

Эксперимент и инновации в школе 2014/2

Журнал для учителей, педагогов,
воспитателей инновационных школ

Зарегистрирован Комитетом
Российской Федерации по печати
Свидетельство о регистрации средств
массовой информации
ПИ №ФС77-28488 от 01 июня 2007 г.

СПИСОК

членов редакционной коллегии журнала
«Эксперимент и инновации в школе»

Жасмина Сефер –

доктор психологических наук,
профессор института педагогических
исследований, г. Белград

Владимиров Афанасий Семенович –
Министр образования Республики Саха
(Якутия), г. Якутск

Голоднова Лариса Васильевна –
кандидат педагогических наук,
директор Центра образования №641
имени Сергея Есенина, г. Москва

Янов Олег Вячеславович –
кандидат химических наук,
заслуженный деятель техники, г. Москва

Ложкина Елена Юрьевна –
советник Департамента государственной
политики в сфере общего образования
Министерства образования и науки
Российской Федерации

Редакция

Елена Сиденко –
Главный редактор

Валентина Тараканова –
Зам. главного редактора
Алла Сиденко –
Зам. главного редактора

Евгений Конобеев –
Компьютерная верстка

Место в рейтинге SCIENCE INDEX за 2012 год
по тематике «Народное образование. Педагогика» – 23.
Двухлетний импакт-фактор РИНЦ (2012) – 0,746

Адрес редакции: 140135, Московская обл.,
п. Никоновское, до востребования Сиденко А.С.

Электронный адрес редакции:
sidenko@in-exp.ru;
сайт: http://in-exp.ru

Учредители журнала:

ООО «Инновации и эксперимент в образовании»

Рукописи не рецензируются и не возвращаются.

Точка зрения редакции может не совпадать с точкой зрения авторов.

Ответственность за достоверность информации,
содержащейся в публикуемых материалах, несут авторы.

За авторство публикуемых материалов редакция ответственности не несет.

Подписано в печать 8.04.2014. Формат бумаги 60×84¹/₈.
Печать офсетная. Бумага офсетная. Тираж 500 экз. Заказ

Отпечатано в ООО «Красногорская типография».

143405, Московская область, г. Красногорск, Коммунальный квартал, д. 2.

© Сиденко А.С., Сиденко Е.А.

ISSN 2306-8337 «Эксперимент и инновации в школе»

В номере:

Реализация ФГОС: Метапредметность в школе

Гоглова М.Н. Качество образования в условиях введе-
ния ФГОС: препятствия и пути устранения2

Абрамян Е.Л., Лорис-Меликова Н.А. Личностные осо-
бенности детей с повышенным уровнем креативности.....7

Сычева Л.Н. Игровой метод как средство мотивации
учащихся к изучению английского языка в системе
дополнительного образования14

Свиридова Е.М., Романова Е.А. Внеклассное занятие
«Экологическая тропа»17

Система повышения квалификации

Василевская Е.В. Виртуализация информационного
образовательного пространства как основа для изме-
нения подходов к повышению квалификации педагогов.....23

Поляков Л.П., Подгорнова А.А. Мотивационная готов-
ность педагогического коллектива к введению инно-
ваций.....28

Мастер-класс

Горнобатова Н.Н. Развитие познавательного интереса
на уроках математики.....33

Дагаева Н.М. Приемы формирования универсальных
учебных действий учащихся на уроках русского языка.....43

Петрачков К.В. Обучение строевому пению учащихся
кадетских классов46

Стельмах О.Д., Ступина В.Н., Чернушевич В.А. О воз-
можностях игровой практики в детском саду49

Чернега Т.В. Сказкотерапия в работе с детьми дошколь-
ного возраста56

Информация

Куприянов Б.В. Чуть больше чем просто рецензия
на книгу Алексея Иванова «Географ глобус пропил»60

* * *

Авторы номера64

Гоглова Марина Николаевна

кандидат педагогических наук
доцент кафедры развития образования

ФГАОУ АПК ППРО

г. Москва

goglovamarina@gmail.com

КАЧЕСТВО ОБРАЗОВАНИЯ В УСЛОВИЯХ ВВЕДЕНИЯ ФГОС: ПРЕПЯТСТВИЯ И ПУТИ УСТРАНЕНИЯ

Аннотация. В статье речь идет о необходимости прогнозировать риски при переходе на ФГОС ОО и искать пути их минимизации. Названы существующие угрозы инновациям, дана характеристика поведения учителя в ситуации риска, представлены этапы разработки антирисковой программы.

Ключевые слова: ФГОС, инновационная деятельность, риски, самоэффективность, мастерство, рефлексия.

Любая инновационная деятельность образовательной организации сопряжена с риском. Риск – возможная опасность, «смелое предприятие, замысел, осуществляемый не столько в силу уверенности, сколько в надежде на случайность» [2, с. 15]. В условиях введения ФГОС риски, как некое неопределенное событие или условие, которое в случае возникновения имеет позитивное или негативное воздействие на репутацию образовательной организации, может привести к приобретениям или потерям. Рассматривая риск как характеристику ситуации, имеющей неопределенность исхода, понимаем, что он может сопровождаться наличием неблагоприятных последствий. В образовании приобретения или потери с его качеством. Поэтому чтобы неблагоприятных последствий не было, необходимо прогнозировать возникновение рисков и искать пути их минимизации, т.е. страховать, защищать от неверных решений и частных негативных ситуаций в педагогическом коллективе, исход которых заранее не определяется и может стать причиной снижения качества образования.

На этапе вхождения в инновационный процесс часто возникает сопротивление участников образовательных отношений, которое сопровождается повышением тревожности, падением мотива успеха. Это связано с неготовностью участников образовательных отношений к профессионально-личностным изменениям. Как показывает практика, снижение сопротивления нововведениям происходит при формировании навыков исследовательской и организационно-управленческой деятельности. В этом случае педагогиче-

ские работники способны принимать профессионально верные решения в неопределенных и кризисных педагогических ситуациях, возникающих при введении ФГОС.

Анализ результатов готовности образовательных организаций Москвы к переходу на новые стандарты общего образования позволил выявить риски, минимизация которых даст возможность создать некие условия, необходимые для эффективного введения ФГОС в переходный период. Опираясь на исследования И.Г. Абрамовой [1], опишем существующие угрозы при переходе к введению ФГОС в образовательных организациях.

Ситуация 1. Знакомство учителя с ФГОС и материалами, разработанными в рамках его требований, приводит к проявлению стереотипа мышления педагога: «Как дети будут сдавать ГИА и ЕГЭ?». Ведь умения ученика управлять учебной деятельностью, решать нестандартные задачи не были для него обязательными планируемыми результатами. Если учитель не понимает и не принимает новых установок образовательных реформ на результаты образования, он не сможет участвовать в инновационной деятельности образовательной организации. Возникает стратегический риск: уровень готовности педагогического коллектива к переходу к введению ФГОС.

Ситуация 2. Администрация образовательной организации приняла решение о введении ФГОС, и с 1 сентября школа стала работать с применением новых Стандартов. Обязательства перед образовательной организацией ставят учителя в условия интенсификации профессионального труда. Если уровень

тревожности высокий, это может повлиять на состояние здоровья педагога, что, несомненно, скажется на психологическом, эмоциональном, соматическом здоровье учеников.

Ситуация 3. Переход к введению ФГОС в образовательной организации ориентирует педагогический коллектив на разработку новых локальных актов, отвечающих требованиям ФГОС общего образования. Административная команда организует деятельность творческих групп. Однако менталитет авторитарного учителя, как устойчивая совокупность психических, интеллектуальных, эмоциональных и культурных особенностей, препятствует его объединению с коллегами в единую команду. В этом случае сохраняются целевые установки, запросы, ожидания учителя, и они не совпадают с целевыми установками, запросами, ожиданиями, возможностями и миссией педагогического коллектива. Возникает диспозиционный риск.

Ситуация 4. Введение нового Стандарта в образовательной организации требует от учителя определенного уровня профессиональной готовности. В п. 22 ФГОС ООО указано: «Уровень квалификации работников образовательного учреждения, реализующего основную образовательную программу, должен соответствовать квалификационным характеристикам по соответствующей должности, а для педагогических работников государственного или муниципального образовательного учреждения также квалификационной категории» [6]. Готовность педагога к введению ФГОС общего образования определяется наличием ряда умений, в том числе:

- оценивать текущее состояние и динамику освоения учащимися основной образовательной программы;
- правильно определять причины недостаточно эффективного продвижения ребенком в освоении образовательной программы, умение правильно (адекватно) выделить трудности в освоении учебных предметов, возникающие у каждого ученика;
- выбирать и применять современные образовательные технологии и технологии оценки, адекватные поставленным целям.

Если учитель не обладает названными умениями, следует говорить о риске готовности учителя к работе с ФГОС общего образования.

Ситуация 5. Педагог, владеющий умениями, необходимыми для введения ФГОС, видит профессиональные проблемы и способен выстроить индивидуальный образовательный маршрут. Для реализации индивидуальной образовательной программы учителю необходимы дополнительные ресурсы: интеллектуальные, материально-технические, финансовые. Уровень готовности учителя к материально-техническим затратам на профессиональное образование и развитие определяет экономический риск.

Введение ФГОС в образовательную организацию требует от учителя умения прогнозировать риски. Форсайт-компетенция педагога сопряжена с рефлексивным взаимодействием педагогической деятельности учителя и образовательной деятельности учени-

ка [2]. Организуя образовательный процесс, педагог попадает в ситуацию неопределенности или сам ее создает. Участники образовательных отношений оценивают друг друга и делают выбор стратегии поведения. В этой ситуации может проявляться и риск ученика, и риск педагога. Педагог, прежде чем встретиться с обучающимися, осмыслит процесс взаимодействия и в зависимости от их участия, реакции и отношений к процессу, а далее корректирует их.

С этих позиций педагогический риск следует рассматривать как акт принятия педагогического решения в ситуации неопределенности с наиболее вероятным прогнозом в получении ожидаемого результата. Надежность и обоснованность этого прогноза определяет степень педагогического риска. Если педагогический риск рассматривать как способ деятельности участников образовательных отношений, то его компонентами являются:

- ответственность учителя в реализации поставленных целей, преодоление неопределенности в ситуации выбора и принятия педагогического решения;
- регулирование взаимоотношений между участниками образовательных отношений – учениками, родителями, педагогами;
- согласование педагогических действий членов педагогического коллектива в развитии детей.

По мнению И.Г. Абрамовой, обоснованный педагогический риск – это количественно и качественно определенная вероятность достижения предполагаемого результата, неудачи, отклонения от цели, позитивные и негативные последствия принимаемых решений [1].

В основе выявления, прогнозирования и минимизации рисков лежит деятельностный подход. Взаимодействие педагога с учащимся, построенное на основе деятельностного подхода к образовательному процессу, должно быть рефлексивным как со стороны учителя, так и со стороны ученика.

Это возможно, если:

- педагогические задачи учитывают необходимость психологической безопасности ребенка;
- в основу постановки и решения педагогических задач будет положена идея освоения опыта сознательной социализации и будут культивироваться ценности, противоположные ценностям девиантного поведения. Формирование ценностей поведения невозможно без сформированных ценностей-идеалов и ценностей-свойств личности ребенка. А это задача ФГОС [6].

Результаты образовательной деятельности ученика зависят от педагогического действия учителя. Областью риска становится рефлексивное взаимодействие педагога и учащихся. Педагог должен быть готов к корреляции ситуации, создавать новые ситуации, вносить новые факторы, чтобы корректировать взаимные оценки, решения, выбор стратегии поведения, как своей, так и учащегося.

В педагогическом событии важно фиксировать риски участников образовательных отношений. На-

пример, при формировании универсальных учебных действий обучающихся используемые учителем нетрадиционные методы обучения могут нести в себе психологические опасности. Часть учащихся, привыкших к традиционным способам обучения, не готова воспринимать активные формы учебной деятельности – на таких уроках они теряются, ничего не успевают и часто не понимают целевых установок учебной деятельности, у них появляется комплекс неполноценности или реакция отторжения на вводимые учителем новшества в организации обучения. Другие ученики, даже принимая новые для них формы обучения, испытывают дискомфорт от конкуренции, от недостатка внимания учителя к их личному вкладу в урок (учитель уделяет больше внимания «неуспевающим» детям), от неадекватности оценки этого вклада. Можно выделить несколько уровней поведения учителя в ситуации педагогического риска:

- планируемое предварительное избегание риска – максимальная осторожность при выборе замысла урока для обхода возможных рискованных ситуаций;
- текущее ситуативное избегание – уход от решения в уже сложившейся ситуации выбора.

Способ ухода может быть разным – от авторитарного перехода к следующему пункту плана урока до честного объяснения учителем, почему он не хочет развивать данную проблематику дальше. На этом уровне главным помощником учителя становится юмор [4];

- отложенное ситуативное решение – перенос окончательного разрешения проблемного вопроса на более позднее время (отсрочка). Например, предложение учащимся письменно высказать свою позицию по данной проблеме, продолжить ее обсуждение на следующем уроке или во внеурочное время, обсудить ее в индивидуальном порядке. На этом уровне главным будет умение педагога предупреждать конфликты [5];
- смягчающее ситуативное решение – принятие решения, которое минимизирует негативные последствия ситуации. Например, использование юмора или приема переадресации острого вопроса, заданного учащимся, всему классу или автору вопроса. Педагог должен хорошо владеть способами разрешения конфликтных ситуаций [8];
- абсолютное ситуативное решение – принятие решения, развивающего ситуацию риска в целях достижения максимального педагогического результата. Для того чтобы с предыдущего уровня перейти на этот, обычно достаточно одного небольшого шага, однако в режиме педагогической импровизации учитель часто не успевает сообразить, какого именно. Учитель продолжает «раскручивать» ситуацию педагогического риска до тех пор, пока сами учащиеся не сделают из нее вывод, работающий на достижение педагогической цели.

Административные команды образовательных организаций, ориентированные на успешную инновационную деятельность, разрабатывают антирисковые

программы – комплекс мероприятий, направленных на управление рисками и негативными последствиями в условиях введения ФГОС общего образования. Антирисковая программа может стать приложением к основной образовательной программе общего образования организации.

В основе построения основной образовательной программы лежит логико-структурный подход, который предполагает анализ рисков на этапе прогнозирования целей и задач, планируемых результатов, действий, направленных на достижение планируемых результатов.

Разработка антирисковой программы включает в себя три этапа.

Первый этап. Анализ рисков. Под природой риска понимаются внутренние угрозы – негативные ситуации внутри образовательной организации, а также возможные отрицательные воздействия внешней среды.

К внутренним угрозам относится сопротивление как следствие неготовности педагогических работников к введению ФГОС общего образования, непонимание родителей целесообразности и значимости новых стандартов. Последствиями может быть отторжение идеи введения нового Стандарта.

Анализ рисков – это выявление факторов риска, качественная и количественная оценка их значимости. После выявления риски систематизируют и классифицируют, составляют матрицу рисков. Так, например, при планировании родительского собрания «Мой ребенок учится по ФГОС» необходимо учитывать, что на нем могут присутствовать 50% родителей.

Руководителями образовательных организаций используется метод пошагового планирования будущих событий на основе логических построений, выявления причинно-следственных связей и цепочек. Ограниченность использования данного метода заключается в том, что ошибка в одном шаге может привести совершенно к неверному результату, ошибочному прогнозу. Чем длиннее цепочка логических построений – тем ниже надежность прогноза.

В образовательной практике самым продуктивным оказывается экспертный метод. К его основным недостаткам следует отнести трудность в привлечении независимых экспертов и субъективность оценок. В сложных и уникальных ситуациях такой метод может быть использован только в сочетании с другими методами.

Самым надежным признан метод моделирования будущих процессов в малых масштабах. Выявление образовательных организаций, готовых к введению ФГОС общего образования, осуществляется методом самоаудита и внешней экспертизы. Однако надо помнить, что многие риск-факторы, в том числе и при введении ФГОС, начинают реализовываться именно с увеличением масштаба.

Угрозы введения ФГОС основного общего образования могут быть следующими:

- *Возложение разработки ООП на одного сотрудника при организации проектирования основной образова-*

тельной программы (ООП), причина которого кроется в формальной административной команде или неумении руководителя планировать ее деятельность, работать в команде. Выход: формирование административной команды, способной к коллективной работе.

