Актиний больше тысячи видов, их размеры от нескольких миллиметров до 2 м.*)

– Теперь откроет секрет 3-й ряд. (Ученик изображает краба с помощью звуков и жестов.)

– Так выглядит краб в живой природе (иллюстрация с изображением крабов), а так – стилизованный (образец, сделанный учителем).

– Краткие энциклопедические сведения о крабе подготовил Алеша. (*Краб относится к отряду ракообразных. Ширина туловища от нескольких миллиметров до 60 см. Крабов около 4000 видов. У крабов 10 конечностей, две из них заканчиваются клешнями. Клешня – это захватывающая часть конечности.*)

– Повторите слово «клешня». А как это слово произносится во множественном числе? Посоветайтесь с соседом по парте. (*Клешни.*)

#### IV. Знакомство с новым приемом.

– Какой из уже известных вам приемов используется в моделировании этих фигур? Верно, прием растягивания. Также мы будем использовать новый прием – скручивание.

Для этого нужно взять деталь с противоположных сторон.левой рукой крепко держать один конец, а другой рукой движениями большого и указательного пальца скручивать деталь от себя жгутиком.

У вас на парте две детали: черная и голубая. Предлагаю вам самостоятельно определить, какая из них подходит для нового приема и почему.

Совершенно верно, подходит только одна голубая деталь. Вы поняли, что волокна гофрированной бумаги должны идти по долевному направлению. Потренируйтесь скручивать деталь, помогите соседу по парте, если ему нужна помощь.

#### V. Самостоятельная работа учащихся по инструкционным картам.

– Как называется новый прием работы с гофрированной бумагой? Прием скручивания вы будете использовать сегодня для моделирования любой фигуры. Рассмотрите инструкционные

карты (дежурные раздают карты) и определитесь с выбором. (Ученики рассматривают карту, звучит музыка И.С. Баха.) Кто выбрал третью модель? Напоминаю, она самая сложная. Кто – вторую? Очень хорошо. У нас может получиться колония актиний, как в природе. Цвет и размер выбирайте по своему усмотрению и помните, что модели должны гармонично вписаться в коллаж «Обитатели морских глубин». Я желаю вам творческого вдохновения. Результат работы мы увидим к концу урока.

Дети приступают к работе.

– Итак, работа завершена. Как вы назовете свой коллаж? («Евсейка на морском дне», «Морские сюрпризы», «Тайны морских глубин» и т.п.)

**VI. Итог урока.**

– Что вам особенно понравилось на сегодняшнем уроке? Как вам работало в группе? Какой прием – скручивание, растягивание, наложение или торцевание – вам показался самым трудным? Хотелось бы вам продолжить работу дома?

Большое спасибо вам за труд, старание и терпение.

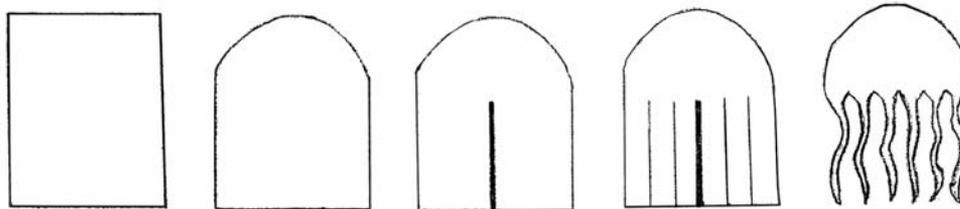
Урок окончен.

*Галина Павловна Халтурина – учитель высшей категории, гимназия № 2, г. Екатеринбург.*

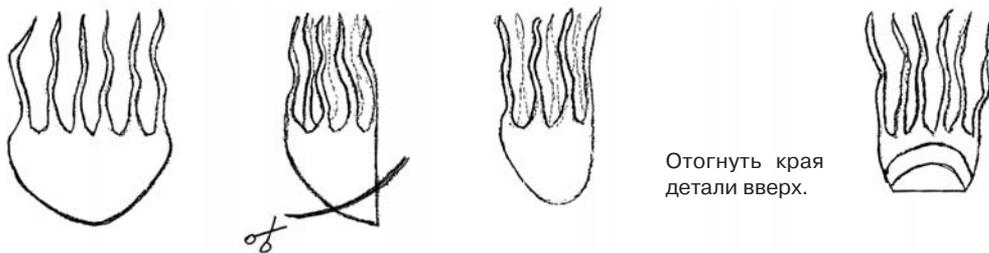
Приложение

**Инструкционная карта**

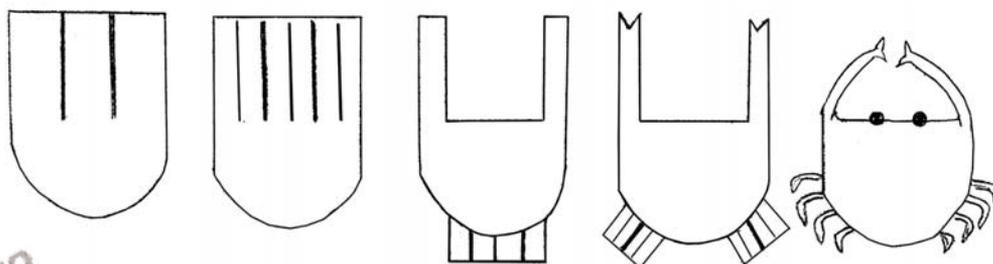
Модель № 1 «Медуза»



Модель № 2 «Актиния»

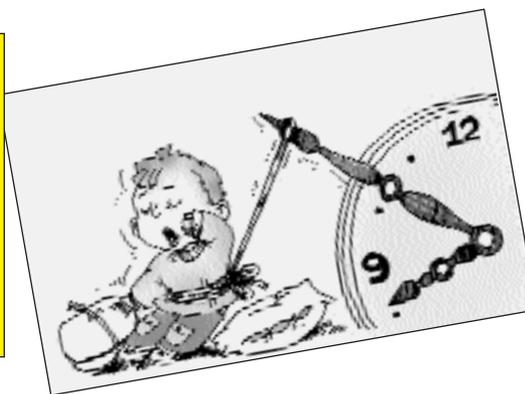


Модель № 3 «Краб»



## Художественно-речевое развитие детей старшего дошкольного возраста\*

Г.И. Малахова



В отечественной дидактике проблема художественно-речевого развития рассматривается во многих работах русских и советских педагогов. К.Д. Ушинский подчеркивал, что важно развивать у детей стремление к совершенствованию, душевную потребность в прекрасном. Первостепенная задача взрослого – научить ребенка владеть «сокровищами родного слова», «...пополнять словарный запас... сообразно с требованиями... родного языка».

В XIX веке в работах русских писателей и педагогов (К.Д. Ушинского, Л.Н. Толстого, В.П. Острогорского, В.П. Шереметьевского и др.) применялся термин «живое слово», который передавал суть способа донесения до детей произведений художественной литературы.

Термин «живое слово» использовался также советскими детскими писателями и педагогами: Е.И. Тихевой, Е.А. Флериной, С.Я. Маршаком. Так, С.Я. Маршак писал: «Живое слово богато и щедро. У него множество оттенков, в то время как у слова-термина всего один-единственный смысл и никаких оттенков».

Е.А. Флериная применяет термин «живое слово» в двух аспектах: как живое слово педагога и как рассказывание – речь ребенка. Она уделяет особое внимание образности речи воспитателя и эмоциональности ее донесения

до ребенка: «Живое слово должно быть действенным и убедительным как по содержанию, так и по форме и тактике подачи». Такой способ действия педагога побуждает и ребенка действовать (говорить, исполнять) выразительно и эмоционально. Автор употребляет и другой термин – «художественное слово», которое уточняет эстетическую функцию детской речи.

Многие ученые рассматривают качества и возрастные особенности детей, являющиеся существенными для успешного художественно-речевого развития. Назовем, например, исследования О.С. Ушаковой о роли поэтического слуха как условия словесного творчества, В.Н. Андросовой, разрабатывающей методы стимулирования интереса детей к поэзии, и др.

Система художественности речи состоит из взаимосвязанных компонентов, охарактеризованных многими литературоведами. Прежде всего это искусствоведческая категория, а искусство как вид общественного сознания всегда оперирует художественными образами. Следовательно, образность – важнейший принцип художественной речи. Подчеркивается также многозначность слова, его иносказательность, которая еще А.А. Потемной рассматривалась как один из главных источников образности.

\* Тема диссертации «Художественно-речевое развитие детей старшего дошкольного возраста на синкретичной основе ознакомления с искусством». Научный руководитель – профессор *Н.Ж. Санжиев*, ректор Бурятского института повышения квалификации и переподготовки работников образования.

Исходя из этих положений навыки художественно-речевой деятельности должны формироваться с учетом двух требований: организации восприятия, исполнительства, творчества и установления тесного взаимодействия между основными компонентами художественно-речевой деятельности.

Рассматривая синтез искусств как средство художественно-речевого развития детей, мы попытались выявить и теоретически обосновать педагогические условия, необходимые для эффективности этого развития. Теоретическая разработка комплексного воздействия различных видов искусства на детей началась в 50–60 годах XX в., хотя интерес к данному вопросу отмечен на всех этапах развития педагогики, в трудах Н.К. Крупской, А.В. Луначарского, П.П. Блонского, С.Т. Шацкого и др.

Комплекс искусств воздействует целостно, системно, формируя новое эстетическое восприятие более высокого уровня. В практике анализа произведений различных видов искусства и занятий разнообразными видами художественной деятельности такой комплекс совершенствует у детей искусствоведческие знания; навыки художественно-образного мышления, связной выразительной речи; воображение, эмоциональную отзывчивость.

Мы подобрали репродукции картин, музыкальные и литературные произведения разных жанров: стихи, рассказы, фольклорные произведения, фразеологизмы. При отборе материалов руководствовались следующим требованием: информация, заложенная в художественных произведениях, должна формировать яркие, зримые, конкретные образы, то есть обязательным условием отбора является изобразительность и выразительность художественного образа.

Изобразительность как черта художественного образа помогает представить его внешние признаки – цвет, форму, пропорции, ритм, темп,

композицию. Используя слово, нужно стремиться, чтобы оно имело совершенно конкретное значение, создавало точное и меткое описание.

Художественные средства: эпитеты, сравнения, метафоры, повторы – необходимы для построения ярких и выразительных образов.

Выразительность – способность вызывать эмоции, чувства, подчеркивать главное, индивидуальное в образе. Говорить выразительно – значит выбирать слова образные, вызывающие деятельность воображения, внутреннее видение и эмоциональную оценку изображаемой картины.