- *Низкий уровень подготовленности руководящих и педагогических работников к проектированию ООП.* Причины: неумение руководителя / заместителя руководителя прогнозировать и планировать систему подготовки и профессионального развития педагогических кадров; отсутствие / недостаток умения педагогических работников проектировать модель / процесс; низкий уровень мотивации инновационной деятельности у педагогических работников; формальное отношение педагогических работников к инновационным процессам. Пути страхования и минимизации рисков: повышение квалификации руководящих и педагогических работников в деятельности в формах; стимулирование инновационной деятельности; формирование системы методического сопровождения инновационной деятельности в образовательной организации.
- *Использование форм повышения квалификации, не ориентированных на развитие новых профессиональных компетентностей руководящих и педагогических работников образовательной организации.* Причины: неготовность профессорско-преподавательского состава учреждений высшего и дополнительного профессионального образования проведению курсов повышения квалификации по педагогическому проектированию, формированию школьных команд, психолого-педагогическому и научно-методическому сопровождению инновационных процессов. Пути минимизации: разработка программ по педагогическому проектированию, формированию школьных команд, психолого-педагогическому и методическому сопровождению инновационных процессов в условиях образовательной организации.
- *Неиспользование / слабое использование / родительского ресурса при разработке ООП.* Причины: отсутствие системы работы с родительской общественностью, формальная деятельность Управляющего (попечительского) совета. Выход: привлечение родительской общественности к организации инновационных процессов в образовательной организации, педагогическое просвещение родителей в части выполнения государственного и социального заказа, формирование открытой образовательной системы образовательной организации (сайт, конференции, совместные акции родителей, др.).
- *Отсутствие партнерских отношений образовательной организации с учреждениями, организациями, предприятиями, способными оказывать поддержку образовательным организациям в реализации ООП.* Причины: неумение руководителей строить систему партнерских отношений, незаинтересованность партнеров в перманентных взаимовыгодных отношениях

с образовательной организацией, закрытость образовательной организации как образовательной системы. Пути страхования: формирование открытой институциональной образовательной системы (сайт, конференции, совместные акции родителей и образовательной организации, др.), реализация совместных проектов и партнеров, в том числе организация внеурочной деятельности.

Второй этап. Построение антирисковой программы. Выявленные и прогнозируемые риски необходимо устранить или минимизировать. Антирисковая программа охватывает меры профилактики рисков. В ней подробно описываются рекомендуемые контрмеры и ресурсы (условия), необходимые для реализации контрмер.

Реализация антирисковой программы требует разработки плана действий, в котором указывают задачу, планируемый результат, действия, сроки и ответственных.

Третий этап. Реализация антирисковой программы. Правильно составленная программа и план ее реализации позволяют устранить возможные риски. Например, в образовательной организации в процессе введения ФГОС общего образования была составлена антирисковая программа, в которой выделены следующие шаги:

- разъяснительная работа с педагогическими кадрами (убеждение их в необходимости кардинальных преобразований в педагогическом сознании, смены целей, содержания и стиля профессиональной деятельности);
- разработка совместно с окружным методическим центром новых теоретических и методических подходов к организации переподготовки и повышения квалификации учителей в соответствии с целями и задачами ФГОС;
- обновление содержания и форм повышения квалификации и переподготовки учителей на практико-ориентированной основе;
- мониторинг педагогической практики по введению ФГОС, контроль и коррекция деятельности педагогического коллектива по выполнению требований стандарта;
- просветительская работа с родителями обучающихся, убеждение их в необходимости смены модели образования, расширения их полномочий как законных представителей интересов детей и, как следствие, получение новых результатов образования.

Реализация основной образовательной программы в соответствии с требованиями ФГОС общего образования требует осмысленного управления рисками. Этот процесс включает в себя: идентификацию факторов риска, анализ рисков, оценку риска, построение антирисковой программы, планирование реагирования на риск, контроль и мониторинг минимизации риска, планирование управления рисками.

Особое внимание уделяется профилактике педагогических рисков.

Профилактика педагогических рисков в процессе инновационной деятельности осуществляется через

систематическое обучение педагогов, стимулирование их педагогической активности. Для этого в образовательной организации предлагается широкий спектр разнообразных форм методической поддержки, в том числе «Школа педагогического мастерства», методические дни, конкурсы профессионального мастерства, фестивали открытых занятий, смотры, выставки, участие в конкурсах педагогической продукции и др. [7].

Системная методическая работа с педагогами, направленная на их профессиональный рост, формирует у них готовность к риску. Наблюдается повышение уровня профессионально-личностных характеристик, позволяющих прогнозировать и реализовывать возможности рискнесущих факторов. Л. М. Митиной было установлено: педагоги с оптимальным уровнем готовности к риску в профессиональной деятельности демонстрируют более высокие показатели педагогических компетентностей, чем педагоги с низким и высоким уровнями готовности к риску [3].

Показано, что важнейшим условием оптимизации готовности к риску у педагогов служит повышение уровня их самосознания, в частности таких его компонентов, как самооэффективность, самоуважение, самоинтерес, самопонимание [9,10,11,12,13,14]

Кроме того, уровень развития готовности к риску у педагогов определяется гибкостью при принятии, реализации и корректировке педагогических решений в ситуациях неопределенности, коммуникативностью, компетентностью в ситуациях педагогического взаимодействия, самоконтролем

В условиях инновационной деятельности в образовательных организациях ведущую роль в осуществлении психолого-педагогической поддержки участников образовательных отношений играет психолого-педагогическая служба.

Литература

1. Абрамова, И. Г. Теория педагогического поиска [Электронный ресурс]: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.01 / И. Г. Абрамова. – М.: РГБ, 2007. – (Из фондов Российской государственной библиотеки).
2. Арламов, А. А. Педагогический риск как проблема методологии социальной педагогики / А. А. Арламов // Вестн. Адыгейского гос. ун-та. Серия 3: Педагогика и психология. 2010. – № 1. – С. 12–21.
3. Митина, Л. М. Психология труда и профессионального развития учителя / Л. М. Митина. – М.: Академия, 2004.
4. Михайлова, Е. Н. Рискологические факторы и качество исследовательской деятельности педагога / Е. Н. Михайлова // Вестн. Томского гос. пед. ун-та. 2009. – № 10. – С. 59–63.
5. Сабинаина, Н. Н. Профилактика профессиональных рисков педагога в условиях инновационной деятельности образовательного учреждения [Электронный ресурс]: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Н. Н. Сабинаина. – М.: РГБ, 2012. – (Из фондов Российской государственной библиотеки).
6. Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования / М-во образования и науки Рос. Федерации. – М.: Просвещение, 2011. – (Стандарты второго поколения).
7. Хабибуллин, Э. Р. Готовность к риску как фактор эффективной педагогической деятельности в ситуациях неопределенности [Электронный ресурс]: дис. ... канд. психол. наук: 19.00.13 / Э. Р. Хабибуллин. – М.: РГБ, 2008. – (Из фондов Российской государственной библиотеки).
8. Хохлова, Е. А. Предупреждение конфликтных ситуаций во взаимодействии учителей, учеников и родителей [Электронный ресурс]: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Е. А. Хохлова. – М.: РГБ, 2003. – (Из фондов Российской государственной библиотеки).
9. Чапаев Н. К., Чошанов М. А. Креативная педагогика: проблемы, противоречия, пути их разрешения. // Инновационные проекты и программы в образовании 2012. № 3. С. 30–41.
10. Черепанова Ф. Н. Работа в парах постоянного и сменного состава как средство формирования общеучебных навыков младших школьников. // Муниципальное образование: инновации и эксперимент 2011. № 1. С. 79–80.
11. Черномырдина О. М. Использование интерактивных методов в процессе формирования общекультурной компетентности на уроках истории и обществознания. // Муниципальное образование: инновации и эксперимент 2011. № 2. С. 25–27.
12. Чернушевич В. А. Контекстно-деятельностный подход к анализу проблем учебного процесса. // Инновационные программы и проекты в образовании. 2011. № 2. С. 30–34.
13. Чикнаверова К. Г. Самостоятельная учебная деятельность как основа развития самостоятельности обучающихся: методологический аспект отечественных исследований. // Инновационные программы и проекты в образовании. 2011. № 4. С. 17–21.
14. Шалдина С. А. Постановка учебной задачи и моделирование на уроках русского языка в современной школе в условиях введения ФГОС. // Эксперимент и инновации в школе 2012. № 1. С. 20–23.

В статье автором рассматриваются личностные особенности детей с повышенным уровнем креативности и различные подходы к пониманию креативности.

Абрамян Елена Леоновна

учитель русского языка и литературы
ГБОУ СОШ № 641 имени С. Есенина

г. Москва

E-mail: lena.a@list.ru

Лорис-Меликова Нина Александровна

студентка 5 курса МПГУ, ф-т СЭП

E-mail: lorismelikovan@mail.ru

ЛИЧНОСТНЫЕ ОСОБЕННОСТИ ДЕТЕЙ С ПОВЫШЕННЫМ УРОВНЕМ КРЕАТИВНОСТИ

Аннотация. Данная статья поможет найти различные подходы к пониманию креативности, выявить личностные особенности детей с повышенным уровнем креативности, определить ее возрастные особенности. Эта проблема рассмотрена в статье на теоретическом уровне. В следующем номере будут опубликованы методики по выявлению личностных особенностей детей с повышенным уровнем креативности и анализ результатов исследования.

Ключевые слова: креативность, личностные особенности, творчество, возраст, дети, семья, требования, повышенный уровень, развить способности.

В современном мире творчество ценится очень высоко, а целеустремленность помогает творческим натурам найти свой жизненный путь и реализовать потенциал. Но, к сожалению, многие родители не считают творчество важной составляющей воспитания, развития и обучения своего ребенка. Они предпочитают делать акцент и ставят во главу угла речь, мышление и память ребенка, порой полностью забывая про воображение. Конечно, первые три пункта очень важны, но полностью исключать творчество нельзя, его развитие может и должно идти одновременно со всеми остальными направлениями развития [5, с.78].

Сегодня к ребенку и человеку вообще предъявляются все более высокие требования, соответствие которым помогает ему в жизни, в профессиональной деятельности, в решении проблем. Нестандартный подход к той или иной ситуации помогает подобрать различные варианты её решения и выбрать наиболее подходящий. И если у ребенка есть хоть малейшие творческие способности, то ему будет гораздо легче учиться, строить

отношения с окружающими людьми, справляться с трудностями.

Нестандартность мышления важна не столько в детстве, сколько во взрослой жизни. Сегодня можно привести огромное количество примеров успешных людей творческих профессий: актеры, певцы, журналисты, писатели и другие. Безусловно, чтобы способности проявлялись столь ярко, необходимо иметь природные задатки. Развитие творческих способностей необходимо для каждого ребенка. Пусть даже он и не станет в будущем знаменитостью, но зато нестандартный подход к решению жизненных проблем сделает его интересной и успешной личностью [2, с.102].

Работу над выявлением креативности надо начинать на ранних этапах онтогенеза, т.к. в этот период имеются большие возможности влияния на личностное развитие ребенка, что создаст необходимые предпосылки развития творческой личности.

К сожалению, сложившиеся и традиционно существующие у нас системы дошкольного воспитания и школьного обучения фактически не содержат в себе

специальные меры, направленные на последовательное и систематическое выявление и развитие у детей креативности, продуктивного воображения, и, как результат, оценка взрослыми не самого акта творчества, а итогового продукта.

Причиной этого часто является незнание воспитателями и педагогами основ психологии креативности, особенностей ее формирования, развития, проявления. Наиболее актуальной эта проблема становится для младшего школьного возраста, так как этот период характеризуется сензитивностью, приобретением первого организованного опыта получения знаний, формированием представления себя и внешней оценки [5, с.97].

Творчество может рассматриваться двояко – как компонент какой-либо деятельности и как самостоятельная деятельность. Существует мнение, что в любой деятельности присутствует элемент творчества, т.е. момент нового, оригинального подхода к ее выполнению. В этом случае в качестве творческого элемента может выступать любой этап деятельности – от постановки проблемы до поиска операциональных способов выполнения действий. Когда творчество направлено на поиск нового, оптимального, возможно, ранее неизвестного решения, оно обретает статус деятельности и представляет собой сложную многоуровневую систему. В этой системе выделяют специфические мотивы, цели, способы действия, фиксируются особенности их динамики.

Творчество понимается как развивающее взаимодействие, механизм движения которого имеет определенные фазы функционирования. Я.А. Пономарев сопоставил фазы решения творческой задачи взрослым, умственно развитым человеком, с формированием способности действовать в уме у детей. Оказалось, что формы поведения детей на этапах развития способности действовать в уме аналогичны формам поведения взрослых на соответствующих стадиях решения творческой задачи [2, с.64].

1. Фаза произвольного, логического поиска. На этой стадии актуализируются знания, необходимые для решения творческой задачи, решение которой не может быть получено непосредственно путем логического вывода из имеющихся посылок. Исследователь осознанно отбирает факты, способствующие эффективному решению, осуществляет обобщение и перенос ранее полученных знаний в новые условия, выдвигает гипотезы, применяет приемы анализа и синтеза исходных данных. На этой стадии преобладает осознанное представление о результате деятельности и способах его целенаправленного достижения.

2. Фаза интуитивного решения. Для этой фазы характерен неосознанный поиск способа решения проблем, в основе которого лежит принцип двойственности результата действия человека, т.е. наличие

прямого (осознаваемого) и побочного (неосознаваемого) продуктов действия.

3. Фаза вербализации интуитивного решения. Интуитивное решение проблемы на предыдущей стадии творческого процесса осуществляется неосознанно. Осознан только результат (факт) решения. На стадии вербализации интуитивного решения осуществляется объяснение способа решения и его вербальное оформление.

4. Фаза формализации вербализованного решения. На этой стадии формулируется задача логического оформления способа решения новой задачи. Процесс формализации решения происходит на сознательном уровне [5, с.96].

Фазы творческого процесса рассматриваются как структурные уровни организации психологического механизма поведения, сменяющие друг друга в ходе его осуществления. Решение творческих задач осуществляется посредством разнообразных сочетаний уровней организации психологического механизма творчества. Творческая активность возникает в условиях решения креативных задач, и любой человек на какое-то время может почувствовать себя творцом. Тем не менее, дифференциально-психологический анализ поведения людей в разнообразных жизненных ситуациях показывает, что существует такой тип личности, который использует оригинальные способы решения любых жизненных задач, – это тип творческой личности, чья основная особенность – креативность.

Креативность – интегративное качество психики человека, которое обеспечивает продуктивные преобразования в деятельности личности, позволяя удовлетворять потребность в исследовательской активности [1, с.85]. Креативная личность отличается от других людей целым рядом особенностей:

- когнитивных (высокая чувствительность к субсенсорным раздражителям; чувствительность к необычному; память на редкие события; развитые воображение и фантазия и др.);
- эмоциональных (высокая эмоциональная возбудимость, преодоление состояния тревожности);
- мотивационных (потребность в понимании, самовыражении);
- коммуникативных (инициативность, склонность к лидерству, спонтанность).

Творчество как один из видов деятельности и креативность как устойчивая совокупность черт, способствующих поиску нового, оригинального, нетипичного, обеспечивают прогресс общественного развития.

В самом общем виде креативность понимается как общая способность к творчеству.

Концепция креативности как универсальной познавательной творческой способности приобрела популярность после выхода в свет работ Дж. Гилфорда. Гилфорд указал на принципиальное различие между двумя типами мыслительных операций: конвергенцией и дивергенцией. Конвергентное

мышление (схождение) актуализируется в том случае, когда человеку, решающему задачу, надо на основе множества условий найти единственно верное решение. В принципе, конкретных решений может быть и несколько, но это множество всегда ограничено [4, с.90].

Дивергентное мышление определяется как «тип мышления, идущего в различных направлениях». Такой тип мышления допускает варьирование путей решения проблемы, приводит к неожиданным выводам и результатам.

Гилфорд выделил четыре основных параметра креативности:

- оригинальность – способность продуцировать отдаленные ассоциации, необычные ответы;
- семантическая гибкость – способность выявить основное свойство объекта и предложить новый способ его использования;
- образная адаптивная гибкость – способность изменить форму стимула таким образом, чтобы увидеть в нем новые признаки и возможности для использования;
- семантическая спонтанная гибкость – способность продуцировать разнообразные идеи в нерегламентированной ситуации.

М. Воллах и Н. Коган полагают, что перенесение Гилфордом, Торренсом и их последователями тестовых моделей измерения интеллекта на измерение креативности привело к тому, что тесты креативности просто диагностируют IQ, как и обычные тесты интеллекта (с поправкой на «шумы», создаваемые специфичной экспериментальной процедурой). Эти авторы высказываются против жестких лимитов времени, атмосферы соревновательности и единственного критерия правильности ответа, т.е. отвергают такой критерий креативности, как точность. Желательно, чтобы исследование и тестирование творческих способностей проводилось в обычных жизненных ситуациях, когда испытуемый может иметь свободный доступ к дополнительной информации по предмету задания.

Подход Воллаха и Когана позволил по-иному взглянуть на проблему связи между креативностью и интеллектом. Упомянутые исследователи, тестируя интеллект и креативность учащихся 11–12 лет, выявили четыре группы детей с разными уровнями развития интеллекта и креативности. Дети, принадлежащие к разным группам, отличались способами адаптации к внешним условиям и решения жизненных проблем [7, с.31].

Дети, обладающие высоким уровнем интеллекта и высокой креативностью, были уверены в своих способностях, имели адекватный уровень самооценки. Они обладали внутренней свободой и вместе с тем высоким самоконтролем. При этом они могут казаться маленькими детьми, а через некоторое время, если того требует ситуация, вести себя по-взрослому. Проявляя большой интерес ко всему новому и необычно-

му, они очень инициативны, но при этом успешно приспосабливаются к требованиям своего социального окружения, сохраняя личную независимость суждений и действий.

Дети с высоким уровнем интеллекта и низким уровнем креативности стремятся к школьным успехам, которые должны выразиться в форме отличной оценки. Они крайне тяжело воспринимают неудачу, можно сказать, что у них преобладает не надежда на успех, а страх перед неудачей. Они избегают риска, не любят высказывать публично свои мысли. Они сдержанны, скрытны и дистанцируются от своих одноклассников. У них очень мало близких друзей. Они не любят быть предоставленными самим себе и страдают без внешней адекватной оценки своих поступков, результатов учебы или деятельности.

Дети, обладающие низким уровнем интеллекта, но высоким уровнем креативности, с трудом приспосабливаются к школьным требованиям, часто занимаются в кружках, имеют необычные хобби и т.п., где они в свободной обстановке могут проявить креативность. Они очень тревожны, страдают от неверия в себя, «комплекса неполноценности». Часто учителя характеризуют их как невнимательных, поскольку они с неохотой выполняют рутинные задания и не могут сосредоточиться.

Дети с низким уровнем интеллекта и творческих способностей внешне хорошо адаптируются, держатся в «середняках» и довольны своим положением. Они имеют адекватную самооценку, низкий уровень их предметных способностей компенсируется развитием социального интеллекта, общительностью.

Креативность и интеллект взаимосвязаны не только на уровне свойств личности, но и на уровне целостного познавательного процесса. В исследовании Е.Л. Григоренко была выявлена взаимодополняемость этих способностей при решении познавательных задач [3, с.79].

На ранних стадиях решения задачи у испытуемых актуализируется дивергентное мышление, а на поздних – конвергентное мышление. Все эти результаты получены в ходе использования тестов креативности, основанных на теории дивергентного мышления.

Для творчества необходима независимость мышления от стереотипов и внешнего влияния. Творческий человек самостоятельно ставит проблемы и автономно их решает.

Креативность предполагает, с точки зрения Стернберга, способность идти на разумный риск, готовность преодолевать препятствия, внутреннюю мотивацию, толерантность к неопределенности, готовность противостоять мнению окружающих. Проявление креативности невозможно, если отсутствует творческая среда.

До сих пор исследователи отводили решающую роль микросреде, в которой формируется ребенок,

и, в первую очередь, влиянию семейных отношений. Большинство исследователей выявляют при анализе семейных отношений следующие параметры:

1) гармоничность – негармоничность отношений между родителями, а также между родителями и детьми;

2) творческая – нетворческая личность родителя как образец подражания и субъект идентификации;

3) общность интеллектуальных интересов членов семьи либо ее отсутствие;

4) ожидания родителей по отношению к ребенку.

Если в семье культивируется регламентация поведения, предъявляются одинаковые требования ко всем детям, существуют гармоничные отношения между членами семьи, то это приводит к низкому уровню креативности детей.

Похоже на то, что больший спектр допустимых поведенческих проявлений (в том числе – эмоциональных), меньшая однозначность требований не способствуют раннему образованию жестких социальных стереотипов и благоприятствуют развитию креативности. Тем самым творческая личность выглядит как психологически нестабильная. Требование достижения успехов через послушание не способствует развитию независимости и, как следствие, креативности.

Специалисты в области посттравматического стресса, переживаемого некоторыми людьми после воздействия выходящей за рамки обычной жизни ситуации (природная или техническая катастрофа, клиническая смерть, участие в боевых действиях и т.д.), утверждают, что у последних возникает неконтролируемое стремление выговориться, рассказать о своих переживаниях, сопровождающееся чувством непонятости. Возможно, травма, связанная с потерей близких в детстве, и является той незаживающей раной, которая заставляет писателя через свою личную драму раскрывать в слове драматизм человеческого существования.

Д. Саймонтон, а затем и ряд других исследователей выдвинули гипотезу, что среда, благоприятная для развития креативности, должна подкреплять креативное поведение детей, предоставлять образцы творческого поведения для подражания. С его точки зрения, максимально благоприятна для развития креативности социально и политически нестабильная среда [3, с. 89].

Среди многочисленных фактов, которые подтверждают важнейшую роль семейно-родительских отношений, есть и такие:

1. Большие шансы проявить творческие способности имеет, как правило, старший или единственный сын в семье.
2. Меньше шансов проявить творческие способности у детей, которые идентифицируют себя с родителями (отцом). Наоборот, если ребенок отождествляет себя с «идеальным героем», то шансов стать креативным у него больше. Этот факт объясняется тем, что у большинства детей родители – «средние», нетворческие

люди, идентификация с ними приводит к формированию у детей нетворческого поведения.

3. Чаще творческие дети появляются в семьях, где отец значительно старше матери.
4. Ранняя смерть родителей приводит к отсутствию образца поведения. Это характерно как для крупных политиков, выдающихся ученых, так и для преступников и психически больных.
5. На развития креативности благоприятно влияет повышенное внимание к способностям ребенка, ситуация, когда его талант становится организующим началом в семье.

Итак, семейная среда, где, с одной стороны, есть внимание к ребенку, а с другой стороны, где к нему предъявляются различные, несогласованные требования, где есть творческие члены семьи и поощряется нестандартное поведение, приводит к развитию креативности у ребенка [9, с.77].

Гипотеза о том, что подражание является основным механизмом формирования креативности, подразумевает, что для развития творческих способностей ребенка необходимо, чтобы среди близких ребенку людей был творческий человек, с которым бы ребенок себя идентифицировал. Процесс идентификации зависит от отношений в семье: в качестве образца для ребенка могут выступать не родители, а «идеальный герой», обладающий творческими чертами в большей мере, чем родители.

Негармонические эмоциональные отношения в семье способствуют эмоциональному отдалению ребенка от нетворческих родителей, но сами по себе они не стимулируют развитие креативности.

Для развития креативности необходима не регламентированная среда с демократическими отношениями и подражание ребенка творческой личности.

Развитие креативности, возможно, идет по следующему механизму: на основе общей одаренности под влиянием микросреды и подражания формируется система мотивов и личностных свойств, и общая одаренность преобразуется в актуальную креативность.

В ходе социализации устанавливаются весьма специфические отношения между творческой личностью и социальной средой. Во-первых, часто креативы испытывают дискриминацию в школе из-за ориентации обучения на «средние оценки», унификации программ, преобладания жесткой регламентации поведения, отношения учителей. Учителя, как правило, оценивают креативов как демонстративных, упрямых. Сопротивление креативов репродуктивным работам, их большая чувствительность к монотонии расценивается как лень, упрямство. Часто талантливые дети становятся объектом преследований сверстников-подростков [8, с.74].

Поэтому, по данным Гилфорда, к концу школьного обучения одаренные дети впадают в депрессию, маскируя свои способности, но, с другой

стороны, эти дети быстрее проходят начальные уровни развития интеллекта и быстрее достигают высоких уровней развития нравственного сознания (по Л. Колбергу).

Дальнейшая судьба креативов складывается в зависимости от условий среды и от общих закономерностей развития творческой личности.

Существуют три точки зрения на развитие креативности в онтогенезе. Согласно первой происходит постепенный непрерывный рост креативности с возрастом. Е.С. Белова обнаружила, что детей с высокой креативностью среди шестилеток в два раза больше, чем среди пятилеток. М.А. Сорокина тоже наблюдала рост креативности, но уже в младшем школьном возрасте. М.С. Семилеткина, Е.И. Щербанова зафиксировали увеличение у детей всех показателей креативности в течение 6 месяцев в 1-м и во 2-м классах.

Е.И. Банзелюк выявлено увеличение креативности (по тесту П. Торренса, фигурная форма) от 6 до 8 лет; однако в период от 8 до 9 лет рост показателей креативности прекращается. При этом автор обращает внимание на то, что увеличение с возрастом показателя беглости может быть обусловлено большим развитием у детей 8 лет (по сравнению с шестилетками и семилетками) моторных возможностей, вследствие чего они быстрее рисуют и за отведенные 10 минут успевают нарисовать больше рисунков. Это не позволяет адекватно оценить количество продуцируемых идей у детей разного возраста. Но и среди детей одного и того же возраста преимущество в беглости получают те, у кого лучше развита моторика [1, с.69].

Вторая точка зрения: по мере приобретения знаний креативность ребенка снижается. Как пишет Шумакова, дети до 6 лет проявляют высокую творческую активность, однако к 11 годам она снижается, но при этом меняется ее качественный характер. Вопросы приобретают структуру гипотез, сужается их содержательная широта, но появляются новые вопросы, имеющие личностный смысл. С 15 лет заметно возрастают различия в проявлениях творческой активности.

Ученые, придерживающиеся третьей точки зрения, отстаивают представление о колебательном характере развития креативности. Например,

П. Торренс считает, что пики в развитии креативности приходятся на дошкольный возраст (5 лет), младший школьный возраст, а также на подростковый и старший школьный возраст (9 лет, 13 лет, 17 лет), т.е. примерно каждые четыре года наблюдается определенный подъем в развитии креативности. Е.С. Жукова отмечает нестабильность характеристик креативности в старшем дошкольном и младшем школьном возрасте: спад у одних детей, подъем у других, стабильность у третьих. Причем одни показатели могут с возрастом увеличиваться, а другие – снижаться [1, с.120].

О.М. Разумникова и М.В. Прибыткова установили увеличение с возрастом показателя оригинальности в тесте Торренса с кругами, связанное с повышением гибкости образного мышления. При этом в старшей возрастной группе отмечено преобладание таких лексико-семантических групп, как «человек», «символ» и «спорт», в сравнении с младшей, в которой, наоборот, чаще использовались категории «животные», «фантастика» и «игрушки». В тесте «Неоконченные фигуры» возрастных различий по показателю оригинальности не обнаружено, однако структура семантических групп, к которым относились придуманные образы, отличалась: старшие школьники сравнительно чаще использовали категорию «человек» и реже «машины», чем младшие [11].

Следовательно, связанное с возрастом расширение семантических зон актуализированной при генерации идей информации способствует повышению вероятности выбора наиболее оригинальных образов, и этот выбор осуществляется на основе разных стратегий организации конвергентного и дивергентного мышления у мужчин и женщин.

По данным Л.М. Петровой, у подростков 13–14 лет креативность выше, чем у детей 9–10 лет. Различается у них и структура креативности. В младшем школьном возрасте в центре невербальной креативности оказывается оригинальность при создании образных элементов. В подростковом возрасте центральными способностями становятся беглость и легкость при создании образных элементов и импликаций. В подструктуре вербальной креативности тоже происходят изменения, но основным элементом остается беглость при создании семантических импликаций. В подростковом возрасте к этой способности добавляется гибкость при создании семантических отношений.

На каждой возрастной стадии она имеет свое выражение, каждому периоду свойственна своя ее форма. Возможности проявления креативности у людей не одинаковы в различные возрастные периоды. Сутью креативности является создание субъективно нового независимо от его оценки.

В детском возрасте креативность проявляется более ярко. Но с возрастом потребности в проявлении креативности уменьшаются, так как взросление требует более жестких форм поведения. Человеку свойственна нарастающая ригидность (жесткость). Но способности не теряются.

Чтобы войти в общество, социализироваться, ребенок должен пожертвовать своей уникальностью. Оригинальность решения задач снижается – оригинальность ответов в 4 года отмечается у 50% детей, число их падает в два раза в начале посещения школы, и только в подростковом периоде снова возрастает до 50%.

В подростковом возрасте формирование творческих способностей идет не линейно, а имеет два наиболее ярко выраженных пика: самый яркий всплеск способностей отмечается к возрасту 10 лет, а второй всплеск – в юношеском возрасте. Нижней границей первого уровня является дошкольный возраст. В этом возрасте ребенок, находясь в решении задачи, на этом не останавливается и ищет дополнительные решения, что приводит к нахождению других способов решения. Следующий креативный уровень характеризуется тем, что закономерность, которая найдена самостоятельно, не выступает как прием решения, после которого задача откладывается, а рассматривается как новая проблема. Первое выявление этого уровня отмечается в 10 лет.

Для креативности, как и для многих других психологических качеств, существует сенситивный период – ограниченный отрезок времени, в течение которого это качество проявляется особенно интенсивно, если этому способствует среда. Сенситивным периодом для креативности является дошкольный возраст ребенка.

Итак, креативность, как и любой другой процесс, не стоит на месте – может как развиваться, так и деградировать. С возрастом уровень креативности снижается, потому что с взрослением у человека нарастает ригидность.

Творческие способности или креативность заложены и существуют в каждом ребенке. У детей проявления креативности носят достаточно массовый характер, и большинство специалистов относят к ней такие познавательные качества как фантазия, творческое воображение. Развитие креативности происходит в творческой деятельности. Многие исследователи считают, что с возрастом у детей происходит снижение креативности, которое происходит вследствие поступления ребенка в школу.

По мнению А. М. Матюшкина «в период развития ребенка от младшего до среднего школьного возраста (с 6–7 до 12–13 лет) усиливается взаимовлияние внимания и интеллекта. В этот период особенно важно стимулировать развитие творческого, нешаблонного мышления». Однако считается, что это снижение носит временный характер. После определенного периода, так называемого «латентного», у некоторых школьников происходит ярко выраженный подъем креативности. В связи с этим многие исследователи указывают на нелинейный тип развития креативности, в котором два пика, один из них приходится на младший период, точнее дошкольный возраст, другой появляется после периода такого спада [2, с.187].

Следует отметить, что единства среди исследователей относительно возрастного диапазона для этих двух пиков не существует, тем более что спад вербальной креативности и образной может

происходить в разное время. Чаще всего период спада приходится на этап младшего школьного возраста.

Система творческих заданий существенным образом влияет на мышление, речь, воображение, активность ребенка. Творческие задания позволяют широко опираться на субъектный опыт ребенка. Важно, чтобы творческие задания носили и развивающий характер.

Младший школьный возраст является важным этапом в развитии ребенка: перестройка системы отношений с действительностью, смена ведущего вида деятельности, интенсивное интеллектуальное развитие, художественный подъем изобразительной деятельности, смена наглядно-иллюстративного познания собственным образным мышлением. В то же время ребенок еще сохраняет много детских качеств – легкомыслие, наивность, взгляд на взрослого снизу вверх. Но он уже начинает утрачивать детскую непосредственность в поведении, у него появляется другая логика мышления. Учение, общение, труд, игра – главные виды деятельности младшего школьника. В школе он приобретает не только новые знания и умения, но и определенный социальный статус. Меняются интересы, ценности ребенка, весь уклад его жизни. Общая сензитивность к воздействию окружающих условий жизни, свойственная детству, содействует развитию адапционных форм поведения, рефлексии и психических функций. В большинстве случаев ребенок приспосабливает себя к стандартным условиям [8, с.74].