Еще К.Д. Ушинский говорил о развитии наблюдательности, мышления, дара слова: «...педагог, желающий что-нибудь прочно запечатлеть в детской памяти, должен позаботиться о том, чтобы как можно больше органов чувств – глаз, ухо, горло, чувство мускульных движений и даже, если возможно, обоняние и вкус – приняли участие в акте запоминания».

Учитывая образную природу искусства, можно утверждать, что и средства художественной выразительности различных видов искусства при всей



их специфичности оказываются родственными.

Л.С. Выготский называет единый признак, объединяющий всякое искусство, – способность, действуя на ассоциативные чувства, вызывать определенные эмоции, формирующие сознание. В науке отмечается, что каждый из видов искусства обладает собственным чувственным языком и собственной функцией. Г.Г. Нейгауз, в частности, говорит, что музыка, как и вообще искусство, есть не только средство эстетического наслаждения (в узком смысле слова), но и великое средство жизненного познания, и эта роль ее в деле культуры аналогична роли поэзии и литературы. А.А. Салиев отмечает, что и рисунок, и живописная картина, и статуя, и игра актеров на сцене, и изображение на экране – прежде всего такие же по сути суждения (определения), как и суждения словесные. Синкретичность, согласно

Л.С. Выготскому, имеет большое значение для развития детского мышления. Отбирая в процессе последующей практики синкретические связи, соответствующие действительности, ребенок воссоздает для себя истинное значение слов.

Исходя из вышеизложенного, мы определили структуру и содержание художественно-речевого развития (см. таблицы внизу).

Экспериментальное задание проводилось на основе методики, описанной Л.Н. Питовой, было адаптировано для детей дошкольного возраста и проводилось в форме игр «Гирлянда слов», «Волшебные слова», «Слова-самоцветы» (об оттенках чувств). Предлагались различные задания: придумать сказку или рассказ на ту или иную тему, дать название картине или тексту, образные имена персонажам, изобразить героев; объяснить такие выражения, как «души не чаять»,

#### Художественно-речевое развитие

Техника речи	Качество речи	Средства художественной выразительности
Дыхание. Голос: сила, тембр, высота, темп, полетность, мелодика. Дикция. Интонация.	Правильность. Точность. Выразительность.	Синонимия, антонимия, паронимия, полисемия, омонимия. Основные тропы: метафора, олицетворение, аллегория, метонимия, антономазия, синекдоха, эпитет, сравнение, гипербола и литота, перифраза.

#### Качество речи

Правильность	Точность	Выразительность
Правильно выражать свои мысли и чувства – строго придерживаться норм литературной речи.	Говорить точно – уметь из множества слов выбрать такие, которые наиболее ярко характеризуют предмет или явление и в данной ситуации речи наиболее уместны и стилистически оправданы.	Повышение и понижение голоса. Остановки в речи. Сила особо выделяемого, важного по смыслу слова. Темп высказывания. Добавочная окраска – тон, выражающий радость, гордость, печаль, одобрение или порицание. Интонация – сила, направление, скорость, тембр.

«как сыр в масле», «не разлей водой» и др. Эксперимент показал, что дети проявляют внимание к художественно-речевой деятельности, осознают значение образных выражений, их назначение. Старшим дошкольникам доступно понимание переносного смысла слов и словосочетаний, хотя это вызывает у них определенные затруднения и требует специального обучения.

При этом мы оценивали речевые умения детей:

- выбирать слова образные, то есть вызывающие деятельность воображения, внутреннее видение и эмоциональную оценку изображаемой картины, события, действующих лиц;

- использовать средства художественной выразительности, оттенки выразительности.

Кроме того, мы учитывали, что в словаре детей присутствуют образные выражения, встречающиеся в детских телепередачах, мультфильмах, художественной литературе, речи окружающих.

Количественный и качественный анализ детских высказываний позволил нам выделить четыре уровня художественно-речевого развития:

I уровень характеризуется умением точно, уместно и творчески употреблять средства художественной выразительности;

II уровень – использование лишь некоторых средств художественной выразительности;

III уровень – однообразное и неточное использование средств художественной выразительности;

IV уровень – отсутствие в речи образных средств.

В результате мы пришли к выводу, что художественно-речевое развитие детей 5–7 лет будет успешным при условии комплексного взаимодействия разных видов искусства – живописи, музыки, художественной литературы – и речевых занятий, на которых у детей будет развиваться понимание значений слов и словосочетаний, точность словоупо-

требления, умение использовать образные средства в своих высказываниях.

### Литература

1. Андросова В.Н. Развитие интереса к поэзии у детей старшего дошкольного возраста в условиях детского сада: Автореф. дисс. ... канд. пед. наук. – Алма-Ата, 1969.

2. Выготский Л.С. Воображение и творчество в детском возрасте. – М.: Просвещение, 1967.

3. Маршак С.Я. Воспитание словом: Статьи, заметки, воспоминания. – М.: Сов. писатель, 1964.

4. Нейгауз Г.Г. Размышления, воспоминания, дневники. Избранные статьи. Письма к родителям. – М.: Сов. композитор, 1975.

5. Педагогика искусства и интеграция: Мат. Междунар. конф. «Интеграция как методологический феномен художественного образования в изменяющейся России» (Москва, 29 января–4 февраля 2001 г.) – М.: Ин-т худож. образования РАО, 2001.

6. Салиев А.А. Мышление как система. Фрунзе, 1980.

7. Ушакова О.С. Развитие поэтического слуха как одно из условий словесного творчества детей 6–7 лет: Автореф. дисс. ... канд. пед. наук. – М., 1973.

8. Ушинский К.Д. Руководство к преподаванию по «Родному слову»: Приложение к практической грамматике// Собр. соч. В: 11-ти т. – М.; Л., 1949. – Т. 7.

9. Флерина Е.А. Эстетическое воспитание дошкольников. – М.: Изд-во АПН РСФСР, 1961.

*Галина Ивановна Малахова – зав. кафедрой дошкольного и начального образования Бурятского института повышения квалификации и переподготовки работников образования, г. Улан-Удэ.*

## Развитие речи дошкольников на логопедических занятиях\*

И.Д. Емельянова

В последние годы наблюдается резкое снижение уровня речевого развития дошкольников. Прежде всего это связано с ухудшением здоровья детей. В настоящее время у 70% новорожденных выявлены различные перинатальные поражения головного мозга. В таких случаях у ребенка в дальнейшем страдает речь, поскольку она находится в прямой зависимости от созревания головного мозга.

Еще одна причина снижения уровня речевого развития детей – недостаточное участие в этом процессе педагогов и родителей. Речь развивается под влиянием взрослых и в значительной мере зависит от достаточной речевой практики, нормального социального и речевого окружения, от воспитания и обучения, которые начинаются с первых дней жизни ребенка (Л.С. Выготский, А.В. Запорожец, А.А. Люблинская, Д.Б. Эльконин и др.).

По этим причинам часть детей при поступлении в школу, к сожалению, не имеет необходимых навыков. У большинства из них довольно низкая способность анализировать языковые явления. Бедность словаря и синтаксических конструкций, отдельные проявления аграмматизма затрудняют овладение правильной речью. Чтобы создать базу для успешного усвоения общеобразовательной программы, в первую очередь именно этим детям еще до школы должна быть оказана логопедическая помощь.

На логопедических занятиях с дошкольниками решаются такие важные задачи, как пополнение лексики,

грамматическое оформление речи, развитие и совершенствование связной речи.

Пополнение лексического запаса предполагает активизацию словаря, а также количественное и качественное его обогащение. Для этого можно предложить ряд заданий и игровых упражнений.

**1. Вспомни слово** (на развитие ассоциаций).

Логопед объясняет детям: «Я буду называть слова, а вы в ответ назовите первое слово, какое припомните». Слова называются по одному. Примерный перечень слов:

– *стол, посуда, дерево, бабочка, собака, заяц, смелость, цвет;*

– *стоит, говорит, освещается, расти, неть, смеяться, падать, слезать;*

– *желтый, большой, высокий, толстый, хороший, сердитый, лисий, деревянный;*

– *быстро, высоко, весело, два, летящий.*

Можно задать вопрос: «Как вы думаете, а почему припомнилось именно это слово?»

**2. Найди картинке свое место.**

Детям предлагаются картинки и дается задание разложить их на две группы (критерий классификации не называется). Можно предложить следующие серии картинок: «Овощи и фрукты», «Домашние и дикие животные», «Домашние и дикие птицы», «Посуда и мебель», «Одежда и обувь» и т.д.

**3. Назови лишнее слово.**

Логопед произносит слова и предлагает детям назвать «лишнее» слово, а затем объяснить, почему оно «лишнее»:

– среди имен существительных (*кукла, песок, юла, ведерко, мяч; пальто, шапка, шарф, сапоги, шляпа; волк, собака, рысь, лиса, заяц* и др.);

– среди имен прилагательных (*грустный, печальный, унылый, глубокий; желтый, красный, сильный,*

\* Тема диссертации «Проектирование систем развития и коррекции речи детей в дошкольных образовательных учреждениях разных видов».

зеленый; крепкий, далекий, прочный, надежный и др.);

– среди глаголов (*думать, ехать, размышлять, соображать; ненавидеть, презирать, наказывать; пришел, явился, смотрел* и др.).

Количественное обогащение словаря, необходимого для полноценного общения, происходит за счет усвоения новых слов, которые встречаются детям при знакомстве с постоянно увеличивающимся кругом предметов и явлений окружающей действительности, углублении и систематизации знаний о них.

Принимая во внимание, что уточнение значения слов и их форм успешнее происходит в словосочетаниях, овладение лексикой также эффективнее осуществляется в словосочетаниях. Например, если в речь вводится имя существительное, то для демонстрации типичного способа его употребления к нему присоединяется глагол, имя числительное, имя прилагательное. Это можно показать, используя следующие упражнения.

#### 4. Кто как передвигается?

Логопед показывает картинки, изображающие животных, дети определяют их и называют, как они передвигаются (например: *лошадь скачет, змея ползает, птица летает, рыба плавает, лягушка прыгает* и др.).

#### 5. Кто что умеет делать?

Детям предлагаются картинки с изображением людей разных профессий, и они называют, кто что делает (например: *учитель учит; доктор лечит; повар варит (готовит); уборщица убирает; дворник подметает; маляр красит; художник рисует; парикмахер стрижет; чертежник чертит; плотник рубит (топором), пилит, стругает; строитель строит (дома); шофер водит (машину); продавец продает; покупатель покупает.*

#### 6. Какой? Какая? Какие?

Цель упражнения – уточнение связи прилагательных с существительными (например: *трава – какая она? – зеленая, мягкая, шелковистая, высокая, изумрудная, густая, скользкая,*

*сухая, болотная...* Побеждает тот, кто последним назовет слово-прилагательное).

Целесообразно использовать работу с синонимами: она способствует пониманию возможности подбирать разные слова со сходными значениями, формированию умения использовать их в своей речи. Находя слова, близкие по смыслу к данному словосочетанию или к отдельному слову, дети обучаются точности словоупотребления в зависимости от контекста.

#### 7. Выбери слова-«приятели».

Из трех слов логопед предлагает выбрать два слова (например: *дом, солдат, маршал; конь, собака, лошадь; дом, улица, здание; грустный, печальный, глубокий; храбрый, звонкий, смелый; веселый, крепкий, прочный; слабый, неловкий, неуклюжий; большой, красивый, огромный; взять, схватить, идти; думать, ехать, соображать; торопиться, спешить, ползти; радоваться, веселиться, наряжаться* и др.).

Важное место в пополнении лексики занимает работа над антонимами, в ходе которой дети учатся сопоставлять предметы и явления по временным и пространственным отношениям, размеру, цвету, качеству. Здесь подойдут такие упражнения.

#### 8. Выбери слово «наоборот»:

*холодильник (мороженое, плитка, лампа, альбом); карандаш (тетрадь, ручка, резинка, альбом); сахар (чай, арбуз, лимон, чайник); душ (мыло, полотенце, мочалка, ведро с водой); обогреватель (или печка) (сумка, пылесос, вентилятор, утюг).*

#### 9. Закончи предложение и назови слова-«неприятели»:

*слон большой, а комар ...; камень тяжелый, а пушинка ...; Золушка добрая, а мачеха ...; сахар сладкий, а горчица ...; дерево высокое, а куст ...; бабушка старая, а внук ...; сажа черная, а снег ...*

#### 10. Скажи наоборот:

*день (ночь), зима (лето), верх (низ), потолок (пол), правый (левый), белый (черный), светлый (тем-*

ный), яркий (тусклый), одеть (раздеть), поднять (опустить), бросить (поймать), спрятать (найти), положить (убрать), дать (взять), купить (продать), налить (вылить).

Развивая у детей понимание многозначности разных частей речи, логопед знакомит их с сочетанием слов по смыслу в соответствии со сферой употребления.

#### **11. Объясни значение слов в словосочетаниях:**

*прозрачный ключ, железный ключ; острая коса, длинная коса; меткий лук, зеленый лук; вкусная овсянка, спящая овсянка; глубокая норка, пушистая норка; большая ножка, деревянная ножка; пухленькая ручка, дверная ручка.*

#### **12. Найди в предложении слова, которые звучат одинаково. Объясни значение похожих слов.**

*Не хочет косой косить косой. Говорит: «Коса коса!»*

*Бегут минуты и часы. Им точный счет ведут часы. (В. Кремнев)*

*Под кустом ореха норка. Проживает в норке норка. (С. Косенко)*

#### **13. Определи, применительно к каким предметам используются слова.**

Предлагаются вопросы: «У кого?», «У чего?». Например: *ручка – у человека, у двери, у чемодана, у сумки; язычок – у человека, у ботинка; глазок – у ребенка, у двери; горлышко – у ребенка, у бутылки; ножка – у стула, у ребенка, у гриба.*

Работа над всеми названными лексико-грамматическими категориями обогащает и активизирует запас слов дошкольников, постепенно формирует понятие о языке как о функционирующей системе, помогает передавать мысли наиболее выразительно, ярко, красиво.

Для расширения лексики крайне важно ознакомление с разными способами словообразования. Логопедическая работа в этом направлении включает закрепление наиболее продуктивных словообразовательных моделей, активизацию менее продуктивных и уточнение значения и звучания

непродуктивных словообразовательных моделей. В качестве заданий и игровых упражнений по закреплению словообразования разных частей речи используются следующие.

#### **14. Назови ласково.**

Логопед предлагает детям пригласить в гости куклу. Кукла маленькая, ее можно назвать «куколка». Все предметы для куколки тоже маленькие, и поэтому их надо называть ласково. В процессе игры дети воспроизводят уменьшительно-ласкательные формы существительных (*столик, шкафчик, стульчик, вазочка, салфеточка, тарелочка, ложечка, вилочка, огурчик, помидорчик, яблочко* и др.).

#### **15. Что для чего?**

Дети должны назвать предметы, которые лежат на столе (*хлеб, сахар, конфеты, мыло*). Потом они отвечают на вопрос: «Где хранятся эти предметы?» (*Хлеб – в хлебнице, сахар – в сахарнице, конфеты – в конфетнице, мыло – в мыльнице.*) Возможно расширить перечень.

В целях первоначального формирования состава слова эффективными будут такие упражнения, как образование слова с помощью разных приставок от одного корня (логопед показывает детям картинки с изображением разных действий и просит назвать их: *входит, выходит, подходит, отходит, приходит, уходит, переходит, заходит* (девочка) и т.д.); слов, имеющих одинаковые приставки, но разные корни (демонстрируются картинки с изображением разных действий, которые дети должны назвать: *выходит, вылетает, выезжает, выбегает, выплывает* и т.д.).

Для закрепления и расширения знаний о суффиксальном способе словообразования проводятся занятия по образованию слов при помощи суффиксов. Это могут быть существительные с уменьшительно-ласкательным значением (*домик, лапка, ленточка, дяденька, зимушка, гнездышко*), названия детенышей животных (*котенок, цыпленок, слоненок* и др.), прилагательные со значением соотнесения с мате-

## Литература

1. Жукова Н.С., Мастюкова Е.М., Филичева Т.Б. Преодоление общего недоразвития речи у дошкольников. – М., 1990.

2. Лалаева П.И., Серебрякова Н.В. Коррекция общего недоразвития речи у дошкольников (формирование лексики и грамматического строя). – СПб.: СОЮЗ, 1999.

риалом, из которого сделан предмет, или с оттеночным, уменьшительно-ласкательным значением (*деревянный, шерстяной, железный, кожаный, пластмассовый, беленький, зеленоватый* и др.), а также другие части речи. Главное в этой работе – закрепить у детей понимание смысловых оттенков суффиксов. Логопед может также расширить материал за счет упражнений в образовании новых слов путем сложения (числительное плюс существительное – *пятиэтажный*, существительное плюс глагол – *бензовоз*).

При проведении логопедической работы предложенные задания могут варьироваться в зависимости от этапа работы, общелогопедических задач, программы детского сада, контингента и возраста детей.

*Ирина Дмитриевна Емельянова – канд. пед. наук, доцент кафедры дошкольной и коррекционной педагогики Елецкого государственного университета им. И.А. Бунина.*

### Формирование ответственности у старших дошкольников\*

*Е.Н. Данькова*

Социальный заказ государства в образовании направлен на воспитание человека современно образованного, нравственного, готового самостоятельно принимать решения в ситуации выбора, обладающего ответственностью, что находит отражение в основных нормативных документах Российской Федерации.

Дошкольное образование считается первой важной ступенью всей образовательной системы, поскольку в период дошкольного детства происходит становление личности ребенка, формирование предпосылок ее дальнейшего развития.

Главная цель воспитания и развития детей в дошкольных образовательных учреждениях (ДОУ) заключается в формировании у них умений активно взаимодействовать с обществом, анализировать свое поведение, самостоятельно и ответственно осуществлять собственную деятельность.

Процесс формирования личности ребенка сложен и многообразен. Формирование ответственности – одна из сторон этого процесса. Однако в массовой практике дошкольного образования из-за недостаточной теоретической разработки данного вопроса наблюдается ряд существенных трудностей:

– в дошкольной педагогике сложилась и упрочилась тенденция сведения ответственности детей в основном к обязанности что-либо делать, что привело к неправильному пониманию процессов формирования личности ребенка дошкольного возраста;

\* Тема диссертации «Формирование основ ответственности у детей старшего дошкольного возраста». Научный руководитель – доктор пед. наук, профессор А.Ф. Амелд.

– в формировании ответственности (в том числе и ответственного поведения) в ДОУ отсутствует целенаправленность;

– педагогическая работа не охватывает всего содержания вопроса, ограничена преимущественно воспитанием некоторых навыков, которые не получают должного развития;

– планирование работы носит случайный характер, не отражает весь педагогический процесс в ДОУ;

– в методике отсутствует система, не используются разнообразные методы; воспитатели часто ограничиваются указаниями, советами, напоминаниями, не заботятся о накоплении опыта.

Совершенно очевидно, что перечисленные недостатки в формировании ответственности детей старшего дошкольного возраста говорят о необходимости решения данного вопроса.

Чтобы выяснить, насколько он разработан на практике, мы изучили мнение 74 воспитателей г. Челябинска и области и выяснили, что все они признают необходимым воспитывать у детей такое качество личности, как ответственность. Но, к сожалению, лишь 10% (13 человек) уделяют внимание данной проблеме в собственной педагогической деятельности: очень редко на занятиях, в основном – в повседневной деятельности, и делают это не систематически, а хаотично, что не приводит к высокому результату. Многие из опрошенных педагогов отмечают, что в настоящее время не разработан единый комплекс мероприятий, способствующий формированию данного качества личности.

На сегодняшний день в ДОУ реализуются образовательные программы нового поколения. В них особое внимание уделяется развитию воображения, образного мышления, творческого начала, инициативности, активности, сопереживания. Все они предусматривают разные подходы к организации педагогического процесса, однако не во всех современных программах реализуется принцип гармоничного развития ребенка.

Для оценки организации процесса формирования ответственности как качества личности дошкольника мы провели анализ ряда образовательных программ: «Программа воспитания и обучения в детском саду» (под ред. М.А. Васильевой), «Радуга», «Детство», «Развитие» и др.

Более подробно остановимся на анализе Комплексной программы «Детский сад 2100». В ней совместная деятельность педагога и детей направлена на поиск ребенком своего места в обществе, помогает ему занять активную позицию в разнообразных социальных отношениях. Это обеспечивает развитие нового уровня самосознания ребенка, решает задачи социально-нравственного воспитания и развития. В дошкольном возрасте велика роль эмоциональных переживаний, которые ребенок получает в результате проживания нравственной ситуации, совершая нравственный выбор. Педагог должен создавать условия для формирования у старшего дошкольника опыта нравственной деятельности.

Опираясь на основные положения этой программы, мы предлагаем **трактовать ответственность дошкольников как форму проявления социального опыта** и считаем необходимым в ее формировании использовать естественно возникающие и специально созданные ситуации, чтобы понять эмоциональное состояние людей, их нравственные ценности, деловые и личностные качества, возможности в различных видах деятельности (игровой, трудовой, учебной).

Несмотря на социальный заказ государства, отраженный в нормативных документах, и осознание необходимости формирования ответственности подрастающего поколения, в настоящее время в практике дошкольного образования этот процесс осуществляется в основном стихийно. Поэтому механизм формирования гуманных отношений старших дошкольников остается во многом скрытым для

эффективного контроля, своевременной коррекции как со стороны педагогов, так и воспитанников.