Необходимо учитывать, что обучить креативности невозможно, но вполне реально косвенное влияние за счет создания условий, стимулирующих или тормозящих творческую деятельность. Учитывая психологические и физиологические особенности данного возраста, а именно зная, что дети естественным образом любопытны и творчески. Они экспериментируют, исследуют, играют с самым разнообразным материалом. Для них не существует правильной или неправильной работы с красками и рисунком, в сочинении стихов, песен – они просто творят и наслаждаются тем, что делают – они чувствуют внутреннюю свободу в выражении себя. В этом процессе они учатся преодолевать шаблоны мышления посредством разрушения стереотипов, навязанных обществом – школой, родителями. Творчество есть процесс, который может приводить к созданию некоторого продукта. Таким продуктом может явиться стихотворение, рисунок, музыкальное произведение или танец. Для ребенка игра – это естественный способ рассказа о себе, своих чувствах, мыслях, о своем опыте. В игре ребенок легко открывает свои истинные чувства и переживания. Все, что беспокоит ребенка, волнует его, он может выразить в игре. Это удивительный вид

творчества ребенка. Ведь игра – это работа с воображением и фантазией. Игра не направлена на достижение какой-либо цели, дети наслаждаются самим процессом игры.

Одним из направлений развития творчества на этапе наглядно-образного мышления является выход за рамки привычных мыслительных стереотипов. Это качество творческого мышления называют оригинальностью, и оно зависит от умения мысленно связывать далекие, не связываемые обычно в жизни образы предметов.

Воспитание одаренных детей в семье в настоящее время особо актуально. Ребенок – продолжение родителей, их любовь, надежда. Каждый родитель хочет, чтобы его ребенок был здоровым и счастливым, однако, ссылаясь на нехватку времени, не может заботиться о развитии ума и души ребенка. Матери, отцу, другим членам семьи нужно увидеть в каждом малыше личность, помочь ей сформироваться, развиться и совершенствоваться, распознать индивидуальность, оказать помощь в саморазвитии. Для развития творческих способностей развивающейся личности первоочередное значение имеет семейная среда [10, с. 94].

Таким образом, развитие врожденных способностей ребенка, воспитание интеллектуально развитой личности начинается в семье. Создание в семье развивающей среды способствует раскрытию творческого потенциала одаренных детей. В микросоциуме нужны условия для развития способностей, то есть организация деятельности ребенка. Активному развитию творчества помогает включение одаренного ребенка в игровую, художественную, познавательную-практическую деятельность, а также экспериментирование в разных сферах.

Однако, эффективна лишь та система детско-родительских отношений, в которой выполняются следующие условия: признание безусловной ценности ребенка; создание обстановки его безусловного принятия, то есть ситуаций, в которых отсутствует внешнее оценивание; предоставление ребенку свободы выражения; креативность способна развиваться и реализовываться через проявление индивидуальности ребенка. У детей собственная судьба и будущее, зависящее, в первую очередь, от семьи и семейного воспитания. Поэтому родителям необходимо увидеть в каждом ребенке личность, оказать помощь в саморазвитии, сделать все возможное, чтобы сформировать

у детей желание жить, развить способности, помочь им совершенствоваться и состояться.

Итак, в этой статье представлены теоретико-методологические подходы к изучению личностных особенностей детей с повышенным уровнем креативности. Рассмотрев, проанализировав и выявив возрастные и личностные особенности творческих детей, можно сделать вывод, что детям с высоким уровнем креативности присущи следующие черты: стремление к лидерству, высокая самооценка, адекватный уровень тревожности, независимость, открытость ума, уверенность в своих способностях, сила характера. При этом для проявления креативности необходима соответствующая среда.

В следующем номере журнала мы предложим вниманию читателя различные методы и методики, подобранные для выявления личностных особенностей детей с повышенным уровнем креативности, а также анализ результатов исследования.

Литература

1. *Барышева Т.А.* Креативность. Диагностика и развитие: – СПб.: Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена, 2002. – 345с.
2. *Выготский Л.С.* Психология. – М.: «ЭКМО-Пресс», 2002. – 215с.
3. *Дружинин В.Н.* Психология общих способностей. – СПб.: Питер, 2002. – 195с.
4. *Годфруа Ж.* Что такое психология. В 2-х томах. М., Мир, 1992.
5. *Ильин Е.П.* Психология творчества, креативности, одаренности – СПб.: Питер, 2009. – 253с.
6. *Пономарев Я.А., Семенов И.Н., Степанов С.Ю.* и др. Психология творчества: общая, дифференциальная, прикладная. – М.: Наука, 1990. – 241с.
7. *Сиденко Е.А.* Особенности старшего подросткового возраста. // Муниципальное образование: инновации и эксперимент. 2011. № 2. С. 30–32.
8. *Сиденко Е.А.* К вопросу адаптации младшего подростка в социуме. // Инновационные программы и проекты в образовании. 2011. № 1. С. 73–76.
9. *Тараканова В.В., Слабожанинова К.А.* Стиль семейного воспитания и особенности общения дошкольника со сверстниками. // Муниципальное образование: инновации и эксперимент 2012. № 5. С. 75–78.
10. *Юркевич В.С.* Одаренный ребенок: иллюзии и реальность. – М.: Просвещение, 2000. – 283с.
11. <http://nsportal.ru/nachalnaya-shkola/psikhologiya/osobennosti-razvitiya-kreativnosti-v-mladshem-shkolnom-vozraste>

Сычева Людмила Николаевна
ГОУ ЦО № 641 имени Сергея Есенина
учитель английского языка
г. Москва
lms641@yandex.ru

ИГРОВОЙ МЕТОД КАК СРЕДСТВО МОТИВАЦИИ УЧАЩИХСЯ К ИЗУЧЕНИЮ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА В СИСТЕМЕ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Аннотация. В данной статье автор обращает внимание на способы и условия развития у дошкольников и младших школьников мотивации к изучению английского языка через систему дополнительного образования. Отвечает на вопрос, как использование современных форм и методов образовательных технологий при обучении дошкольников и младших школьников английскому языку влияет на развитие у них устойчивой мотивации к изучению иностранного языка?

Ключевые слова: дополнительное образование, Оксфордское качество, компетентностный подход, игровая методика, устойчивая мотивация.

Одним из направлений кафедры «Иностранные языки и литература» является создание условий для самореализации учащихся путем вовлечения их в систему дополнительного образования. Дополнительное образование в нашей школе начинается с самой низшей возрастной ступени (пять-шесть лет). Дошкольное образование, которое включает в себя начальный этап изучения английского языка, существует у нас протяжение многих лет. Каждый учитель обязательно хотя бы раз преподавал малышам самые азы английского языка. В своей статье я хочу поделиться опытом работы с детьми дошкольного возраста и учащимися первых классов в системе дополнительных занятий и кружковой работы.

Наш центр образования им. Сергея Есенина с 2008 года участвует в инновационной уровневой образовательной программе «Оксфордское качество» по английскому языку для общеобразовательной школы.

Программа «Оксфордское качество» признана приоритетной на государственном уровне и получила законодательную поддержку правительства Москвы. Цель, которая поставлена в программе «Оксфордское качество» сформулирована следующим образом: «Путем внедрения компетентностного подхода в преподавании иностранного языка обеспечить формирование ключевой компетентности учащихся – их способности и готовности использовать усвоенные знания

в реальной жизни для решения практических задач» [5, с.70].

Для дошкольного образования и кружковой работы мы используем курс «Happy House», издательства «Oxford University Press». Данный курс рассчитан на младших школьников. Являясь полностью устным курсом, он позволяет детям начать изучение иностранного языка так же естественно, как и ранее знакомство с родным языком. В дальнейшем он обеспечивает плавный мотивированный переход к обучению учащихся чтению и письму [8, с.18], [9, с.25], [10, с.55].

Мы выбрали курс «Happy House» не случайно: он полностью отвечает целям и задачам дополнительного образования нашей кафедры. Курс «Happy House» ставит перед собой следующие цели и задачи:

- знакомство дошкольников и учащихся первых классов с живым звучанием и ритмом английского языка
- развитие интереса детей к английскому языку
- создание положительной мотивации и укрепление уверенности ребенка в собственных силах
- предоставление значительного объема языкового материала для восприятия и постепенного усвоения
- заложение основы для развития навыков устной речи: аудирование и говорение, формирование коммуникативной культуры в процессе парной и групповой работы

- развитие памяти, воображения, логического и творческого мышления

Вот уже два года мы используем данный курс на дошкольных и кружковых занятиях, и считаем, что «Happy House» как нельзя лучше подходит детям младшего возраста и отвечает всем современным требованиям. Дети занимаются с радостью, а мы учим с удовольствием [5, с.89].

Кружок для учащихся первых классов называется «Играй – учись». Урок никогда не будет скучным, если он проходит в игре. Опираясь на результаты исследований психологов и методистов мы, прежде всего, учитываем возрастные особенности детей и согласны с тем, что пяти – семилетний возраст является наиболее благоприятным для обучения ребенка иностранному языку, так как к этому времени дети готовы и физически и психологически. Организуя свои занятия, мы также исходим из психологических особенностей детей данного возраста [1,2,3,6,8,9]. Дети пяти – семи лет обладают хорошим речевым слухом и цепкой языковой памятью. У них так же сильно развито эмоционально – образное восприятие языка. Форма слова, его звуковая оболочка, ритмичность речи, красота и выразительность звука для детей этого возраста важнее лексического значения и грамматической стройности. Что же касается коммуникабельности и наличия положительной установки, то дети пяти – семи лет в большинстве своем достаточно коммуникабельны и лишены многочисленных комплексов и зажимов: они любознательны, и стремятся к активному познанию мира.

Образовательная деятельность кружка носит культурологическую направленность, а целью курса является создание условий для формирования устойчивой мотивации к изучению английского языка для результативности занятий во втором классе. В конце курса мы ожидаем от учащихся следующие результаты: овладение элементарными навыками аудирования, говорения, чтения и письма в комфортных условиях дополнительного образования через игру.

Учебный процесс строится на пособии «Happy House 1» автор: Lorena Roberts, издательство: Oxford University Press, 2000–2008. Данное учебное пособие включает семь тем – разделов, каждый из которых посвящен определенной теме и действие развивается в одной из комнат Счастливого Дома; каждый раздел включает в себя пять уроков. Такая структура обеспечивает поэтапное усвоение учебного материала, дает учащимся уверенность и комфорт. Сюжетная линия пособия захватывает детей, а сами персонажи оживают для них через песенки, рифмовки, смешные истории.

Занятия для дошкольников проводятся два раза в неделю по 25 минут, а первоклассники занима-

ются 35 минут и также два раза в неделю. Каждое занятие начинается с чанта, который дети сначала слушают, потом стараются подпевать, а на следующем уроке уже поют сами. Именно через чанты и рифмовки вводится лексический материал, и детям не составляет большого труда запомнить новые слова, назвать их по картинке, а еще и пропеть их в любимой песенке. Выполнение таких заданий как: прослушай и покажи, прослушай и повтори – также используется для введения новых лексических единиц. Ведущим моментом каждого занятия является игровая деятельность учащихся и дошкольников. Выбирая или придумывая игру, необходимо следовать правилам, сформулированным в книге Е. И. Негневицкой и А. М. Шахнаровича «Язык и дети» [4, с.67]: «Прежде чем приступить к игре, ответьте на следующие вопросы: какова цель игры, чему в ней должен учиться ребенок? Какое речевое действие он должен выполнять? Ответив на эти вопросы, попробуйте сами превратиться в ребенка и придумать, в какой интересной ситуации могло бы возникнуть высказывание по такой модели. С удовольствием играйте с ребенком сами.» В этом отрывке учтены главные качества обучающей игры, которые отмечены в самом ее названии: она должна быть обучающей и она должна быть игрой.

Значимое место в системе обучения мы отводим ролевым играм, которые моделируют ситуации общения. Так в пособии «Happy House» ребенок знакомится со смешными мышатами Спайком и Руби, а также с хитрым котом Отто. Учащиеся с удовольствием играют роли своих любимых героев, моделируя ситуацию по картинке, предварительно прослушав запись, где персонажи общаются от первого лица. Игры творческой направленности также используются на занятиях: это изобразительные игры, такие как аппликация и словесно – творческие, такие как подбор рифмы. Большое внимание мы уделяем и пальчиковым играм, которые тренируют мелкую моторику движения пальцев и кистей рук. Такая гимнастика стимулирует речь, внимание, воображение, пространственное мышление, быстроту реакции. Рифмовки и чанты в пособии, которые включают в себя счет до десяти также сопровождаются пальчиковыми играми. Перед ребенком встает задача не только правильно назвать цифры, но и успеть показать их на пальчиковых куклах, а еще и правильно спеть песню. Довольно часто занятия носят соревновательный характер для лучшего усвоения лексики и грамматических структур. Соревновательные моменты стимулируют детей, они хотят быть первыми. К играм такого рода мы относим бинго, кроссворды, лото, игры с флэш картами, игры с мячом и много других забавных игр. Пособие «Happy House» также включает в себя CD-ROM с

интерактивными играми, и каждый ребенок может играть дома, закрепляя новый материал.

Несмотря на то, что занятия проходят в игровой форме, данный курс дает нам возможность постоянного контроля учащихся и их успехов. Контроль говорения – участие в инсценировках, выступление с выученными стихами и рифмовками. Контроль аудирования – проверка понимания при помощи вопросов (ответы возможны и на родном языке). Контроль знания лексики и структур – успешное участие в играх.

Творческая активность ребенка отражается в выполнении и презентации проектных работ [5,6,8]. Наши дополнительные занятия имеют хорошую традицию. Каждый год на Рождество в начальной школе проходит фестиваль чантов. Дети принимают активное участие в инсценировках песен, рифмовок и выступают перед учащимися и родителями. Таким образом, использование современных форм и методов образовательных технологий при обучении дошкольников и младших школьников английскому языку дают возможность успешно интегрировать учебный процесс с активной динамической паузой. Смена видов активности, включение игровой деятельности, стимулирование творческого отношения к теме занятия, наличие соревновательных моментов повышает умственную работоспособность ребенка, его познавательную деятельность, мотивацию к изучению языка. Стимулом привлечения внимания учащихся является и новизна структуры занятия: физкультминутка или динамическая пауза, смена видов деятельности, подача материала наиболее доступным рациональным способом, нетрадиционная система опроса, музыкальное сопровождение [3, с.5].

Изучение иностранного языка призвано внести определенный вклад в развитие самостоятельного мышления, логики, памяти, воображения ребенка, в формирование его эмоций, в развитие его коммуникативно-познавательных способностей.

Литература

1. *Агарёва Л. А., Барменкова О. И.* Использование образовательных интернет-ресурсов в обучении английскому языку на среднем этапе обучения. // Эксперимент и инновации в школе. 2013. № 2. С.2–8.
2. *Лескова С. Г.* Технологии дистанционного обучения в изучении английского языка. // Муниципальное образование: инновации и эксперимент 2013. № 3. С. 46–47.
3. *Лесовая Ю. В.* О применении фреймовых технологий при изучении английского языка. // Муниципальное образование: инновации и эксперимент 2011. № 1. С. 73–79.
4. *Негневицкая Е. И., Шахнарович А. М.* Язык и дети. М., 2001. 253с.
5. *Никитенко З. Н.* Технология обучения лексики в курсе английского языка для детей 6 лет в первом классе средней школы // Иностранные языки в школе. 1991 № 4. С.52–71.
6. *Потапова Н. В.* Применение схем-опор при формировании грамматических навыков у младших школьников на начальном этапе обучения английскому языку // Инновационные проекты и программы в образовании 2013. № 4. С.36–38.
7. *Прилипко Е. В.* На ошибках учимся? // English. 2010 – № 20. С.4–5.
8. *Сиденко Е. А.* Обучение иностранному языку в условиях погружения в новую языковую среду: коммуникативная компетентность (на примере работы с учащимися младшего подросткового возраста). // Муниципальное образование: инновации и эксперимент 2013. № 4. С. 15–20.
9. *Шихалеева Э. Е.* Развитие критического мышления как средство формирования коммуникативных навыков на начальном этапе обучения английскому языку. // Муниципальное образование: инновации и эксперимент 2013. № 3. С. 22–27.
10. *Шолпо И. Л.* Как научить дошкольника говорить по-английски // Учебное пособие по методике преподавания английского языка для педагогических вузов, колледжей и училищ по специальности « Преподаватель иностранного языка в детском саду». – СПб., 2009. –372с.

Свиридова Елена Михайловна

кандидат педагогических наук
доцент кафедры развития образования
АПК и ППРО
г. Москва,

Романова Елена Александровна

учитель начальных классов, рук. ШМО
МОУ Рыбненская СОШ
г. Дмитров

ВНЕКЛАСНОЕ ЗАНЯТИЕ «ЭКОЛОГИЧЕСКАЯ ТРОПА»

Аннотация: В статье представлен анализ планируемой деятельности на внеклассном занятии в рамках предметного содержания «Окружающий мир» и рефлексия результатов совместной деятельности учителя и учащихся, методиста.