Прочность, устойчивость ответственности детей старшего дошкольного возраста как качества личности зависит от того, как это качество формировалось, какой механизм был положен в основу педагогического воздействия.

Формирование ответственности детей старшего дошкольного возраста должно происходить осознанно. Следовательно, нужны **знания**, на основе которых у ребенка будут складываться представления о сущности ответственности, необходимости этого качества и преимуществах овладения им.

Этот блок включает **социальные и культурно-ценностные ориентации**; их развитие формирует характер деятельности и поведение личности.

А.В. Запорожец в своих исследованиях выделял **две формы социальной ориентации у дошкольников**: непосредственное восприятие и представление актуальной ситуации.

В своем исследовании мы опираемся на определение социальной ориентации Л.В. Пименовой, по мнению которой это сложное образование, включающее познавательные и эмоциональные компоненты для выделения значимого для ребенка содержания. Сюда входят знания о явлениях общественной жизни, направленное внимание ребенка на содержание социальной ситуации, представления о социальной значимости существующих в обществе норм. Культурно-ценностная ориентация включает знания об образцах, нормах и правилах поведения и связанные с ними этические представления и моральные суждения (Т.И. Бабаева, Т.И. Ерофеева, Л.П. Князева, Т.А. Маркова и др.).

Эти знания должны не только содержать прагматическую, технологическую информацию, но и создавать целостность восприятия и понимания мира, интериоризацию идей о ценности ответственности как качества личности (ориентация на созидание и

позитивное взаимодействие, самоконтроль, осознание результата действий); сведения о правах человека и границах ответственности (допустимость в пределах нравственности).

Далее важно, чтобы у ребенка возникли мотивы для приобретения нравственного качества; появление мотива влечет за собой отношение к качеству, которое, в свою очередь, формирует социальные чувства. Чувства придают процессу формирования личностно значимую окраску и потому влияют на прочность складывающегося качества.

В этом блоке выражается **эмоциональное отношение** ребенка к тем или иным явлениям окружающей действительности, людям и самому себе как члену общества. Это раскрывается исследователями через следующие характеристики: способность положительно относиться к другим людям и обстоятельствам, умение принять их такими, какие они есть (Б.З. Вульф); способность к идентификации, эмпатии, признание за другим права на отличие, справедливость (М.А. Перепилицина); расположенность к другим людям, терпение, отзывчивость, чувство собственного достоинства, умение в ситуации выбора учитывать интересы других, чувство солидарности и единства (С.А. Герасимов); выработка личного отношения к существующим нормам, умение анализировать поступки людей, формирование самооценки, умение брать на себя ответственность за результат (Л.С. Славина, М.В. Матюхина).

Знания и чувства, в свою очередь, порождают потребность в их практической реализации – в поступках, поведении. Поступки и поведение берут на себя функцию обратной связи, позволяющей проверить и подтвердить прочность формируемого качества.

В составе данного блока представлена **сущность ответственности детей дошкольного возраста**: оценка ситуации, выбор, реализация собственной линии поведения, стремление к согла-

сованности позиций (М.А. Перепилицина); стремление к конструктивной деятельности и интенсивное участие в ней, социальная ответственность, способность оставаться самим собой (О.Б. Скрябина); желание и нежелание действовать в данной ситуации (В.Н. Гуров); тип действий, с помощью которых ребенок осуществляет контакт с другими (Л.В. Пименова); развитие умений планировать и организовывать свою деятельность (Л.С. Славина); формирование умения предвидеть результат своих действий.

Таким образом складывается механизм формирования нравственного качества.

Главная особенность этого механизма, как доказывает С.А. Козлова, заключается в отсутствии принципа взаимозаменяемости. Это означает, что каждый его компонент важен и не может быть ни исключен, ни заменен другим. Ведь мы не можем формировать у детей ответственность как нравственное качество личности, воспитывая у ребенка лишь представления о том, что такое ответственность, не вызывая положительное отношение к этому качеству.

Проанализировав нормативные документы по дошкольному образованию, психолого-педагогическую литературу по проблеме формирования ответственности, изучив годовые планы дошкольных образовательных учреждений, календарные планы воспитателей, проанализировав сетку занятий, мы пришли к следующим выводам:

1) процесс формирования ответственности детей старшего дошкольного возраста очень сложен, предполагает сознательное и гибкое применение педагогом богатого арсенала различных методов;

2) необходима «подвижность» средств воспитания, их постоянная корректировка;

3) нужно как можно раньше определить уровень нравственной воспитанности детей, выявить у каждого ребенка присущие ему особеннос-

ти поступков, интересов, отношений с окружающими, трудности в освоении норм и правил конкретного общества.

Все это служит основой для оценки динамики развития ребенка и корректировки дальнейшего процесса формирования ответственности у детей дошкольного возраста.

### Литература

1. *Божович Л.И.* Личность и ее формирование в детском возрасте. Психологическое исследование. – М.: Просвещение, 1968.

2. *Ерофеева Т.И.* Современные образовательные программы для дошкольных учреждений: Уч. пос. для студ. высших и средних пед. уч. заведений. – М., 2000.

3. *Климова К.А.* О формировании ответственности у детей 6–7 лет. – М., 1968.

4. *Козлова С.А., Куликова Т.А.* Дошкольная педагогика: Уч. пос. для студ. сред. пед. уч. заведений. – М.: Изд. центр «Академия», 1998.

5. *Коломийченко Л.В.* Концепция и программа социального развития детей дошкольного возраста. – Пермь, 2002.

6. *Минкина Н.А.* Воспитание ответственностью. – М., 1990.

7. Подходы к характеристике содержания и результатов работы ДОУ по подготовке воспитанников к обучению в школе: Метод. пос./Под ред. С.Ф. Багаутдиновой. – Магнитогорск: Изд-во МаГУ, 2006.

8. *Соломенникова О.А.* Основные и дополнительные программы дошкольных образовательных учреждений: Метод. пос. – М.: Айрис-пресс, 2006.

*Е.Н. Данькова – аспирант кафедры педагогики и психологии детства Челябинского государственного педагогического университета.*

**К вопросу о преимуществах развивающего образования\***

Г.А. Данюшевская,  
И.Е. Буршит

Для понимания механизмов мотивации интересными представляются данные табл. 10. Из приведенных цифр видно, что в 9 «В» преобладают *мотивы познания, самопознания и творчества* (внутренние мотивы учебной деятельности). В 9 «Б» отмечается явное преобладание внешних мотивов: избегание неприятностей со стороны родителей и учителей и социальные мотивы (особенно – социального одобрения). Таким образом, можно заключить, что в 9 «В» классе ученики все-таки учатся для себя, а в 9 «Б» классе – для других, и если не будет этого внешнего источника контроля, то потребности в учении может не оказаться.

Характерно, что в классе «Б» видно четкое разделение: учащиеся с внутренней мотивацией к учению выбирают развивающие приемы обучения, или *активные стратегии мышления*, и наоборот. Такую картину можно связать с индивидуальными задатками самих учащихся. В классе «В» такой парадигмы нет. Независимо от выбора стратегии мышления для большинства учащихся в классе характерны *внутренние мотивы*.

Итак, мы установили, что **различия между классами лежат не в области владения учебными навыками, а в мотивационной сфере**. Можно предположить, что эффект от развивающего обучения в начальной школе, с одной стороны, перекрывается особенностями обучения в основной школе, а с другой – оставляет след на отношении учащихся к знаниям, которые воспринимаются ими как ценность (внутренняя мотивация учения формируется практически у всех



учащихся, направление же мотивации зависит от индивидуальных особенностей ребенка), а также на самовосприятии учащимся самого себя (данные самооценки), которые мы рассмотрим ниже.

### 3. ЛИЧНОСТНЫЕ ОСОБЕННОСТИ.

Как видно из табл. 11, ученики в принципе ожидают от школы одного и того же. Перечисленные в анкетах качества объединяются в три понятия: «интеллект», «личностное ядро» и «коммуникативные качества». Их рейтинг одинаков в обоих классах, что отражает потребности подростков и принципы организации учебно-воспитательного процесса в гимназии. Однако именно среди этих качеств мы обнаруживаем «след» того обучения, которое велось в начальной школе. В 9 «Б» преобладает необходимость получения прочных знаний. А вот в 9 «В» очень сильно заявляют о себе «волевые качества личности».

Можно заключить, что развивающее обучение делает возможным развитие волевых качеств личности, которые, как известно, являются необходимым условием для того, чтобы стать успешным в какой-либо деятельности. Значит, именно развивающее обучение способно «создавать» успешных людей, способных к реальным достижениям.

На основании проведенной методики самооценки и построения «профиля класса» (посредством определения средних величин по каждому из пред-

\* Окончание публикации. Начало см. в № 4 за 2007 г.

ложенных качеств) были отмечены следующие значимые различия между 9 «Б» и 9 «В» классами.

Во-первых, наиболее весомая разница между классами отмечается по таким качествам, как *настойчивость, любознательность, уверенность в себе и самокритичность*, – они в классе

«В» занимают более высокие места в рейтинге качеств.

Во-вторых, менее существенно, но все же классы отличаются по таким качествам, как *организованность и аккуратность*, – в классе «В» они также занимают более высокие места по сравнению с классом «Б».

Таблица 10

Приоритетные мотивы (первое место в рейтинге)		9 «Б»			9 «В»				
Мне нравится узнавать новое	Познавательные мотивы	15%	35%		20%	40%			
Мне нравится учиться для себя		20%			20%				
Мне нравится лучше узнавать себя	Мотивы социального одобрения	Социальные мотивы	15%	60%	20%	40%			
Мне нравится получать признание			25%		30%			15%	15%
Я учусь, чтобы меня уважали			5%					0%	
Мне нравится возможность общения			15%					5%	
Мне нравятся конкретные действия	Мотивы деятельности	15%	20%		15%	30%			
Мне нравятся творческие задания		5%			15%				
Я учусь, чтобы избежать неприятностей	Внешние мотивы	25%	25%		0%	5%			
Я учусь, чтобы получить выгоды для себя		0%			5%				

Таблица 11

Какое качество, необходимое человеку в жизни, должна развивать школа у своих учеников?	9 «Б»	9 «В»
1. Коммуникативные качества (общительность, умение работать в группе, дружелюбие, отзывчивость и т.п.)	70%	35%
2. Личностное ядро: – ответственность, уверенность в себе, самостоятельность; – волевые качества (целеустремленность, настойчивость, решительность, организованность)	35% –	30% 30%
3. Интеллект: – развивать ум; – получать необходимые знания	20% 10%	25% 25%

В-третьих, *стремление к успеху* в 9 «В» классе несколько выше. К тому же достижение или стратегия успеха для учащихся связаны с различным набором качеств. В 9 «Б» успех ассоциируется с *трудолюбием, ответственностью и уверенностью в себе*, тогда как для учащихся 9 «В» он в первую очередь связан с *настойчивостью, инициативностью, организованностью и смелостью*. В первом случае мы имеем дело с **моделью исполнителя**, а во втором – с **моделью поведения человека предприимчивого, способного создать и воплотить нечто новое**. Разница достаточно тонкая, хотя на поверхностном уровне методика отмечает наличие в обоих классах «хорошо сбалансированной системы личностных структур внешнего и внутреннего вектора развития и высокий уровень мотивации достижения». Вместе с тем 9 «В» класс просматривается как менее общественно-активный (т.е. в условиях школьной жизни способности учеников не реализовались) – и это при том, что стремление к успеху у учащихся более выражено и связывается с такими волевыми качествами, которые реализуются через внешнюю деятельность в социуме. Обнаруживается некоторое рассогласование между внутренними смыслами и поведенческим репертуаром. **Вот что может произойти при отсутствии преемственности между начальной и основной школой:** начальная школа дала развитие личностное, глубокое – на уровне принятия определенных ценностей, а в основной школе ребенок не может эти ценности реализовать на уровне поведения: он вынужден действовать не так, как считает правильным, а совсем другим способом. Налицо внутренний конфликт, травмирующий личность, приводящий к не-удовлетворенности и стрессу. А отсюда и отношение к школе. Какое?

#### 4. ОТНОШЕНИЕ К ШКОЛЕ.

Отвечая на вопрос: «Что делает школа, по твоим ощущениям?» – учащиеся 9 «В» выделили два направления – обучение и развитие,

тогда как 9 «Б» преимущественно выделяет только одно направление – обучение (см. табл. 12).

Это, безусловно, «след» начальной школы. Второй вопрос: «Развила ли школа твои способности? И если да, то какие?» – больше имеет отношение, исходя из ответов детей, к опыту их учебы в среднем звене (см. табл. 13).

Учащиеся 9 «В» скромнее оценивают вклад школы в развитие их способностей, признавая тем не менее, что школа развила их интеллект. В то же время в 9 «Б» умение мыслить логи-

Таблица 12

Школа:	9 «Б»	9 «В»
учит	62%	70%
воспитывает	14%	35%
развивает способности	19%	60%
раскрывает таланты	5%	15%

Таблица 13

9 «Б»		
Развила ли школа твои способности?		
Да	Если да, то какие?	Нет
	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Все</li> <li>● Общительность; способность общаться с людьми, находить общий язык</li> <li>● Предметные (знания)</li> <li>● Мыслить логически – 5%</li> <li>● Математические</li> <li>● Творческие (умение сочинять стихи, рисовать) – 10%</li> <li>● Личностные (решительность, способность отстаивать свое мнение)</li> </ul>	
71%		29%
9 «В»		
Развила ли школа твои способности?		
Да	Если да, то какие?	Нет
	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Умственные, аналитические (интеллект, умение мыслить, анализировать) – 35%</li> <li>● Математические</li> <li>● Творческие – 5%</li> <li>● Устойчивость</li> </ul>	
55%		45%

Таблица 14

№ п/п	Что дает школа человеку?	9 «Б»	9 «В»
1	Учит конкретным предметам	52% (II)	20%
2	Учит решать жизненные проблемы	14%	15%
3	Учит общению, взаимодействию в коллективе	57% (I)	60% (II)
4	Воспитывает правильное поведение	5%	10%
5	Развивает способности	48% (III)	75% (I)
6	Человек лучше узнает себя, свои возможности	14%	40% (III)
7	Дает возможность общаться со сверстниками	9%	25%
8	Дает возможность проявить себя	24%	15%

чески отметил только один человек. Хорошо видна и дифференциация между классами: «Б» отдает предпочтение наличию реальных знаний, «В» ценит именно умение мыслить и делать это на более высоком уровне – аналитическом.

В целом, если рассмотреть приведенный в табл. 14 перечень выбранных учащимися двух классов ответов на вопрос «Что дает школа человеку?», то можно сделать вывод о том, что **различия между развивающим и традиционным обучением лежат в сфере глубинных взаимоотношений ребенка с миром и с собой.**

Однако прежде уточним, что под развивающим мы понимаем такое обучение, которое за счет использования технологий, способствующих стимуляции развития мышления и творчества учеников, приводит к более быстрому их развитию. В принципе любое обучение можно считать развивающим, поскольку ребенок растет – и развивается. Следовательно, он возьмет из окружающей его среды то, что необходимо для его взросления и развития. Вот только какие образцы даст ему эта среда и какие качества разовьются в итоге? Мы должны волноваться не о развитии, а о **качестве развития**. Так, например, мы говорим о желательности развития в ребенке мыслительных и творческих качеств (т.е. развития его интеллекта); о его инициативности, которая строится на развитой внутренней мотивации; о личностных особенностях, соответствующих понятию зрелой лич-

ности (т.е. о самостоятельности, ответственности, трудолюбии). И поскольку мы хотим видеть выпускника школы именно таким, мы должны стремиться создавать в учебно-воспитательном процессе условия, которые бы обеспечивали развитие этих качеств. Доказано, что так называемое **развивающее обучение в полной мере способствует глубокому личностному развитию ребенка.** «Традиционное» обучение также нацелено на развитие, но других качеств: здесь требуются хорошая память и владение запасом сведений о мире без должного умения оперировать этими знаниями в практической деятельности. Ребенку приходится прилагать дополнительные усилия по «переводу» знаний из теоретической области в практическую. В личностном плане развиваются усидчивость, послушание, исполнительность – в том случае, разумеется, если у ребенка не возникает протеста против «рутинных» методов обучения. В целом же нашему динамичному веку больше соответствует развивающее обучение, которое по сути своей динамично, поскольку строится на технологиях, которые могут и должны меняться в ходе урока. Таким образом, **изменчивость, заложенная в развивающем обучении,** закладывает основу для развития гибкости мышления, а **работа в коллективе** (групповая деятельность) позволяет сформировать навыки общения, умения договариваться, проявить или развить свои лидерские способности, а также понять свои возможности. «Технологичность» развивающего обуче-

ния, включая ребенка в процесс создания урока, предлагая ему возможность самому сделать открытие, делает урок интересным, способствует тем самым **развитию и поддержанию учебной мотивации**, которая, в свою очередь, является источником познания и самопознания, самосовершенствования и творчества. Таким образом формируется личность с активной жизненной позицией, готовая брать на себя ответственность за свои поступки. И здесь дело даже не в содержании обучения, а в способе познания этого содержания, в той деятельности, которую организует на уроке учитель.

Опираясь на данные табл. 14, мы можем сделать вывод, что «след» от начальной школы (или опыт обучения по традиционному и «развивающему» типу) привел к тому, что класс «В», привыкнув получать информацию без логического осмысления, как догму, считает важным накапливать багаж знаний («Школа учит конкретным предметам»). Класс «В» изначально был приучен к разноплановой деятельности на уроке, которая позволяла ученикам получать представление о

своих возможностях и способностях. Эти дети дали ответы, что, по их мнению, школа развивает способности (I место) и позволяет человеку лучше узнать себя, свои возможности (III место). Здесь мы воочию видим, что в **развивающем обучении ценностью является личность ученика, его внутренний мир и его способности**, тогда как в первом случае ценностью, как бы мы ни старались, являются **просто знания**. Мы считаем это доказательством, что в традиционном обучении присутствуют «субъект-объектные» отношения между учителем и учеником, а в развивающем – «субъект-субъектные», и именно здесь ученик научается быть субъектом своей собственной жизни.

*Галина Александровна Данюшевская – педагог-психолог;*

*Ирина Евгеньевна Буршит – педагог-психолог МОУ «Гимназия № 2», г. Таганрог.*



**В Образовательной системе «Школа 2100» разработана серия пособий для дополнительного образования**

**«Театр» –**

учебные тетради и методические рекомендации для педагогов  
в 3-х частях: 2, 3, 4 классы  
(автор И.А. Генералова)

**Курс «Театр» поможет**

- ◆ раскрыть творческий потенциал каждого ребенка;
- ◆ овладеть навыками общения и творческого взаимодействия;
- ◆ воспитать театрального зрителя.

Курс соотнесен по содержанию и технологии с учебными предметами в рамках Образовательной системы «Школа 2100».

Заявки принимаются по адресу: 111123 Москва, а/я 2, «Баласс».  
Справки по телефонам: (095) 176-12-90, 176-00-14.  
<http://www.mtu-net.ru/balass> E-mail: [balass.izd@mtu-net.ru](mailto:balass.izd@mtu-net.ru)

## Театр в школе: история вопроса и современная ситуация

*И.А. Генералова*

В Образовательной системе «Школа 2100» родился и обрел свой статус новый предмет «Театр». Уже вышло в свет пособие для дополнительного образования по данному предмету в начальной школе с методическими рекомендациями. В этой связи нам представляется интересным и полезным обратиться к истории вопроса, к истокам существования театра в школе.

Еще в самом начале XIX в. поднимался вопрос использования театрального искусства в школьном образовании. Известна полемика, возникшая вокруг статьи Н.И. Пирогова «Быть и казаться», где автор выступал против использования театра в воспитательных целях и подчеркивал вред публичности спектаклей, но считал, что без участия зрительного зала «можно... и даже должно позволять детям от 12 до 14 лет выучивать избранные роли из различных пьес... с целью упражнения в языке и способе выражать отчетливо мысли». Обсуждение данной проблемы продолжалось в периодической печати вплоть до начала XX в. В полемике участвовали видные педагоги В.П. Острогорский, Н.Ф. Букатов, К.Д. Ушинский, Н.Н. Бахтин, которые доказывали **возможность и целесообразность проведения театральных занятий в общеобразовательной школе**, считая их средством повышения культурного уровня учащихся. Эту точку зрения разделяли и деятели профессионального театра, в частности драматург А.Н. Островский.

Проблема художественного воспитания детей школьного возраста средствами театрального искусства получила свое дальнейшее развитие

в первые годы советской власти. В этот период видными отечественными педагогами были сформулированы **принципы театральной работы с детьми**:

1) принцип доступности драматического материала и сценического выражения;

2) принцип последовательного и целесообразного накопления художественных впечатлений;

3) принцип единства анализа театральной постановки и изучения литературной первоосновы;

4) принцип опоры на игровую деятельность, что соответствует психическим особенностям ребенка;

5) принцип синтезирования различных видов искусства в ходе театральной работы;

6) принцип правдивого действенного исполнения.

Доминантой выступала художественно-драматическая деятельность школьников.

Театральное искусство занимало большое место в теоретическом наследии В.А. Сухомлинского и С.Т. Шацкого. Последний, например, был глубоко убежден, что «потребность во внешнем выражении душевных процессов, переживаний и впечатлений есть насущная необходимость для детей, и детское искусство – не забава, так себе, между прочим, а часто самая настоящая потребность, входящая глубоко в личную жизнь ребенка».