Ключевые слова: дидактическое проектирование, деятельный подход, целеполагание с позиций ФГТ и ФГОС нового поколения в проектировании содержания занятия, урока, педагогическая техника, рефлексия, практико-ориентированная деятельность учащихся, исследовательский подход.

С позиций современной парадигмы образования (деятельностный подход) проектирование занятия (урочного, внеклассного) целесообразно конструировать в форме теоретической разработки определенной структуры как дидактический продукт (по Г.Е. Муравьевой – это мысленное построение будущего процесса обучения в виде проекта). Такой проект – дидактический документ с теоретическим обоснованием содержания, которое предстоит освоить учащимся, представленного в единстве метода, планируемых результатов обучения, педагогической техники, моделью деятельности учащегося и обоснованной поведенческой ролью управленца образовательным процессом.

Структура такого проекта урока включает три блока:

- **Первый блок** – теоретический проект урока. В нем раскрыта общая стратегия его реализации, включающая цели, оптимальные условия их достижения, критерии отбора содержания адекватно заданным целям, ориентации на образовательные результаты, организационная форма обучения, средства оптимизации, доминирующий метод, совместная деятельность учителя и учащихся, управление на всех этапах деятельности.
- **Второй блок** – технологический процесс, основанный на учете данных диагностики учащегося «на входе» в освоение содержания (параметры выбирает учитель).

Это модель деятельности учащихся. Осознание ими целей познания, система учебных действий в процессе усвоения предметного содержания (УД), формы деятельности, ее способы (УУД или компетенции).

- **Третий блок** – управление учителем процессом обучения (выбор дидактических средств, определение обучающихся воздействий, использование форм контроля и коррекции, соотнесение результата с нормативными требованиями к образовательным результатам, индивидуальное сопровождение и т.п.).

Логическое обеспечение достижения эффективности образовательной деятельности учащихся **на уроке** фактически можно представить как цепочку: **проект – деятельность учащихся – управление деятельностью** [3,4,6]. Если абстрактную по содержанию структуру проекта занятия по Г.Е. Муравьевой (рекомендации к проектированию) развернуть на деятельность учителя, то получится ориентировочная операционная основа деятельности (ООД) представленную в табл. 1.

Это «следующий виток спирали» – развертка проектирования учителя на реализацию процесса, он приближен к абстрактной форме, в нем не заложено конкретное содержание, которое будет освоено. Такая форма проектирования может служить «помощником» эксперта урока (занятия). Структура развертки второго уровня (практической деятельности), представленная

Компоненты ООД и управление обучением

№ п. п.	Действия учителя в процессе проектирования занятия	Деятельность учащихся по освоению учебного содержания	Управление совместной деятельностью учащихся
1.	Выбор доминирующего метода обучения (стратегии). Формулирование целей (ПРО – планируемые результаты обучения), в условиях реализации процесса.	Слушать, слышать, воспринимать, осознавать, принимать цель, учебную задачу	Использование учащимися приема «ассоциация» в условиях включения их в деятельность. Если это экскурсия, то в среде.
2.	Планирование (системный подход) на основе выбранных приемов включения учащихся в осознанную, мотивированную деятельность	Включаться в деятельность, понимая и удерживая цель (педагогическую задачу) на осознанном уровне	Использование приемов включения «зоны предвнимания» учащихся, осознанного восприятия эмоционально яркого содержания, исторических справок, эксперимента, визуальных дидактических материалов и т.д.
3.	Организация поэтапного логически организованного содержания к освоению адекватно ориентации на достижение результата	Принимать осознанно цель и учебную задачу в предстоящей деятельности. Продумывать (проговаривать) возможные пути ее решения	Представление будущей деятельности и осмысление ее в логике организации и реализации на основе определенных этапов
4.	Выбор дидактических средств: логических, визуальных, технических, дидактических, информационных, включая ИКТ	Удерживать цель и логически планировать предстоящую деятельность пошагово (если предусмотрено – сотрудничать)	Обеспечение условий поддержки мотивации учащихся и приемов включения их в осознанное планирование деятельности
5.	Комплектование педагогической техники, обеспечивающей достижение целей и ее применение в ходе процесса	Реализовывать разработанный план деятельности, осознанно контролируя ее на всех этапах, используя дидактические консультации, материалы, алгоритмы и т.д.	Умение: наблюдать, консультировать, сотрудничать, сопровождать и фиксировать результаты деятельности на всех этапах. Принимать решения по ходу.
6.	Прогноз возможных затруднений учащихся, их отслеживание в ходе реализации процесса и осмысления полученных результатов	Завершить процесс. Получить результаты, осмыслить их, соотнести с целями. сравнить с требованиями нормативов к результатам. Оценить результат	Использование рефлексии на всех этапах деятельности, умение принимать необходимые решения, поддерживать самооценку учащихся, мягко корректировать действия рефлексии учащимися собственной деятельности
7.	Определение способов оценки деятельности и контроля образовательных результатов.	Выводы сформулировать по соотношению результатов с нормой с нормой требований к ним. Ответить на вопрос, нужна ли коррекция действий.	Осуществление анализа результатов по ходу, гибко реагировать, вносить коррекцию, давать установки
8.	Определение соотношения позитивных достижений и наличия возможных трудностей, планирование коррекционных действий	В случае обнаружения отклонений от нормы осуществить коррекцию, получив консультацию учителя.	Управление деятельностью по самоконтролю, использовать алгоритмы логической организации соответствия результатов заданной норме.

в таблице не претендует на исчерпывающую завершенность, возможна коррекция, обновление, исключение чего – то и наоборот.

Учителю сложно представить проект занятия (урока) в описательной форме. Учитывая данный факт в ходе выполнения экспертом самостоятельного проектирования учителем содержания занятия, целесообразно включить дополнительные этапы: *изучение практики учителя во внеурочное время; организовать индивидуальное собеседование с ним; посетить занятия; и ознакомиться с «кон-*

спектом урока» (проектом). Каждый из этих этапов сопутствовал одной цели: объективно оценить деятельность и учителя и учащихся. [6,8,16,17] Разработанная анкета для учителя включала вопросы на согласование языка понимания ФГТ (федеральных государственных требований) адекватно ФГОС: [13,14,15] Она включала вопросы на осуществление рефлексии и понимание классификации компетенций в курсе Учебного Методического Комплекса «Перспективная Начальная школа» (далее УМК «ПНШ»):

- умений выявлять соотношения расхода времени в урочной и внеурочной деятельности, роли последней в обеспечении образовательных результатов;
- отслеживания коммуникативных действий, которые включены в УМК «ПНШ» в разных системах взаимодействия; коммуникативные УД и УУД приобретаемые учащимися в процессе освоения предметного содержания;
- использования организационных условий, обеспечивающих эффективность в процессе деятельности учащихся, проявление в ситуациях: личного контакта, речевого взаимодействия, диалога, игры, обучения в малой группе; общения на перемене;
- проявления качеств, учеником, овладевшим коммуникативной компетенцией;
- составления циклограмм годовых мероприятий, ориентированных на освоение способов (УУД), успешной коммуникации;
- наличия условий, обеспечивающих психологически комфортное взаимодействие;
- отслеживания типичных затруднений в условиях перехода ребенка из ДОУ в НШ;
- учета возрастных особенностей в процессе развития коммуникативных умений учащихся 1-го и 2-го классов;
- представления процесса развития качеств (коммуникативных) в динамике возрастных изменений.

Собеседование с педагогами начальной ступени обучения (4 учителя) выявило как позитивные факторы, так и затруднения на этапах рефлексии постановки целей и анализа видов деятельности.

Педагоги не пишут подробных разработок занятий и не владеют разработкой логически организованной целостности процесса строгой структуры.

В качестве примера рассмотрим разработку занятия учителя первого класса (образованного, думающего, скорее талантливое, чем нет), по теме «*Экологическая тропа*», его «разработанный проект». С целью анализа выбрана только практическая его часть – дорога к роднику, являющаяся первым этапом. Вторым этапом является исследование. Третий этап – фиксация результатов, их рефлексия. В разработке занятия (по факту) представлены компоненты: цели и задачи (всего 6); объекты экологической тропы (их 4); практическая работа «Родник и его свойства»; таблица фиксации результатов изучения учащимися свойств родника; занимательные вопросы по природоведению; результаты – в форме «фото – стенда», с надписями (2).

С позиции эксперта (методиста) осуществим анализ проекта содержания и его компонентов [1]. Конкретное содержание блока целей и задач в формулировке учителя представлено в виде (это текст учителя):

1. Сообщение новых, закрепление и обогащение имеющихся знаний.
2. Формирование умений и навыков по уходу за растениями и животными.

3. Воспитание привычки заботиться о природе и ее обитателях.
4. Воспитание эстетических чувств.
5. Воспитание любви к природе.
6. Развитие творчества, воображения, мышления, внимания.

Раскроем размышление эксперта. С позиции реализации технологического подхода «блок целей к уроку» должен быть диагностируемым и представленным операционально. (результат – это способы деятельности – «универсальные учебные действия», включая учебные действия, это – планируемые результаты обучения). [15] Учитель сформулировал цели согласно теории оптимизация обучения по Ю.К. Бабанскому (триединую: обучение, воспитание, развитие). Такой подход уже более полутора десятка лет активно подвергается критике, поскольку выражен слишком обобщенно (ни о чем), свидетельствует о наличии противоречия:

- между целями, заложенными в виде ключевых позиций в УМК «Перспективная начальная школа» – это комплекс, реализуемый в режиме развития ребенка на основе деятельного подхода и целями традиционными;
- между ролевыми позициями, в которых ученик не «субъект» деятельности, а «объект» обучения. Ему (ученику) сообщают новые знания, обогащают и закрепляют.

В комплексе «такого набора целей» активность и мысли и деятельности ребенка фактически исключаются. Цель (или задача?) 2 (учителем не развешено) – формирование ЗУН. Акцент на «пассив», «лепим себе подобного». Точнее будет понимание смысла, что «привычки» – формируются, но в вопросах взаимодействия с природой скорее развивается отношение к ней (активное, пассивное, преобразующее). Это зависит от организации содержания, которое будет предложено ученику. Если рассматривать вопрос «эстетических чувств», то это отсроченный результат, вряд ли он проявится на первом занятии, чувства не формируются, а скорее, развиваются. Да и любовь – это состояние души (достижение которого процесс длительный, кропотливый, требующий терпения и сил, если следует любить именно природу). С последней формулировкой цели можно согласиться, если изменить логику на концентрацию внимания, включение приемов, способствующих развитию воображения в восприятии определенных «объектов природы», рождение мысли и как процесса «интеграции» – творчества. Задачи не сформулированы. Язык решаемых дидактических и образовательных задач учителя «не совпал». Средства описания не найдены адекватно деятельной парадигме и требованиям ФГОС нового поколения.

Работаем с учителем на включение рефлексии блока целей (осмысливаем содержание проекта урока), осваиваем категории «воспитание, развитие» в ключе «современной педагогики», с позиций требований

ФГОС к условиям, процессуальным характеристикам, образовательным результатам (личностным, предметным, метапредметным). Учитель знаком с содержанием ФГТ и ФГОС, различает УУД (метакомпетенции) и УД, понимает, что есть «Личностный результат» ученика [6,7]. Выявляется в процессе взаимодействия (сотрудничества) иное содержание формулирования задач:

1. Организационно-педагогические условия занятия-экскурсии «Экологическая тропа» включают:

- ассоциацию учащихся на включение мотивации общения с природой;
- учет погодных условий и времени организации экскурсии, определение длительности пребывания в лесу;
- обеспечение безопасности во время экскурсии и пребывания в лесу, включая определенные правила поведения, санитарно-гигиенические требования к одежде и обуви;
- диагностику субъектного опыта общения ребенка с природой;
- правильный выбор «объектов наблюдения» во время экскурсии (пребывания в лесу);
- определение маршрута первого этапа пути, включая остановки, планирование видов возможной деятельности;
- особые указания общения с животным миром, растениями, деревьями, окружающей средой.

2. Организация содержания, ориентированного на развитие познавательной компетенции:

- занимательная викторина по природоведению;
- работа с термином «гармония»;
- обнаружение межпредметной связи с музыкальным звукорядом (формируется на основе знания растений и животных);
- включения эмоционального восприятия на основе поэтических произведений известных и неизвестных авторов;
- формирование блока информации о животных, обитающих в этих лесах (белки, олени, птицы, муравьи) и т.д.
- определение процессов наблюдения за объектами природы;
- организация содержания исследования у родника.

3. Освоение механизма наблюдения за объектами природы (слышу, вижу, чувствую, думаю, фиксирую)

4. В ходе приближения к основному объекту реализуется три типа коммуникации: парно-групповой, контакта с учителем, общение с природой (характер содержания экскурсионного занятия – ознакомительный), осуществляется информационная поддержка на основе обмена мнениями и расширения спектра опыта учащегося.

5. Включение проблемных ситуаций (почему деревья с одной стороны покрыты мхом больше, чем с другой), ориентированных на формирование суждений.

6. Освоение умственных операций классификаций, сравнения.

7. Подготовка дидактического раздаточного материала с целью осуществления исследования (конкретные задания, таблица фиксации результатов).

Появление такого блока целей уже подсказывает, какие практические задачи следует определить как учебные:

- ✓ Освоения учащимися в совместной деятельности с учителем механизма организации наблюдений за объектами природы (они определены: родник, дорога к нему, лекарственные растения, выбранный участок леса, зона отдыха в лесу).
- ✓ Погружение учащихся в состояние сопричастности к окружающему участку природы в лесу как одного из условий психологической комфортности в общении с ней и пробуждение желания поделиться впечатлениями, ощущениями, мыслями.
- ✓ Проживание приятных эмоций (чувства единения с природой, умиротворения, потребности не вредить ей, коллективного сотрудничества).
- ✓ Оценить экологическую ситуацию состояния леса, тропы, отношения к природе людей побывавших в лесу.
- ✓ Принять личное участие в улучшении зоны отдыха (уборка мусора). Зафиксировать миг осуществления социально-значимой деятельности цифровое фото.
- ✓ Определить перспективы творческой деятельности после экскурсии, и ее продукт.

В такой совместной деятельности с учителем осуществлена коррекция разработки проекта занятия «Экологическая тропа». Фрагменты содержания, разработанные учителем, составили логическую и организационно – педагогическую целостность предстоящего занятия, включая и УД, и УУД [8]. Они будут освоены в ходе экскурсии, включая прогноз результатов, возможных затруднений, а, следовательно, и коррекционные управленческие решения по ходу принятые учителем.

Цели и задачи определили и отбор содержания (информационного, деятельности учащихся, сопровождения деятельности учителем), адекватно ориентации на результат и соответствия целям. Содержание (приложенные блоки):

Объекты экологической тропы: дорога к роднику, родник, лекарственные растения, участок леса для организации наблюдений, зона отдыха.

Занимательная викторина (в зоне отдыха используется):

- В имени какого гриба присутствует нота «до»? (подосиновик)
- Какое название огородного растения, начинающееся с ноты «ре» (ревень)
- Какая рыба имеет в названии ноту «ми»? (минога).
- В названии какой из огородных культур спряталось две ноты? (фасоль).
- Какое парнокопытное животное имеет имя с нотой «ля» на конце? (косуля)
- Назовите класс птиц (маленьких, пестрых) начинающихся с ноты «си» (синица)

В итоге подучился музыкальный звукоряд (просто, но оригинально). Добавляет настроения, упражняет память, предполагает логическое удержание последовательности нотного звукоряда.

Практико – ориентированная, опытная деятельность учащихся по изучению воды родника и её свойств. Повторяется краткая языковая характеристика отличия родника от других источников воды, подчеркнуты нужные акценты, подобраны красочные эпитеты.

Практические задания:

- ✓ Определи расход воды родника с помощью мерной кружки и секундомера (сколько воды родник выдает за 1 секунду, 1 час, 2 сутки)
- ✓ Измерь температуру воды и данные зафиксируй в таблице (термометр держи в воде 5–10 минут).
- ✓ Определи цвет воды (налей воду в прозрачный стакан, поставь его на лист белой бумаги, посмотри на воду сверху вниз).
- ✓ Оцени прозрачность воды (рассмотри ее в лучах света).
- ✓ Имеет ли вода запах? Какой опыт есть у Вас на этот счет?
- ✓ Заполни таблицу в соответствии с полученными данными.
- ✓ Набери в бутылку родниковой воды и возьми с собой.