Есть много сторон детской жизни, глубоких и серьезных переживаний, которые ищут выхода и, не находя его, остаются скрытыми, давят на психику, становясь источником капризов и непонятных заболеваний. Только игра, по мнению педагога, дающая простор воображению, может освободить внутренний мир ребенка.

Отечественные психологи видели в использовании элементов театрального искусства в общеобразовательной школе возможность развить художественно-творческие способности школьников. П.П. Блонский отмечал, что ребенок при воспроизведении воспри-

нятого стремится к драматизации, поэтому в целях развития творческого начала в ребенке драматизацию следует широко вводить в практику начальной школы. По его мнению, «творца можно создать лишь посредством упражнения в творчестве».

Попытка обоснования театральной работы с детьми с психолого-педагогической точки зрения была предпринята Л.С. Выготским. Ученый указал путь, по которому должен идти педагог, решивший использовать театральное искусство в своей практике, охарактеризовал основные составляющие детского театрального творчества:

- его ценность, которая заключается не в результате, не в продукте творчества, а в самом процессе: «ребенок – плохой актер для других, но прекрасный актер для себя, и весь спектакль надо организовать так, чтобы дети чувствовали, что они играют для себя, были захвачены интересом этой игры, самим процессом ее, а не конечным результатом»;

- участие вспомогательных видов творчества (технического, декоративно-изобразительного, словесного) для стимулирования творческого воображения и его воплощения;

- использование импровизационных форм работы с детьми, которые будят творческую мысль и фантазию: «...гораздо ближе к детскому пониманию пьесы, сочиненные самими детьми или сочиняемые и импровизируемые ими в процессе творчества»;

- организация театрального творчества таким образом, чтобы ребенок был заинтересован процессом игры, получая удовольствие.

В 20-х годах XX в. происходили важные перемены в области образования, именно в этот период видные специалисты в области театрального искусства (Н.И. Сац, С.А. Ауслендер, С.М. Бонди, С.Г. Розанов) приходят в школу решать проблемы воспитания и образования, используя театр как специфический метод художественного развития личности ребенка.

Ценными остаются методические разработки Г.Л. Рошала. Педагог считал детскую игру первым проявлением театрального чувства. В основу его работы с детьми положены принципы, стимулирующие творческую фантазию и воображение: «каждая вещь может быть элементом игры»; «все в природе играет с человеком, умеющим играть». В своей программе, одной из первых в истории театральной педагогики, Г.Л. Рошаль выделяет следующие составляющие: свободную игру; осознание природы и вещей через игру; навыки в жестах в отношении к вещам (четкость жеста, экономия, целесообразность и законченность); ритмизацию тела. Это мнение разделяли С. Серпинский, С. Ауслендер, Н. Шер. Педагоги выделяли три ступени театральной работы: первая (младшая возрастная группа) базируется на свободной импровизационной игре; вторая (средняя группа) – это импровизация на основе заданного сюжета; третья ступень (старшая группа) – игра-инсценировка, театрально организованная работа, подводящая к спектаклю.

Если в педагогической среде до середины 30-х годов XX в. ведутся споры о характере, формах, способах связи театральной работы с детьми с самим профессиональным театром, о возможности применения системы К.С. Станиславского в школьной театральной самодеятельности, то в послевоенный период уже наблюдается принятие, освоение и использование принципов системы гениального актера и режиссера в работе детских драматических кружков и подростковых театральных коллективов.

Работы сотрудников НИИ художественного воспитания Ю.И. Рубиной, В.Г. Ширяевой, Н.Н. Шевелева и др., опираясь на систему К.С. Станиславского, на принципы сценического реалистического искусства, определяют теоретические, методические основы детской театральной самодеятельности, рассматривая сценическую работу со школьниками как средство

развития творческой индивидуальности, инициативы и формирования личности. «Театральные занятия должны воспитывать у школьников общественную активность, стремление и потребность в творческой отдаче полученных знаний и умений» (Театральная самодеятельность школьников: Основы педагогического руководства. – 1983, с.15).

Позднее в программах и пособиях утверждается **педагогический принцип школьного театра**, принцип подчинения его работы задачам и целям эстетического воспитания, но на практике не удается осуществить взаимосвязь учебно-воспитательного процесса и театральной деятельности в школе.

Попытки включения театра в общую систему учебно-воспитательного процесса в начальной школе, которые были предприняты в 50-е годы, не всегда приводили к положительному результату, так как воспитательная функция театра сводилась к постановке спектакля на моральную тему, ему предназначалась развлекательная, иллюстрирующая или вспомогательная роль в системе образования, не учитывалась тесная связь с игрой.

Анализируя широко представленную педагогическую и методическую литературу в области театральной педагогики, можно выделить **два основных направления деятельности детского театрального творчества**. Первое развивается и функционирует на базе внешкольных учреждений (клубов, дворцов культуры, школ искусств); второе связано с использованием средств театрального искусства в условиях общеобразовательной школы.

В последние годы наблюдается **тенденция к расширению использования средств театрального искусства в школе**.

Наиболее методически разработанным на сегодня можно считать процесс создания театрального спектакля самодеятельным коллективом, но это скорее относится к детям среднего и старшего школьного возраста.

В арсенале театральной педагогики имеются разработки, основанные на взаимодействии театрального искусства с другими предметами, чаще гуманитарного цикла: историей, географией. В программе факультативного курса «Основы театральной культуры» для детей среднего школьного возраста, разработанной Ю.И. Рубиной и Н.М. Лебедевой, наметились общие направления художественно-образовательной и воспитательной работы со школьниками по приобщению их к театральной культуре на принципах взаимодействия с систематическим курсом по изучению литературы, с включением элементов театрализации в преподавание предмета. Предусматривается проведение общеклассного факультатива. Программа в целом рассчитана на педагогов-энтузиастов, сочетающих в себе режиссера и литератора, или на творческий союз двух специалистов. Вряд ли подобный эксперимент может приобрести массовый характер, скорее всего, это будет уникальный опыт творцов-единиц.

Наиболее законченной сегодня представляется **программа по актерскому мастерству для учащихся начальной школы «Уроки театра на уроках в школе»**, составленная А.П. Ершовой и построенная на принципах реалистического театра, школы переживания. Она представляет традиционное направление в театральной педагогике. По мнению автора программы, занятия актерским творчеством есть элемент системы театрального воспитания и образования, который, в свою очередь, входит в систему эстетического воспитания, а последняя – в систему всестороннего развития. Мы так же, как и ряд специалистов детского театрального творчества (Е.К. Чухман, М.П. Стуль, А.Я. Михайлова, А.П. Ершова, В.М. Букатов), считаем включение театральных занятий в учебно-воспитательный процесс общеобразовательной школы теоретически и методически возможным и крайне необходимым.

В публикациях последних лет можно заметить новые направления в сфере детского театрального творчества. А.П. Ершова, В.М. Букатов одними из первых поставили задачу ранней профессиональной подготовки, настаивая на том, что театру так же, как и всем другим видам искусства, необходимо заняться подготовкой нового поколения, которое придет на смену нынешнему. Они рассматривают **театральные классы** как форму начального профессионального образования, где создаются условия для специального роста особо одаренных в этой сфере детей. Мы, однако, считаем **необходимым рассматривать театральное искусство прежде всего как средство общего развития**, формирования художественно-творческих способностей младших школьников, профессиональную же ориентацию целесообразнее проводить среди старшекласников. Хотя стоит отметить, что созрела острая потребность заниматься проблемой одаренных, талантливых детей во всех сферах науки и искусства как в нашей стране, так и за рубежом. Она проявляется на фоне наблюдающейся тенденции падения детского и подросткового интереса к искусству и требует нового, эффективного подхода к разрешению возникшей проблемы.

Традиционное отношение школы к занятиям театральным искусством не как к образованию, а как к развлечению либо внеклассной работе, направленной на развитие школьников, уже проявивших способности, не отвечает потребности общества в творческих личностях. Важно принять мнение о **необходимости и полезности занятий театральным искусством всех без исключения школьников**, так как «театрализация» дает каждому тот опыт и те знания, которые помогают обрести себя, развить художественно-творческие способности. На наш взгляд, театральное творчество является оптимальным вариантом приобщения школьников к миру прекрасного, лучшей формой художественно-эстетического воспитания, и многие спе-

циалисты в области театральной педагогики так или иначе приходят к подобному выводу.

Изучение опыта школ искусств, эстетических центров, общеобразовательных школ, данные периодической печати подтверждают наши выводы о возросшем интересе к театральному искусству как средству развития художественно-творческих возможностей личности. Несмотря на широкий спектр представленной педагогической литературы, программ и методик, проблема развития художественно-творческих способностей каждого ребенка средствами искусства остается далеко не решенной. Кроме того, большинство пособий, методических рекомендаций предназначается для театральных кружков, студий и посвящено организации постановок спектаклей в детском клубном коллективе, а для работы с целым классом и в классе в целях развития художественно-творческих способностей всего коллектива пока не существует серьезных, готовых для внедрения программ и методических разработок.

Изменить ситуацию пытаются в Образовательной системе «Школа 2100» путем включения театральных занятий в учебно-воспитательный процесс начальной школы и разработки пособия для дополнительного образования по предмету «Театр». Это создает условия для систематических занятий театральным искусством с целым школьным классом. Появилась возможность охватить театральным творчеством многих детей, создав всем равные условия для приобщения к миру театра, к его художественным ценностям.

*Ирина Альбертовна Генералова – канд. пед. наук, доцент Российского государственного социального университета, театральный педагог, г. Москва.*

## Обучение грамоте в русской школе XVI–XVII вв.\*

А.А. Штеу

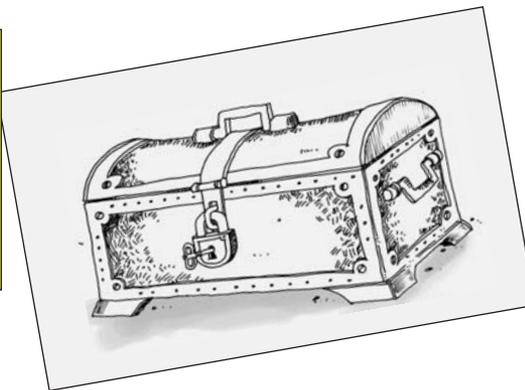
Большинство отечественных букварей вплоть до конца XVII в. в целом строились так же, как и книги для обучения грамоте Ивана Федорова. Изменения касались в основном отбора учебного материала (складов, слов, текстов) и оформления букварей. Разработанная Иваном Федоровым методическая система обучения грамоте определила характер всего начального образования в России на протяжении 150 лет. Очевидно, по этой причине некоторые историки сегодня считают, что «в целом в XVII веке в начальном обучении не произошло каких-либо значительных перемен. Обучение грамоте традиционно осуществлялось в семье, у домашнего учителя, в училище или индивидуально у "мастера грамоты", при монастырях и церквях» [4, с. 159]. Безусловно, формы массового начального обучения в XVII в. не претерпели значительных изменений, однако в его организации и содержании все же происходили перемены, которые приобрели существенное значение для развития отечественной букваристики.