Домашнее задание. Продолжи исследования дома, определи жесткость воды: приготовь мыльный раствор, добавь его в стакан с родниковой водой, взболтай, если пена будет обильной – вода мягкая, если нет – жесткая. Пойди к пруду или озеру и проведи данное исследование самостоятельно. Воспользуйся этой же таблицей фиксации данных. Сравни данные родниковой и озерной воды (воды пруда). Сформулируй выводы и запиши их. Учащимся предложена таблица 2, представленная ниже.

Таблица 2

Свойства родниковой воды

№ п. п.	Свойства воды	Родниковая вода	Озерная вода
1.	Температура (градусы С)		
2.	Цвет		
3.	Прозрачность,		
4.	Запах		
5.	Жесткость		

Познавательная ценность такого опытного задания однозначна. Она имеет все этапы продуктивной исследовательской деятельности:

- **Первый этап** ее – подготовительный (Он включает не только знакомство с оборудованием, но и освоение измерительных процедур, и выбор единиц измерения, и продумывание предстоящей деятельности по дидактическому заданию).
- **Второй этап** – констатирующий (установления факта существования источника природной воды под назва-

нием «родник», освоение эмпирических наблюдений и практических действий).

- **Третий этап** – опытно – исследовательский (выполнение пошаговых измерений, заполнение таблицы, освоение логики организации фиксирования результатов).
- **Четвертый этап** – перенос в условия полной самостоятельности деятельности во вне учебное время. Завершается опытом в домашних условиях, заполнением таблицы до стадии завершения, осмыслением результатов и формулированием выводов о свойствах родниковой воды и ее отличия от «озерной» [5].

Учащиеся реально осознают ценность существования такого источника. Они могут «вдохновиться» на выполнение творческого задания (рисунок, стих, эссе, попытку организовать свое исследование). Это – своего рода «эффект личностного роста». Совершенствуются и чувства: погружение в созерцание, приобщение к природе, осознание ее богатства, возможно – осознание ее неисчерпаемости. Радость – это всегда психологический комфорт, удовлетворена природная активность детей данного возраста. В ходе экскурсии учащиеся наблюдают, оценивают экологическое состояние данной зоны леса, участвуют в уборке мусора, сочувствуют природе, понимают, что ее надо охранять, а значит рассказать об этом другим детям и взрослым. Такие процессы (действия) способствуют успешности социализации, выработке позиции «охранника природы», поддерживает как мотивацию на позитивное отношение к ней, так и природный баланс ее состояния.

С позиции психологического аспекта:

- ассоциация состоялась, познание обеспечено (процессы развиваются)
- коммуникации установлены, развивается диалог в паре, группе по выработке позиционного суждения во взгляде на общую проблему «сохранения природы»,
- целостность процесса познания обеспечена, дидактические средства выбраны удачно;
- выросло качество рефлексии собственной деятельности, отслеживание логики построения содержания, освоена операция соотнесения ФГТ и ФГОС.

Результаты в итоге:

- появляется критическое суждение у детей;
- рождается потребность сопричастия к живой природе;
- устанавливаются позитивные контакты взаимодействия;
- осваиваются правила поведения в лесу, адекватно социальным нормам (нельзя пугать животных, разжигать костры, не соблюдая техники безопасности, необходимость уносить с собой мусор усваивается, собирать сухой, убирать короedов, не разрушать муравейники, оберегать здоровые деревья и т. д.);
- осваивается активная жизненная позиция в разных ситуациях взаимодействия;
- предметно обогащается знание о природе;

- реализуется метапредметная цель: развитие познавательной, коммуникативной и регулятивной функций, развивается личность как «субъект деятельности», имеющий позитивную мотивацию на поддержку экологически здоровой среды;
- появляются эффекты – потребность самовыразиться в творческом продукте; желание противодействовать ассоциальным фактам поведения в природе [3].

Фактически, на данном занятии реализуется в деятельности интеграция предметного содержания, ориентированного на становление экологического мышления подрастающего человека уже на первой ступени обучения. Практически, осуществляется проектная и исследовательская деятельность. Появляется возможность творческого проявления ребенка в разнообразных ее видах (рисунок, разработка правил поведения в лесу, описание объектов природы, сочинение поэтических строк и т.д.), усваивается осознанно механизм исследования объекта природы. В перспективе – это элемент будущей модели экологического образования ускоренного развития.

Литература

1. *Абрамова М.Н.* Исследовательская деятельность как технология становления личности обучающихся. // Муниципальное образование: инновации и эксперимент. 2011. № 2. С. 23–25.
2. *Алехина И.А.* Групповая работа как форма организации деятельности младших школьников. // Эксперимент и инновации в школе. 2011. № 3. С. 25–
3. *Андреева И.В.* Мониторинг уровня сформированности УУД у учащихся дошкольного и младшего школьного возраста. // Муниципальное образование: инновации и эксперимент 2013. № 2. С. 21–25.
4. *Антропова И.П.* Школа исследовательских проектов – школа будущего. // Муниципальное образование: инновации и эксперимент. 2013. № 6. С.68–71.
5. *Ахметшина Ф.М.* Экскурсия «Физические явления у водоема» // Эксперимент и инновации в школе. 2013. № 4. С.35–38.
6. *Базалук О.М.* Проект модели организации внеурочной деятельности «Через ключевые компетенции к личностному совершенствованию». // Муниципальное образование: инновации и эксперимент. 2011. № 4. С. 9–16.
7. *Белякова Е.Г.* Проектирование смыслоориентированного урока. // Эксперимент и инновации в школе 2011. № 3. С. 56–59.
8. *Бледнова Е.В.* Проектная деятельность как условие развития творческих способностей учащихся начальной школы. // Муниципальное образование: инновации и эксперимент 2012. № 6. С. 28–31.
9. *Богуш Е.А.* Проектная деятельность в начальной школе. // Муниципальное образование: инновации и эксперимент художественно-эстетического цикла: проблемы реализации и внедрения. 2012. № 1. С. 41–44.
10. *Бухтенкова И.С.* Организация проектно-исследовательской деятельности учащихся. // Эксперимент и инновации в школе 2011. № 3. С. 8–10.
11. *Помазков В.В.* Проектирование современного урока с учетом требований федеральных государственных образовательных стандартов. // Муниципальное образование: инновации и эксперимент. 2013. № 1. С. 3–6.
12. *Сальникова С.В., Ткаченко М.О.* Уровень сформированности универсальных учебных действий у первоклассников: стартовая диагностика. // Эксперимент и инновации в школе. 2012. № 2. С.16–23.
13. *Сиденко А.С.* Использование сетевого взаимодействия для обеспечения развития инновационного потенциала педагогов. // Муниципальное образование: инновации и эксперимент 2012. № 4. С. 25–30.
14. *Сиденко Е.А.* Основные затруднения учителей при переходе на ФГОС второго поколения. // Эксперимент и инновации в школе 2012. № 2. С.4–7.
15. *Сиденко Е.А.* К вопросу адаптации младшего подростка в социуме. // Инновационные программы и проекты в образовании. 2011. № 1. С. 73–76.
16. *Тараканова В.В.* О формировании способов экологической деятельности старшеклассников в изменяющейся среде проживания. Педагогика и психология здоровья: Сборник работ сотрудников кафедры психолого-педагогических технологий охраны и укрепления здоровья. М.: АПК и ПРО, 2004.– 128с.– С. 79–83.
17. *Усолицева И.В.* Некоторые аспекты организации внеурочной деятельности в образовательном учреждении в контексте введения федеральных государственных образовательных стандартов. // Инновационные программы и проекты в образовании. 2011. № 2. С. 22–26.

Василевская Елена Владимировна

заведующая кафедрой развития образования

кандидат педагогических наук

доцент ФГАОУ АПК и ППРО

г. Москва

voprosy_io@mail.ru

ВИРТУАЛИЗАЦИЯ ИНФОРМАЦИОННОГО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОСТРАНСТВА КАК ОСНОВА ДЛЯ ИЗМЕНЕНИЯ ПОДХОДОВ К ПОВЫШЕНИЮ КВАЛИФИКАЦИИ ПЕДАГОГОВ

Аннотация. В статье рассматривается сетевой подход к повышению профессиональной компетентности педагогов как форму управления профессиональным развитием педагогов, основанной на горизонтальных коммуникациях (сетевая организация), и непосредственно на использовании информационно-коммуникационных технологий.

Ключевые слова: стандарт, дополнительное профессиональное образование, сетевые модели, анализ сетевых структур, мобильность, компетентность, мониторинг, информационно-образовательное пространство.

Профессиональный стандарт педагога призван, прежде всего, раскрепостить педагога, дать новый импульс его развитию. В эпоху быстрой смены технологий речь идет о формировании принципиально новой системы непрерывного образования, предполагающей постоянное обновление, индивидуализацию спроса и возможностей его удовлетворения. Для реализации новых целей и содержания образования, педагога необходимо готовить к работе в сетевой образовательной среде. Ключевой характеристикой такого образования становится не передача знаний и технологий, а формирование компетентностей в деятельности, готовность к повышению уровня профессиональной компетентности.

В конце XX – начале XXI вв. произошли социальные трансформации, затронувшие весь мир: получил развитие новый тип социальной структуры, именуемый «сетевое сообщество», которая основана на использовании информационно-коммуникационных технологий. Информационно-коммуникационные технологии, в свою очередь, позволили конструировать новые подходы к образованию, обеспечивая альтернативные возможности распространения знаний, не зависящие от расстояния, времени и структуры, где первостепенную важность приобре-

тает тип человеческих отношений, который при этом поддерживается.

Система дополнительного профессионального педагогического образования в условиях информационного общества переживает существенную трансформацию, в основе которой – предоставление возможностей для педагогов устанавливать внутренние контакты и выстраивать взаимодействие с целью оказания поддержки друг другу в совершенствовании своей профессиональной деятельности. В настоящее время сети составляют новую социальную морфологию образовательного пространства, а распространение «сетевой логики» в значительной мере сказывается на ходе и результатах образовательного процесса и росте профессиональной компетентности педагогов и в целом.

Использование сетевого подхода в повышении профессиональной компетентности педагогов сегодня весьма актуально, потому как ориентировано на использование многоаспектной оценки результативности подготовки педагогических кадров. Это подтверждает и исследование, проведенное в 2011–2012 году по инициативе Международного информационного агентства «РИА Новости» в рамках проекта «Социальный навигатор», охватившее 82 627 респондентов (или примерно 8 процентов общего учитель-

**Характеристика сетевого подхода
в повышении профессиональной компетентности педагогов**

Характеристика	Сетевой подход
Цель существования структуры	Создание возможностей для получения профессионального развития педагогами из разных территорий
Участие в структуре	Является добровольным. Каждый педагог предлагает получение уникальных компетенций. Основания участия в сети могут изменяться соответствии с интересами педагогов
Принцип взаимодействия	Коалиционный (связи мобильны, взаимодействие по горизонтали)
Состав организованности	Переменный
Перспективы развития	Безграничные
Расширения состава участников и числа лидеров	Постоянное
Преобладающий характер взаимодействия	Кооперация
Основные принципы	Инновационная ориентированность, сетевое взаимодействие, социальное партнерство, объединение ресурсов и потенциалов, определение общих интересов и стратегий развития
Используемые ресурсы	Неисчерпаемы, безграничны, уникальны
Затраты ресурсов участников	Дополняют друг друга
Движущая сила	Инновативность
Пространственная организация	Полицентрична
Направленность траектории развития	Разнонаправленность
Результат развития	Неравномерное, разнонаправленное развитие всех участников

ского корпуса страны) из 83 регионов РФ. Сегодня около 60% педагогов пользуются сетью в узкопрофессиональных целях – «для знакомства с новыми научными и методическими разработками по своему предмету». Это позволяет говорить, по мнению авторов данного исследования, (первой Всероссийской Интернет-переписи школьных педагогов) о том, что даже для продвинутых учителей Интернет чаще всего является аналогом «высокоскоростной» библиотеки, а не площадкой для оживленных дискуссий и/или самообразования. Тогда как современный педагог должен не просто расширять свои знания, но присваивать их в деятельностном режиме по средствам сетевого подхода.

Среди сетевых подходов к повышению профессиональной компетентности педагогов выделяются:

- сетевой подход в управлении профессиональным развитием педагогов, основанный на горизонтальных коммуникациях (сетевая организация);
- сетевой подход, основанный непосредственно на использовании информационно-коммуникационных технологий в повышении профессиональной компетентности педагогов (табл. 1) [4].

Сетевая модель (организация), деятельность которой направлена на управление развитием профессиональной компетентности педагога, предлагает:

- множественность независимых друг от друга центров (образовательных организаций), взаимодействующих между собой в рамках совместно разрабатываемых программ и проектов на различных уровнях;
- развитие вариативности – взаимозаменяемых равноценных направлений развития, возможностей выстраивания каждым педагогом индивидуальной траектории повышения профессиональной компетентности;
- возможность гибкой, мобильной перестройки сети как в условиях чрезвычайных ситуаций внутри самой сети, так и при изменении внешних условий;
- обеспечение мобильности как вертикальной (в смысле наращивания уровня интенсивности повышения квалификации, вплоть до реального непрерывного образования), так и горизонтальной, т. е. предоставляющей возможности для повышения квалификации, удовлетворения любых профессиональных запросов, возникающих у целевых аудиторий;

- образовательная организация в сетевой модели (организации) профессионального развития педагогов не место, где работают профессиональные целевые группы, не «площадка», которая должна организовать повышение квалификации педагогов, а как полноценный участник сети, предлагающий другим участникам свои уникальные ресурсы;
- изменение отношения к педагогу: в сетевой модели (организации) он не тот, кого надо «обучить», а тот, чья сетевая активность и индивидуальная образовательная траектория оказывают влияние в целом на развитие сети [1].

Анализ особенностей сетевых структур, представленных на сегодняшний день в образовании показывает, что идет активное развитие сетевых форм взаимодействия, и в этом процессе выделяются следующие тенденции:

- изменяются базовые элементы – носители сети: от реально действующих образовательных организаций – к сообществам различной природы (проектные группы, инновационные коллективы, авторские команды и др.);
- растет разнообразие субъектов сетевого взаимодействия, оно начинает включать и втягивать в свою сферу не только образовательные организации (сообщества), но самые различные партнерские группы;
- возрастает виртуализация сетевого взаимодействия. Если первые сетевые сообщества выстраиваются, как правило, на реальной системе взаимодействий, то в последующем, развиваясь, они все больше опираются на виртуальные взаимодействия и виртуальных партнеров;
- изменяется характер продукта, востребованного и распределяемого в рамках сети: от монопредметной, преимущественно дидактической информации – к инновационному, и затем, к комплексному интеллектуальному метапредметному продукту;
- с изменением характера сети (от линейной – к нелинейной) изменяются формы дессиминации: от централизованно-репродуктивной – к событийной дессиминации на основе самоорганизации.

Сетевая модель (организация) дополнительного профессионального педагогического образования, как показал эксперимент, проведенный в Нижегородской, Свердловской, Томской областях; в Красноярском и Краснодарском крае,

- позволяет одновременно содержательно разрабатывать несколько проблемных направлений, в которых на конкретном этапе развития заинтересовано региональная система образования;
- представляет собой множество взаимосвязанных узлов, вокруг которых формируются блоки сетевой организованности, направленных в первую очередь не на содержательные, а на развивающие цели. Содержание деятельности выступает лишь

в качестве средства, способствующего осмыслению педагогами своей собственной деятельности [4,11].

Сегодня развитие сетевого подхода к профессиональному развитию педагогов основывается на использовании информационно-коммуникационных технологий. Рассмотрим этот подход через наше исследование, начатое в 2011 году, на примере деятельности Сетевой школы методиста на портале «Сетевое образование. Экспертиза. Учебники» <http://netedu.ru>, деятельность которой базируется на концепции непрерывного образования, положениях синергетического и андрагогического подходов применительно к дополнительному профессиональному образованию педагогов. Реализация этих подходов в данном исследовании позволяет рассматривать сетевое повышение профессиональной компетентности педагогических работников как часть системы непрерывного профессионального педагогического образования, описывать этапы становления сетевого взаимодействия в новой формирующейся сетевой общности с точки зрения синергетических представлений о развитии сложных систем, выявлять особенности формирования и планировать деятельность Сетевой школы методиста в логике сетевого взаимодействия в режимах on- и offline на основании андрагогических принципов [5,7,8].