В первую очередь необходимо отметить изданные Московским печатным двором Часовник (1643 г.) и учебную Псалтырь (1645 г.). Их выход знаменовал собой событие огромного значения: впервые в состав этих учебников включается специальная статья «Наказание ко учителям, како учить детей грамоте и како детям учиться божественному писанию и разумению». По своему содержанию статья представляет собой развернутые методические рекомендации, в которых даются указания, чему

и как учить детей. Цель формулируется так: «Учителем, иже учат младых отрочат грамоте, како им подобает искусство имети в словесех и в речех и в пословицах, чтобы учеником их было в научение, и во извещение разума...».

Принципиально важным в таком целеполагании является то, что грамота воспринимается уже в совершенно новом ключе. Если в официальной церковной литературе она понималась как мудрость, полученная через божественную благодать и направленная на постижение божества, то в «Наказании...» – как средство «извещения разума» отрокам. Эта чисто светская цель образования явно отражает позицию русских еретиков, сформулированную еще в «Написании о грамоте» (XVI в.). В частности, грамота объявлялась ими порождением человеческого ума и одновременно «путем к изяществу», она дает «умного вольное разумение и разлучение добродетели и злобы» [5, с. 343]. Следовательно, в отечественной букваристике явно намечился переход от средневекового образа мышления и соответствующих ему традиций обучения к сознанию нового времени и методике обучения грамоте как прикладной нерелигиозной отрасли знаний.

Составители «Наказания...» четко регламентируют последовательность обучения, указывая, что учить «подобает... младых детей... в начале буквам, сиречь азбуке, потом же часовники и псалтыри». При этом рекомендуется



\* Продолжение публикации серии статей. Начало см. в № 3, 4 за 2008 г.

«паче всего» «наказати и изучити учеником: азбука чисто и прямо по существу, како которое слово речию зовется, и не спешно». Особые требования предъявляются и самому учителю: «А и самим бы вам знати же естество словес и силу их разумети...». Достаточно определенно формулируется и результат такого обучения: «И учеником будет крепость в языке, и в смысле – разум, и в речении языка – чистость». Как видим, основные задачи обучения осмыслены как теоретически, так и с точки зрения практического решения. Для развития методики обучения грамоте как функциональной системы «Наказание...» может расцениваться как начало формирования ее программного обеспечения, от которого зависела устойчивость всего начального образования.

Подтверждает данный вывод букварь, написанный неизвестным автором в конце XVII в., в который также была включена методическая статья «Преднаказания детей» [2, с. 739–762]. Примечательным в ней было то, что автор предпринял осознанную попытку усилить в обучении функцию звукового анализа. Он рекомендовал, например, между названиями букв и слитным произнесением слога делать маленькую паузу, очевидно, чтобы облегчить ученикам восприятие звучащего слога. Кроме этого, методист рекомендует освободить буквы гласных звуков от их названия и сообщать ученикам их чистый звук: «Подобает коеждо писмя глаголати, яко оно глас свой творит...».

Интенсивное развитие содержания обучения грамоте происходило и в самих букварях. Анализ новых букварей, среди которых впервые появляются московские, показывает, что они представляли собой оригинальные методические системы, существенно обогащавшие принципы, заложенные Иваном Федоровым. Более того, в некоторых букварях и азбуках предпринимались попытки реализовать идеи, которые сохраняют свою актуальность и сегодня.

Уже в букваре, напечатанном в типографии Виленского Святоду-

ховского братства в г. Евье в 1618 г. («Букварь языка словенска, писаний чтения учитися хотящим в полезное руководство»), обнаруживается целый ряд любопытных деталей. Букварь состоит из 52 страниц, и в его структуре, кроме принятых сведений об алфавите под рубрикой «Буква али письма», слогах, грамматике и т.п., дается материал для обучения словообразованию, а также отдельный раздел «Число», в котором приводятся примеры написания цифр с помощью букв кириллицы.

Существенные дополнения внесены в раздел, посвященный слогам. Принципиальное отличие заключается в том, что в букваре дается не только более полная система различных типов слогов, но и их классификация. Так, раздел начинают «слози двописменнии от согласных начинаемии» (*ба, ва, га, ...*), затем следуют «слози двописменнии от гласных начинаемии» (*аб, ев, иг, ...*), далее «слози триписменнии» (*ала, гла, ...*). Отдельно выделены рубрики «Во исправление языка от рочата слози необычнии» (*бва, бве, гзи, ...*), «слози знаменательнии триписменнии» (*тма, мна, здо, ...*) и «слози сливаемые» (*рай, май, гай*). Завершают слоговую систему «слози четверописменнии» (*есль, яждь, ...*), «слози пятиписменнии» (*часть, десять, ...*) и даже «слози шестиписменнии» (*скорь, твердь, ...*). Порядок расположения типов слогов учитывает возрастание уровня их сложности, что создает предпосылки для формирования у начинающего чтеца полной системы действий, обеспечивающей чтение любых по сложности слов. Но самое главное в такой системе, на наш взгляд, другое. **Впервые в отечественной букваристике характеристика слогов опирается на принцип звукового анализа:** в частности, противопоставления слогов, начинающихся с согласных и гласных звуков. В методике обучения грамоте это был колоссальный шаг вперед, поскольку значительно повышал уровень осознанности учащимися процесса.

Кроме того, в евьевском букваре был расширен и уточнен раздел первоначальных сведений по грамматике. Он разделен на две рубрики: «Парадигмата» знакомит с пятью склонениями «имени» в старославянском языке (четыре для имени существительного и одно для имени прилагательного); «Спряжение» – с таблицей спряжения глагола «быть» во всех формах, с причастием и деепричастием.

Продолжили развитие отечественной букваристики буквари Спиридона Соболя (могилевский 1619 г. и кутеинский 1631 г. издания), а также московские буквари Василия Бурцова (1634–1657 гг.).

В могилевском букваре Спиридона Соболя грамматический материал под рубрикой «В исправлении языка отрочае, слози словес под титлами» рассматривается в новой практической плоскости: примеры «имени» (существительных и прилагательных) иллюстрируют часто употребляемые слова и производные от них с общим корнем в единственном и множественном числе (*учитель, ученик, ученица* и т. п.). Другими словами, **в качестве материала для чтения используются гнезда однокоренных слов и их форм.** С точки зрения специфики задач обучения синтетическому чтению этот способ группировки дидактического материала приобретает особую ценность, так как он явно стимулирует в чтении целых слов процессы смыслообразования, то есть реализует **принцип освоения смыслового чтения.**

В кутеинском букваре («Букварь сиречь начала учения детям начинающим извикати») впервые даются первоначальные сведения о стихосложении, а это уже реальный шаг в сторону методического обеспечения новой содержательно-целевой линии в обучении грамоте – **развития речи.** Безусловно, движение в этом направлении значительно повышало в первую очередь творческий потенциал обучения и его развивающие возможности.

Заметные изменения обнаруживаются и в первых московских бук-

варях Василия Бурцова. При их оформлении автор использовал несколько кириллических шрифтов (в том числе и полууставный) и не только черного, но и красного цвета, множество гравюр-иллюстраций, заставок и концовок. Например, в букваре 1635 г. впервые появляется небольшая гравюра, на которой изображены учитель и сидящие за столом ученики. Использование двухцветных шрифтов позволило выделить отдельные существенные части учебного материала. Многие тексты начинаются с буквы черного цвета, а остальная часть оформлена красным. Все эти элементы создавали особый характер книги как первого учебника, рассчитанного на детское восприятие.

Особо следует остановиться на своеобразии содержания букварей Василия Бурцова.

Первый из них с общим названием «Начальное учение человеком хотящим разумети божественнаго писания» (1634 г.) в целом еще повторяет структуру и содержание известных букварей Ивана Федорова. Он начинается традиционной азбукой с прямым порядком букв, обратным и вразбивку. Далее следуют двух- и трехбуквенные слоги и слова. За ними даются названия букв, а также буквы в числовом значении, надстрочные знаки («просодия верхняя») и знаки препинания. Затем предлагаются традиционные статьи по грамматике, примеры сокращений и акrostих. Кроме этого, в него добавлены названия букв, «верхняя и нижняя просодия»; текстовая часть расширена тремя выдержками из Ветхого Завета, а сам букварь завершается послесловием, как это было принято в московских старопечатных книгах.

Московский букварь 1637 г. уже отличается самостоятельной и оригинальной хрестоматийной частью. В нем даются два варианта предисловия: обычное в таких случаях начало «Предисловие въкратце первоучебней сей малей книжице азбуце» и специальное обращение к «младым детям» – впервые в стихотворной форме:



вплоть до настоящего времени. Лист букваря по сути представляет собой однотипную систему учебных иллюстраций, которая в целом включает различные начертания буквы, дополнительные рисунки и текстовые иллюстрации, как правило, в виде нравоучительных стихов. Необходимо отметить и необычайную насыщенность книги поэтическими текстами, начиная с первого выходного листа, написанного почти целиком стихами, и заканчивая тремя молитвами также в стихах.

Собственно свое название «Лицевой букварь» книга получила благодаря специальным «лицевым» изображениям букв: вверху страницы помещены изображения людей, стоящих с различными предметами и в различных позах, которые напоминают форму той или иной буквы. Например, буква «еры» изображает человека с курительной трубкой, «кси» – фигуру змея с двумя человеческими туловищами, «ижица» – Юдифь с отрубленной головой Олоферна.

Даже беглый анализ содержания букваря показывает, что в методическом плане изучение каждой буквы начиналось с формирования у школьника целостных представлений о ее графическом образе и причём в двух плоскостях: 1) в сопоставлении нескольких кириллических вариантов; 2) в противопоставлении кириллицы с греческой, латинской и польской графикой. Весьма ценно, что при таком подходе формирование графического образа букв осуществляется с помощью «лицевых» иллюстраций, позволяющих ребенку запоминать форму буквы по аналогии с предметами окружающей действительности, легко представляемых в воображении. Иначе говоря, перед нами особый вид иллюстрации, важнейшая функция которой – формирование у ребенка, в том числе и с опорой на его жизненный опыт, целостных представлений об образе букв.

Принципиально новую обучающую функцию выполняют и помещенные под буквами предметные иллюст-

рации-рисунки. Каждая буква сопровождается примерно десятком изображений самых разнообразных предметов: животных, растений, предметов обихода, оружия, одежды, церковной утвари и т.п. Предметы подобраны с учетом первой буквы и, следовательно, ее звуковых значений в словах, называющих эти предметы. Например, буква В иллюстрируется рисунками вепря, ворона, винограда, ведра и др.; буква К – кипариса, кита, колокола, ключа, кувшина, кукушки, коровы и др. Здесь впервые внимание ученика сосредоточивается не только на графике и названиях букв, но и с помощью иллюстраций на их связи с отдельными звуками, которые буквы могут обозначать в словах. Это давало возможность ученику «абстрагировать» звуки, то есть связывать звуки речи с определенными буквами.

Завершается каждая страница стихами, в которых упоминаются изображенные на рисунках предметы. Например, буква К сопровождается стихотворением:

Како кто хочет видом си познати,  
В первых вещей сих будет то писати.  
Киты суть в морях, кипарис на суши.  
Юный отвержай в разум твоя уши.  
В колесницу сядь, копием борися,  
Конем проезжай, ключем отоприся.  
Корабли в воде, а в дому корова,  
И кокош в требу и людем здорова.  
Отложи присно тщеты недосути,  
Колокол слушай, твори в небе други.

Текстовый материал непосредственно связан с изучаемой буквой: он иллюстрирует употребление конкретной буквы в печатном слове и в контексте предложения, стимулируя попутно расширение лексикона учащихся. Так вокруг каждой буквы создается учебная тема, максимально полно демонстрирующая букву в ее различных связях и звуковых значениях.

По существу, в Лицевом букваре были применены новые методические принципы наглядного обучения: «Воплощая принципы наглядного обучения, разработанные выдающимся

чешским педагогом Я. Коменским, Истомин попытался создать букварь, в котором занимательные и ясные для понимания рисунки, сопровождаемые стихами, помогали лучше усвоить азбуку» [3, с. 18]. Оценивая методическую систему Кариона Истомина, С.П. Редозубов заметил: «Правда, буквосложение оставалось, многое было для учащихся непонятно, но все же в качестве меры, заставлявшей учащихся прилежно изучать грамоту, применялась, как видим, не только розга, но и рисунки, и целый ряд методических приемов, облегчавших учащимся усвоение грамоты» [6, с. 6–7]. Тем не менее эти очевидные достоинства методической системы сразу же в отечественной букваристике не закрепились. Даже сам Карион Истомин во втором своем букваре 1696 г. фактически возвращается к традиционному построению учебников.

Второй букварь он создавал непосредственно для малолетнего царевича Алексея. По своему содержанию учебник перекликается с букварем Симеона Полоцкого (1679 г.): учебная часть включает азбуку, написания букв, двух- и трехбуквенные слоги, трехбуквенные слова, сокращения, надстрочные знаки, знаки препинания и цифры. Истомин заимствует также несколько молитв и «Приветства». Однако в целом букварь принципиально отличается значительно большим количеством использованных стихотворений. Это стихотворения, посвященные праздникам Пасхи, Рождества, Успения и собственно царевичу Алексею. После поучений Василия Великого, Григория Богослова и Иоанна Златоуста дается стихотворение «О учении приветство». На наш взгляд, именно с букварей Кариона Истомина в отечественной букваристике **начинается традиция обучения первоначальному чтению и на поэтических текстах.**

Таким образом, к концу XVII в., благодаря фактору распространения книгопечатания, а также влиянию идей европейского образования и педагогической мысли, в отечественной букваристике разрабатывается

целый ряд оригинальных учебных книг, которые знаменовали собой **появление в методике обучения грамоте первых методических систем**, опиравшихся на собственные методические принципы обучения первоначальному чтению (письму) традиционным буквослагательным методом. Начиная с первой методической системы обучения грамоте Ивана Федорова, в структуре технологических законов обучения грамоте постепенно закрепляются методические принципы, которые по своему значению выходили далеко за пределы требований буквослагательного метода.

Безусловно, методические принципы обучения грамоте в XVI–XVII вв. не имели своего теоретического (научного) обоснования и поэтому были неустойчивы. Как показал исторический анализ, порой сами авторы отказывались от них. По существу, они выступали в виде отдельных методических идей, и понадобились многие годы, а то и столетия, чтобы эти методические идеи были по достоинству оценены и по праву заняли свое место в теории методики обучения грамоте.

### Литература

1. Галкина Э.З. Русские художники детской книги. – М., 1963.
2. Извеков Д. Букварная система обучения в исходе XVII и начала XVIII ст. // Семья и школа. – 1872. – № 4.
3. Истомин Карион. «Букварь» // Начальная школа. – 2004. – № 9.
4. История педагогики и образования / Под ред. А.И. Пискунова. – М., 2001.
5. Клибанов А.И. Реформационные движения в России в XIV – первой половине XVI веков. – М., 1960.
6. Ушинский К.Д., Вахтеров В.П., Флеров В.А. Об обучении грамоте. Основы звукового метода. – М., 1941.

*Александр Александрович Щтец – канд. пед. наук, профессор Мурманского обл. ин-та повышения квалификации работников образования, чл.-корр. Междунар. академии наук пед. образования.*

## «Души прекрасные порывы...»

*Е.С. Бабушкина*

Солнышко светит все ярче и ярче, припекает все сильнее и сильнее. Глаза горят, настроение приподнятое. То вдруг хочется петь, писать стихи, дурачиться. А то вдруг хочется подольше понежиться в кровати или даже устроить еще один выходной. В общем, весна! Весна, со всеми вытекающими из нее последствиями.

Вот и в наш класс пришла весна. Такая долгожданная и такая любимая...

Ах, как быстро летит время. Я часто вспоминаю себя первоклассницей с большим бантом в косе и с букетом пышных цветов. И хорошо помню свою первую учительницу – Зинаиду Васильевну. Я ее очень любила. И потому выбрала себе профессию учителя. А знаете, о чем я тогда мечтала? О том, что мои ученики будут самыми умными, самыми лучшими! И, конечно, я их буду очень любить.

А ведь совсем недавно было 1 сентября. Кажется, что только вчера мои новые ученики перешагнули порог нашей школы. Невероятно красивые и немного взволнованные, они впервые сели за парты. Их много – 35! Больше половины – мальчишки. Заранее знаю – будет трудно. Да и легко не было никогда.

Какие все разные! Я смотрю на них и все время задаю себе вопросы: «Что нас ждет впереди? Сможем ли мы понять и полюбить друг друга?» Сразу, наверное, сложно. Ведь мое сердце целиком занимают мои выпускники, мои любимые четвероклассники. Мы часто встречаемся, перезваниваемся, они снятся мне ночами... Но я знаю, сердце, оно огромно.

А теперь на меня смотрят 35 пар глаз. Голубые, карие, зеленые... Одни смотрят с надеждой, другие –



с тревогой, а третьи – с огромным любопытством. Начинается наша школьная жизнь!

«Здравствуйте, мои дорогие первоклассники! Начинаем наш первый урок». «А что такое урок?» – тут же спрашивает меня кареглазый мальчуган. «Урок – учебный час, посвященный отдельному учебному предмету; нечто поучительное, то, из чего можно сделать вывод на будущее, – гласит толковый словарь. Значит, на наших уроках мы вместе будем искать и находить, смеяться и плакать, писать и считать, сочинять, спорить, танцевать, выдумывать, импровизировать, играть и, конечно, мечтать. Будем учиться жить вместе, будем учиться любить!»

День за днем, шаг за шагом мы идем вперед. Звуки, буквы, предложения, уравнения и задачи. Радости и огорчения, взлеты творчества, надежды и, порой, разочарования. Как обычно... Как всегда...

Совсем недавно я вдруг поняла, что уже люблю своих новых первоклашек. Люблю всех без исключения. Когда это случилось? Люблю рыжеволосую Дашку, козу-дерезу, которая и минутки-то не может стоять на одном месте, а уж сидеть – тем более. И драчуна Владика, и «Чик-чирика» Ромку, Виталика, Рината, Антошку, Дениску... Люблю смешную Ксюшку, тихую Машу, Наташу, Викулю...

Безумно люблю читать детям стихи (даже взрослые), отвечать на их пытливые и серьезные вопросы, люблю смотреть на падающий снег и слушать, о чем шепчутся падающие снежинки.

Люблю играть в «задачи», слушать сказки и просто смотреть на летящие облака...

Очень люблю писать детям письма. Каждому. Письма сближают. Они дают ощущение какой-то особенной близости, доверия и понимания.

«Здравствуй, дорогая Дашенька! Я очень рада, что мы с тобой встретились. Рада, что тебе нравится наша школа, наш класс. Хочу сказать тебе – ты УМНИЦА! Ты хочешь учиться, ты стараешься. Это важно!» И ни одно из моих писем не остается без ответа.

А наши волшебные письма, которые помогают поправиться даже больному! Они многого стоят! Они многое могут!

И вот наша первая ВЕСНА. Мои чудные, мои талантливые, мои замечательные «перваки»! Голубоглазые, кареглазые, зеленоглазые... Они смотрят на меня своими разными глазами, и я вижу в них ответную любовь. С каждым новым днем растут мои маленькие ученики, с каждым новым днем крепнут они, словно маленькие деревца. Ребята взрослеют. А я радуюсь, восхищаюсь, расту вместе с ними, учусь у них мудрости, доброжелательности и великодушью.

«Любить можно то, чему отдал частичку своего сердца», – говорил



Рисунок Кристины Звездинской

В.А. Сухомлинский. Да и только ли частичку? Я знаю, сердце – целиком!

Любовь эта не иссякает. Она день ото дня становится все более глубокой, всеобъемлющей. И пусть каждый новый день приносит нам счастье, счастье узнавания. Пусть красотой и добротой, пусть ЛЮБОВЬЮ наполняются детские сердца!

#### Любовь учителя

«Любовью дорожить умеете!» – Однажды так сказал поэт.

Ее вы хольте и лелейте,  
Любви прекрасней чувства – нет!

Любовь учителя иная.

Она не ведает границ.

Ведь у нее семья большая,  
В ней столько разных детских

лиц!

А сколько глаз: пытливых,

дерзких.

Смышленных, грустных,

озорных.

А сколько душ: ранимых,

нежных,

Открытых и таких родных!

Любовь, она большого стоит,

Она и учит и журит.

Любовь во всем тебе поможет,

Она как камень, как гранит.

Любовь рассудит и подскажет,

Любовь поможет и простит.

Любовь ребенка окрыляет

И честные сердца растит.

«Любовью дорожить умеете!» –

Когда-то так сказал поэт.

Любовью детские сердца согрейте

И больше счастья в мире – нет!

Елена Сергеевна Бабушкина – учитель начальных классов МОУ «Начальная школа – детский сад № 1», г. Ангарск, Иркутская обл.

## 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/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.