В рамках сетевого подхода, выделяются следующие основные аспекты развития: новые электронные технологии доступа к интеллектуальному ресурсу (Сетевая школа методиста); новые методологии междисциплинарной коммуникации, обеспечивающие интердисциплинарные дискурсы и интерсубъективность (виртуальное пространство, телекоммуникационные технологии, новые подходы к методике и формам проведения сетевых мероприятий); новые средства формализации знаний с гибкой структурой базы данных, позволяющей формализовать знания согласно своему собственному видению предметной области, при этом делая это видение доступным для другого; новые формы управленческих и организационных стратегий, заимствованных из бизнес-менеджмента, разработавшего методики управления научными проектами [9].

Сетевая школа методиста – сетевое образовательное пространство, организуемое в соответствии с сетевыми нормами современного информационного общества. Мы исходили из того, что сетевое образование является синергетическим (постнеклассическим), и эффектом образования становится самоопределение, самопроектирование и самоорганизация образовательных событий, самовоспроизведение, самопостроение (автопозис) индивидуальной системы знаний по индивидуаль-

Свойства сетевой образовательной среды

Свойство	Характеристика свойства
Разнообразие	Показывает широкий спектр реально присутствующих в данной среде образовательных возможностей, предоставляемых этой средой находящимся в ней. Образовательные возможности данной среды могут заключаться как в живых субъектах среды – в людях, так и в ее физических параметрах.
Степень разнообразия	Оказывает влияние на характер образовательного взаимодействия людей. Разнообразие стимулирует активность индивида в образовательном взаимодействии. Активность индивида связана в данном случае с расширением возможностей свободы выбора, предоставляемого сетевой образовательной средой за счет ее разнообразия. Активность индивида в образовательном взаимодействии – один из показателей эффективности такого взаимодействия.
Динамичность	Отражает изменчивость, гибкость данной среды по отношению к индивиду. Это свойство среды оказывает непосредственное влияние на характер образовательного взаимодействия. Чем подвижнее, гибче по отношению к индивиду проявляет себя сетевая образовательная среда, тем восприимчивее к вступлению и участию в образовательном взаимодействии будет данный индивид, и тем эффективнее – данное взаимодействие.
Восприимчивость	Отношение индивида к сетевой образовательной среде характеризует достаточно высокий уровень динамичности такой среды и выражается в качестве связей, возникающих в процессе образовательного взаимодействия: высокая степень восприимчивости индивидом образовательной среды создает условия для возникновения у него прочных разносторонних связей между всеми участниками взаимодействия. Восприимчивость индивидом сетевой образовательной среды является следующим показателем эффективности образовательного взаимодействия.
Напряженность	Характеризуется наличием в сетевой образовательной среде положительного эмоционального поля, возникающего в результате организации сетевого образовательного взаимодействия. Постоянное поддержание в образовательной среде положительного эмоционального уровня способствует возникновению положительной эмоциональной напряженности всех участников образовательного взаимодействия. Напряженность индивида в образовательном взаимодействии проявляется, прежде всего, в возбужденно-дружественном отношении взаимодействующих друг к другу, способствующем созданию нового, необычного, творческого.
Достаточность	Раскрывает особенности управления в сетевой образовательной среде, подразумевая относительную самостоятельность и индивидуальность данной среды по сравнению с другими взаимосвязанными средами. Это позволяет управление образовательным взаимодействием в данной среде рассматривать как самоуправление сообщества взаимодействующих индивидов. Самоуправление является следующим показателем эффективности образовательного взаимодействия.

ной образовательной траектории педагога. Использование Интернет-технологий снимает временные и пространственные ограничения взаимодействия педагогов друг с другом, позволяет повысить квалификацию, обменяться опытом работы, найти единомышленников, работать над совместными проектами, расширить свой кругозор, круг общения, то есть сетевой подход формирует у педагога опыт непрерывного образования (самообразования), профессионального общения и коллективной деятельности [2].

Сетевая образовательная среда, в которой выстраивается образовательное взаимодействие как необходимое условие эффективности, основано,

прежде всего, на базовых положениях средо-ориентированного обучения (environmental-orientated training) – психолого-педагогической концепции, использующей в качестве базового понятие образовательной среды. К основным свойствам сетевой образовательной среды, способствующей организации эффективного личностно-ориентированного образовательного взаимодействия, относим следующие (табл. 2)

Результатом взаимодействия, совместной деятельности педагогов становится развитие компонентов метакогнитивного опыта:

- способность планировать собственную интеллектуальную деятельность;

- способность оценивать качество отдельных шагов собственной интеллектуальной деятельности;
- способность выбирать стратегию собственного обучения с учетом своих интеллектуальных возможностей;
- осознание необходимости учета точки зрения другого человека, а также способность синтезировать разные познавательные позиции в условиях диалога с другими людьми и др.

Сетевой подход к повышению профессиональной компетентности педагогов повышает возможность оперативного выполнения задач оптимальным способом и обеспечивает гибкость и способность быстро адаптироваться к изменениям в системе образования. Эти качества обеспечиваются рациональной структурой сетевого повышения профессиональной компетентности педагогов, содержащимся в сети разнообразием компетенций, возможностью практически мгновенного доступа к многочисленным и разнообразным содержательным ресурсам участников сети.

Проведенное исследование по определению и описанию сетевых механизмов повышения профессиональной компетентности педагога и мониторинг профессиональной компетентности педагогов показали, что позитивные изменения происходят как в эмоциональной, так и в когнитивной сферах личности [3,6,10,12]. Это проявляется в снижении негативного отношения к сетевым формам обучения, в появлении конструктивных представлений о возможностях использования ресурсов сетевого информационно-образовательного пространства в профессиональной деятельности, в освоении новых способов и приемов организации профессионального взаимодействия; и как результат, активная деятельность педагога в сетевой образовательной среде качественно влияет на развитие его профессиональной компетентности.

Литература

1. *Василевская Е.В.* Сетевая модель ММС: обеспечение непрерывности и педобразования в муниципалитете. // Журнал руководителя управления образованием, 2013. – № 1.
2. *Василевская Е.В.* Сетевая школа методиста как механизм реализации сетевого подхода в методическом сопровождении педагога. – Наука, образование, бизнес: проблемы, перспектива, интеграция: Сборник научных трудов Международной научно-практической конференции 28 февраля 2013 г. В 4 частях. *Часть I.* Министерство образования и науки РФ. – М.: «Арт-Консалт», 2013 г. – 151 с. – С. 96–98.
3. *Василевская Е.В.* Сетевые механизмы развития профессиональной компетентности педагогов. – «Непрерывное педагогическое образование в контексте инновационных проектов общественного развития: сборник научных статей международной научно-практической конференции, 25–26 июня, 2013 г.» М.: ФГАОУ АПК и ППРО. http://conference.apkpro.ru/files/npoll/sec2_st2.pdf
4. *Василевская Е.В.* Повышение профессиональной компетентности: сетевой подход // Народное образование. 2013. № 7.
5. *Василевская Е.В.* Повышение профессиональной компетентности: сетевой подход на основе использования ИКТ. // Народное образование, 2013. № 9.
6. *Давыдова Н.Н.* Реализация системно-синергетического подхода в практике управления развитием научно-образовательной сети // Образование и наука. 2013. № 7.
7. *Давыдова Н.Н.* Сетевое взаимодействие школ, ориентированных на инновационное развитие. // Народное образование. 2012. № 1.
8. *Давыдова Н.Н.* Развитие процессов самоорганизации ОУ в условиях научно-образовательной сети // Инновационные проекты и программы в образовании 2013. № 4. С.45–47.
9. *Козлова Е.В.* Концепция повышения квалификации научно-педагогических кадров вузов на основе идей корпоративного образования и сетевого подхода // Современные проблемы науки и образования. 2013. № 6. URL: www.science-education.ru/113-10773 (дата обращения: 23.11.2013).
10. *Сиденко А.С.* Использование сетевого взаимодействия для обеспечения развития инновационного потенциала педагогов. // Муниципальное образование: инновации и эксперимент 2012. № 4. С. 25–30.
11. *Сиденко А.С.* Планирование экспериментальной работы. // Муниципальное образование: инновации и эксперимент 2011. № 1. С. 58–65.
12. *Сиденко Е.А.* Основные затруднения учителей при переходе на ФГОС второго поколения. // Эксперимент и инновации в школе 2012. № 2. С.4–7.

Поляков Леонид Павлович
директор МАОУ Лицей № 128,
Подгорнова Александра Александровна
к.п.н., зам. директора по УВР
Лицей № 128
г. Екатеринбург

МОТИВАЦИОННАЯ ГОТОВНОСТЬ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО КОЛЛЕКТИВА К ВВЕДЕНИЮ ИННОВАЦИЙ

Аннотация. В статье рассмотрены подходы к формированию мотивационной готовности педагогического коллектива к введению инноваций, выделены основные принципы построения модели подготовки педагогических кадров и представлена модель формирования готовности педагогов к инновационной деятельности.

Ключевые слова: мотивационная готовность, введение инноваций

Кардинальные изменения во всех областях социальной жизни, прогресс в науке и культуре, новые потребности в сфере педагогической деятельности привели к необходимости модернизации системы образования. Одним из возможных путей дальнейшего развития этой области являются инновации, то есть управляемые процессы создания, восприятия, оценки, освоения и применения педагогических новшеств. Это касается содержания образования, методов и форм обучения и воспитания, организации и управления работы образовательных учреждений и так далее [1,5,6,7,18,19].

Научные инновации, продвигающие вперед прогресс, охватывают все области человеческих знаний. Различают социально-экономические, организационно-управленческие, технико-технологические инновации. Одной из разновидностей социальных инноваций являются педагогические инновации.

Что такое педагогические инновации? Какова природа инновационных процессов в образовании? Готов ли учитель к введению инноваций в свою деятельность?

Педагогическая инновация – это нововведение в области педагогики, целенаправленное прогрессивное изменение, вносящее в образовательную среду стабильные элементы (новшества), улучшающие характеристики, как отдельных ее компонентов, так и самой образовательной системы в целом [2, 12, 16, 20].

В.М. Полонский под педагогическими инновациями подразумевает нововведения в педагогической системе, улучшающие течение и результаты учебно-воспитательного процесса [14].

Понятие «инновация» относится не просто к созданию и распространению новшеств, но к таким изменениям, которые носят существенный характер, сопровождаются изменениями в образе деятельности, стиле мышления. Категория новизны относится не только (и не столько!) ко времени, сколько к качественным чертам изменений [11].

В.Л. Аношкина в своей книге говорит об инновациях как о феномене, на котором всегда базировался прогресс общества [2].

Однако для инновационных процессов сегодня существуют реальные барьеры. В.И. Андреев выделяет следующие из них:

- консерватизм определенной части педагогов (особенно опасен консерватизм администрации образовательных учреждений и органов образования);
- слепое следование традиции по типу: «У нас и так все хорошо»;
- отсутствие необходимых педагогических кадров и финансовых средств для поддержания и стимулирования педагогических инноваций, особенно для педагогов-экспериментаторов;
- неблагоприятные социально-психологические условия конкретного образовательного учреждения [1].

Результатом инновационных процессов должно быть использование новшеств теоретической

и практической природы в целостном педагогическом процессе. Все это подчеркивает важность управленческой деятельности по созданию, освоению и использованию педагогических новшеств. Речь, следовательно, идет о том, что учитель может выступать в качестве автора, разработчика, исследователя, пользователя и пропагандиста новых педагогических технологий, теорий, концепций. Управление этим процессом обеспечивает подготовку к отбору, оценке и применению в своей деятельности опыта коллег или предлагаемых наукой новых идей, методик [16,17].

Принимая во внимание имеющийся опыт исследований по педагогике, можно определить следующую совокупность критериев педагогических новшеств: новизна, оптимальность, высокая результативность, возможность творческого применения инновации в массовом опыте [18,19].

Четкое представление о содержании и критериях педагогических инноваций, владение методикой их применения позволяет как отдельным учителям, так и руководителям учебных заведений объективно оценивать и прогнозировать их внедрение [17, с.42]. Забвение инноваций, как и торопливость в их внедрении, не раз приводило школу к тому, что рекомендованное чаще сверху нововведение по прошествии некоторого (непродолжительного) времени забывалось или отменялось приказом и распоряжением [3].

К важным характеристикам готовности учителя к инновационной деятельности, по мнению ряда исследователей, отнесены: потребность в творчестве, осознанный выбор вариантов собственного профессионального поведения; способность и готовность выбирать адекватные средства и методы саморазвития, организации продуктивной деятельности в условиях сотрудничества; способность свободно ориентироваться в системе способов педагогической деятельности, умение переводить любую ситуацию в педагогическую, развивающую себя и других [4].

Готовность к инновациям включает три основных компонента:

1. Психологический (личностно-мотивационный: необходимые личностные свойства и стремление внедрять новое);
2. Теоретический (система знаний осваиваемых новшеств, технологии их внедрения, новых способов и форм осуществления профессиональной деятельности и так далее);
3. Практический (совокупность умений реализовывать эти новшества).

В то же время анализ научно-теоретических публикаций и педагогической практики показал [9, с.52], что в последние годы сложилось явное противоречие между объективной потребностью практики в наличии у современного учителя готовности к инновационной педагогической деятельности, обеспечивающей успешное решение

актуальных проблем, поставленных перед школой требованиями новой образовательной парадигмы, и недостаточной разработанностью организационно-технологических основ ее становления. Это противоречие легло в основу постановки научной проблемы исследования, проводимого в МАОУ лицее № 128 – участнике Федеральной экспериментальной площадки АПК и ППРО (г. Москва) [6], которая заключается в поиске ответа на вопрос каковы организационно-педагогические условия формирования готовности педагогов к инновационной деятельности в общеобразовательной школе. Под готовностью к инновационной деятельности в исследовании понимается совокупность качеств педагога, определяющих его направленность на развитие собственной педагогической деятельности и деятельности всего коллектива школы, а также его способности выявлять актуальные проблемы образования учеников, находить и реализовать эффективные способы их решения [8, с.39]. После изучения теоретического аспекта по проблеме готовности педагогического коллектива к введению инноваций, нами был подобран ряд диагностических методик, который позволил выявить уровень готовности каждого педагога к реализации инновационной деятельности, определить слабые позиции готовности и спроектировать дальнейшую работу по формированию готовности к реализации инновационной деятельности [7].

В своей статье мы хотим отразить одну из сторон этой проблемы, а именно мотивационную готовность педагогического коллектива к введению инноваций в свою деятельность.

Исследование проводилось на базе МАОУ Лицей № 128 Орджоникидзевского района города Екатеринбурга. В анкетировании приняли участие 58 педагогов данного учреждения (табл. 1).

Уровень восприимчивости педагогического коллектива к новшествам определялся по формуле: $K = K_{\text{факт}} / K_{\text{макс}}$ где K – уровень восприимчивости педагогического коллектива к новшествам;

$K_{\text{факт}}$ – фактическое количество баллов, полученное всеми учителями;

$K_{\text{макс}}$ – максимально возможное количество баллов.

Причем критический уровень составляет $K < 0,45$, низкий уровень – $0,45 < K < 0,65$, допустимый уровень – $0,65 < K < 0,85$, оптимальный уровень – $K < 0,85$. Уровень инновационного потенциала педагогического коллектива (ИППК) МАОУ Лицей № 128 составляет **0,78** – что соответствует допустимому уровню восприимчивости к новшествам и свидетельствует о готовности большинства педагогов к введению инноваций, пониманию значимости инновационной деятельности в образовательной системе.

Наиболее значимыми барьерами названы отсутствие материальных стимулов и большая учебная нагрузка. Причем более трети учителей

Анкеты для определения мотивационной готовности педагогического коллектива к введению инноваций в собственную деятельность

Анкета № 1. Восприимчивость педагогов к новому	Анкета № 2: Барьеры, препятствующие освоению инноваций.	Анкета № 3. Уровень новаторства учителей в школьном коллективе
<p>Вы постоянно следите за передовым педагогическим опытом в своей деятельности, стремитесь внедрить его с учетом изменяющихся образовательных потребностей общества, индивидуального стиля Вашей педагогической деятельности?</p> <p>Вы постоянно занимаетесь самообразованием?</p> <p>Вы придерживаетесь определенных педагогических идей, развиваете их в процессе педагогической деятельности?</p> <p>Вы сотрудничаете с научными консультантами?</p> <p>Вы видите перспективу своей деятельности, прогнозируете ее?</p>	<p>Отсутствие материальных стимулов</p> <p>Большая учебная нагрузка</p> <p>Слабая информированность о возможных инновациях</p> <p>Отсутствие помощи</p> <p>Разногласия, конфликты в коллективе</p> <p>Плохое здоровье, другие личные причины</p> <p>Небольшой опыт работы, при котором не получается и традиционное</p> <p>Убеждение, что эффективно учить можно и по-старому</p> <p>Чувство страха перед отрицательными результатами</p>	<p>К какой группе учителей, на Ваш взгляд, Вы относитесь? Выберите один из вариантов ответа.</p> <p>Группа А. Вы поглощены новшествами, постоянно ими интересуетесь, всегда воспринимаете их первыми, смело внедряете, идете на риск.</p> <p>Группа В. Вы считаете, что новшества следует внедрять сразу после того, как они появились в условиях, близких к Вашим.</p> <p>Группа С. Как только новое будет принято большей частью Вашего педагогического коллектива, воспримите его и Вы.</p> <p>Группа Д. Вы больше сомневаетесь, чем верите в новое преимущественно отдаете предпочтение старому.</p> <p>Группа Е. Вы сомневаетесь в новаторах и инициаторах нововведений. Чем малочисленнее группы Д и Е, тем выше уровень инновационного потенциала педагогического коллектива.</p>

не имеют никаких барьеров для освоения инноваций.

Результаты анкетирования по второй методике представлены в табл. 2.

Таблица 1

Основные барьеры, препятствующие освоению инноваций в лице

Барьеры	% учителей, подтвердивших наличие данных барьеров
Отсутствие материальных стимулов	27
Большая учебная нагрузка	25
Слабая информированность о возможных инновациях	21
Отсутствие помощи	21
Разногласия, конфликты в коллективе	21
Плохое здоровье, другие личные причины	9
Небольшой опыт работы, при котором не получается и традиционное	9
Убеждение, что эффективно учить можно и по-старому	1,7
Чувство страха перед отрицательными результатами	1,9

По третьей методике был определен уровень новаторства учителей. Большинство педагогов **64%** отнесли себя к группе В, группа С составляет **26%**, группы А и Д набрали одинаковый процент, что составляет по **5%**. Ни один педагог не отнес себя к группе Е.

Таким образом по результатам исследования можно сделать следующие выводы:

1. Восприимчивость педагогического коллектива к инновациям находится на «допустимом» уровне.
2. Определены барьеры, препятствующие освоению инноваций учителями. Наиболее значимыми барьерами названы «отсутствие материальных стимулов» и «большая учебная нагрузка». Причем **38%** учителей не имеет барьеров для освоения инноваций.
3. Постоянно следят за передовым педагогическим опытом, занимаются самообразованием, используют в работе определенные педагогические идеи и развивают их большинство учителей (64%).

На основании проведенных исследований в лице в настоящее время разрабатывается собственная структурно-функциональная модель формирования готовности педагогов к инновационной деятельности, включающая:

- целевой компонент, который выражает цель подготовки – формирование готовности педагогов к инновационной деятельности.
- субъектный компонент, связанный с тем, что в традиционной системе повышения квалификации обучающиеся субъекты и обучаемые субъекты по сво-

им позициям в педагогическом процессе четко разделены; в инновационной модели, построенной на взаимообмене инновационным опытом, позиция субъекта может меняться – в одном случае он выступает как обучающийся, в другом, как имеющий опыт инновационной деятельности, может сам стать обучающим.

- содержательный компонент: включает в себя этапы готовности педагогов к инновационной деятельности мотивационно-целевой, познавательной-информационной, операционно-деятельностной, процессуально-творческой и рефлексивно-оценочной этапы.
- организационно-структурный компонент: для разного уровня готовности педагогов отражает наиболее приемлемые формы подготовки, которые в нашей модели наряду с традиционными курсовыми формами включают:
 - открытые уроки, методические дни, работа ВНИК по проблемам, заседания методсовета, ШМО;
 - научно-практические конференции, видеоконференции, вебинары и семинары, обеспечивающие условия для научного анализа собственной инновационной деятельности, обобщения ее результатов в виде доклада, общественного представления их в виде выступления, взаимообмена научно осмысленным инновационным опытом и его коллективного обсуждения, публикации результатов;
 - формы группового обучения (мастер-классы, тренинги, педагогические мастерские и др.), обеспечивающие активное вовлечение всех участников в процесс обучения, обмен знаниями и опытом;
 - консультации специалистов как формы индивидуального обучения, тьюторство.
- технологический компонент: обеспечивает применение образовательных средств, способов и технологий подготовки, отвечающих специфике целей и содержания инновационной модели.
- результативный компонент: модель, направленная на получение личностного результата, обеспечивает и социальный эффект, поскольку результатом подготовки фактически становится готовность педагогов общеобразовательной школы к инновационной деятельности

Для внедрения разработанной модели в дальнейшем необходимо обеспечить организационно-педагогические условия, способствующие формированию готовности педагогов к инновационной деятельности

Мы понимаем, только успешная личность сможет воспитать личность, настроенную на успех в любой области приложения своих возможностей. Успех в инновационной деятельности педагога зависит от многих факторов: направленности или характера мотивации педагогического труда, креативности учителя, уровня профессиональной компетентности, его эмоциональной гибкости, от социально

–психологического климата в коллективе, от других объективных или субъективных обстоятельств. В процессе реализации инновационной деятельности педагог нуждается в специальной системе сопровождения, осуществляемой в рамках индивидуального подхода.

Специфика индивидуального подхода к сопровождению педагога в его инновационной деятельности заключается в адресной помощи, оказываемой психологом каждому педагогу, тесном сотрудничестве администрации школы и ее психологической службы, активной позиции психолога школы в процессе создания условий для саморазвития личности учителя и предотвращения наступления у него эмоционального выгорания.

В лицее, в частности, широко реализуется сотрудничество школьного психолога и учителей:

- Участие психолога в педагогических советах и методических объединениях с выступлениями на актуальные темы.
- Проведение семинаров, направленных на развитие психологической культуры педагогов.
- Проведение психолого-педагогических консилиумов с целью обсуждения динамики развития учащихся и эффективности применяемых методов обучения и воспитания, а также проблем, возникающих в ходе образовательного процесса.
- Индивидуальные консультации для учителей по вопросам поиска форм и методов работы с учащимися, исходя из особенностей их индивидуального и личностного развития.
- Посещение уроков с целью психологического анализа эффективности применяемых педагогических технологий. Такой анализ включает оценку организации деятельности учащихся на уроке, способов развития мотивации учащихся, стиля проведения урока, оценку работы учащихся и др. По итогам урока проводится беседа с учителем и даются рекомендации.
- Проведение сеансов психологической разгрузки.
- Организация «круглых столов», дискуссий, направленных на оптимизацию взаимоотношений в педагогическом коллективе и взаимодействие всех участников педагогического процесса.
- Психотерапевтическая работа с педагогами.

Обобщая результаты первых шагов по созданию модели формирования готовности педагогов к инновационной деятельности следует выделить основные принципы построения инновационной модели подготовки педагогических кадров лицея, ориентированной на подготовку к инновационной деятельности:

- обеспечение системной интеграции знаний, включая весь спектр многообразных видов знаний в их взаимообусловленности: теоретических, эмпирических, личностных, межличностных, интуитивных, специальных, текущих и др.
- обеспечение деятельностно-практической направленности знаний путем максимального использования все-

го деятельностного потенциала знаний для обеспечения его практического применения в образовательной деятельности в интересах каждого педагога.

- направленность на формирование инновационной культуры как усвоение профессиональных норм и ценностей, ориентирующих педагогов на развитие ОУ.
- групповое обучение, обеспечивающее экстраординарные возможности для скоординированных действий, а также индивидуального развития на основе диалога и «совместного мышления». В рамках дополнительного профессионального образования формами группового обучения могут выступать конференции, семинары, мастер-классы, педагогические мастерские, круглые столы и др.
- развитие педагогического потенциала. В соответствии с этим принципом обучение должно обеспечивать повышение квалификации педагогов по основным направлениям профессиональной деятельности.

Литература

1. *Андреев В. И.* Педагогика: Учебный курс для творческого саморазвития / В. И. Андреев. Казань, 2000, 527с.
2. *Аношкина В. Л., Резванов С. В.* Образование. Инновация. Будущее. (Методологические и социокультурные проблемы). Ростов-на-Дону: Изд-во РО ИПК и ПРО, 2001. – 176с.
3. *Бабанский Ю. К.* Проблемы повышения эффективности педагогических исследований. М., 1982. 151с.
4. *Виноградова И. Ю., Давыдова Н. Н.* Разработка модели организации педагогической поддержки профессиональной инициативы педагога в новых экономических условиях. // Муниципальное образование: инновации и эксперимент. 2012. № 2. С. 48–54
5. *Ганаева Е. А.* Формирование готовности директоров средних школ к инновационной деятельности. // Образование и наука. 2011. № 7. С. 127–134
6. *Давыдова Н. Н.* Реализация системно-синергетического подхода в практике управления развитием научно-образовательной сети. // Образование и наука. 2013. № 7. С. 66–84.
7. *Давыдова Н. Н.* Формирование системы управления инновационной деятельностью учреждений современной научно-образовательной сети // Вопросы управления. 2012. № 1. С.98–105.
8. *Давыдова Н. Н., Поляков Л. П.* Перевод ОУ в статус инновационно-активной школы как средство обеспечения роста ее конкурентоспособности // Муниципальное образование: инновации и эксперимент. 2010. № 3. С. 37–41.
9. *Давыдова Н. Н., Федоров В. А.* Моделирование развития образовательных учреждений на основе сетевого подхода // Педагогика. 2013. № 6. С. 49–54.
10. *Дорогина О. И.* Психологические особенности педагогов с разным уровнем работоспособности // Образование и наука. 2012. № 1. С. 96–104.
11. *Казачихина М. В.* Формирование установки на инновационную деятельность у педагогов // Образование и наука. 2011. № 2. С. 42–49.
12. *Кларин М. В.* Инновации в мировой педагогике: обучение на основе исследования, игры и дискуссии. (Анализ зарубежного опыта).— Рига: НПЦ «Эксперимент». 1995. 176 с.
13. *Морозов Е. П., Пидкасистый П. И.* Подготовка учителей к инновационной деятельности // Сов. педагогика. 1991. № 10.
14. *Полонский, В. М.* Инновации в образовании (методологический анализ) // Инновации в образовании. 2000. № 3. С. 35–38.
15. *Сиденко А. С.* О модели внутрифирменного повышения квалификации по подготовке школ к реализации ФГОС второго поколения. // Инновационные проекты и программы в образовании. 2011. № 4. С.41–45.
16. *Сиденко А. С.* Секреты продуктивного профессионального общения при введении ФГОС второго поколения в школе: от теории к практике. // Инновационные проекты и программы в образовании. 2011. № 6. С.37–43.
17. *Сиденко А. С., Сиденко Е. А.* О начале эксперимента по обучению универсальным учебным действиям при введении ФГОС. // Эксперимент и инновации в школе. 2013. № 1. С.40–48.
18. *Сиденко Е. А.* Профессиональное развитие педагога в условиях введения ФГОС нового поколения. // Образование и наука. 2012. № 8. С.5–14.
19. *Сиденко Е. А.* Методика «Зеркало инновационных преобразований в практике» как основа разработки педагогического проекта в условиях введения ФГОС. // Эксперимент и инновации в школе. 2011. № 4. С.2–10.
20. *Сластенин В. А.* и др. Педагогика: Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. Заведений / В. А. Сластенин, И. Ф. Исаев, Е. Н. Шиянов; Под ред. В. А. Сластенина. М.: Издательский центр «Академия». 2002. 516с.

Горнобатова Надежда Николаевна
учитель математики высшей
квалификационной категории
ГБОУ СОШ № 641 имени Сергея Есенина
г. Москва

РАЗВИТИЕ ПОЗНАВАТЕЛЬНОГО ИНТЕРЕСА НА УРОКАХ МАТЕМАТИКИ

Аннотация. В статье речь идет о развитии познавательного интереса у учащихся на уроках математики, умение правильно, логично рассуждать, усваивать навыки алгоритмического мышления. На развитие у учащихся познавательного интереса наиболее успешно влияют логические разминки, творческие задания, дидактические игры, работы поискового и исследовательского характера, использование на уроках ИКТ.

Ключевые слова: познавательная деятельность, математическое мышление, исследование, проектирование, алгоритм, дидактическая игра.

Математика является ключом к познанию окружающего мира, базой научно-технического прогресса и важной компонентой развития личности. Она призвана воспитать в человеке способность понимать смысл поставленной перед ним задачи, умение правильно, логично рассуждать, усвоить навыки алгоритмического мышления. Одной из основных задач учителя математики – развитие познавательных способностей. На развитие учащихся, формирование познавательного интереса наиболее успешно влияют логические разминки, творческие задания, дидактические игры, работы поискового и исследовательского характера [14, с.13], [15, с.70], [21, с.40], использование на уроках ИКТ [3, с.33].

Современному обществу требуются люди, способные самостоятельно решать проблемы, обладающие творческим потенциалом, креативным мышлением, идущие в ногу со временем. Время диктует, что просто необходимы существенные перемены в образовании, новые методы и приемы в образовательном процессе. Необходим деятельностный подход в обучении, чтобы человек не просто наблюдал за изменениями, происходящими в стране и мире, но и принимал самое активное участие в этих процессах. Более глубокого усвоения материала можно достичь, когда сами учащиеся добывают знания, когда оптимально вовлечены в процесс познавательной деятельности [1,5,7,9,16,17,18,19].

Изучая математику, человек учится мыслить, анализировать, проводить аналогии, обобщать и делать выводы. Самой распространенной формой обучения математике в современной школе остается урок. Од-

нако его роль и место в организации образовательного процесса претерпевает изменения. Урок является вариативной и постоянно развивающейся формой организации коллективно-индивидуального обучения [13, с.32].

Обучение математике не должно сводиться только к сообщению определенных фактов и к отработке специальных навыков и умений. Оно призвано развивать познавательные способности ребенка, его интеллект, культуру и, в конечном счете, должно быть направлено на формирование интеллектуальной личности. Обучение математике должно способствовать развитию любознательности, критичности, самоконтроля, дисциплинированности и т. д.

Первостепенная задача – это развитие математического мышления. Известный математик и педагог А. Я. Хинчин указал три характерных стиля математического мышления:

– «Для математики характерно доведенное до предела доминирование логической схемы рассуждения...»

– «... лаконизм, сознательное стремление всегда находить кратчайший путь, причем логический, ведущий к цели...»

– «... четкая расчлененность хода аргументации» [22, с.88]

Хотя эти стили мышления названы доминирующими в математике еще в прошлом столетии, они не теряют актуальности и на сегодняшний день. Человек, не обладающий логическим мышлением, не может без ошибок рассуждать и действовать. Особенно часто в математике приходится путем рассуждений

выводить разнообразные формулы, числовые закономерности, правила, доказывать теоремы. Для успешного изучения математики надо настойчиво учиться, правильно рассуждать. Математика служит инструментом для овладения правилами и законами мышления.

Часто в своей практике мы используем различные логические приемы мышления, один из основных, на мой взгляд, – сравнение. Сравнение используется как в научных исследованиях, так и в обучении. С помощью сравнения выявляют сходство и различие предметов. Рассматривая предмет или процесс с разных сторон, выделяя мысленно его элементы и сравнивая их, школьники учатся анализу, а переходя от отдельных частей к целому, постигают синтез. Приемы сравнения, аналогии, анализа и синтеза служат формированию логического мышления и вообще облегчают обучение школьников навыкам самостоятельных размышлений, способствуют активизации познавательного интереса [21, с.46].

В процессе обучения ребенок овладевает различными способами учебных действий, у него развиваются познавательные интересы, формируется социальная активность. Активизация познавательного интереса учащихся – одно из основных направлений совершенствования учебно-воспитательного процесса в школе [4, с.54]. Именно этот аспект в образовании является доминирующей проблемой. Если ребенку интересно учиться, то он будет учиться не только ради оценки, но и ради знаний. Перед учителем стоит важная задача заинтересовать ребенка, то есть повысить мотивационную деятельность, вовлечь его в учебный процесс таким образом, чтобы он смог оценить свои силы и возможности, чтобы каждый ученик сказал: «Я хочу научиться, потому что мне интересно» и «Я смогу овладеть знаниями», «Мне нужны эти знания, чтобы потом применить их в жизни».

Перед учителем встает задача – использовать имеющиеся стремления ребенка к знаниям, формировать и укреплять познавательные интересы. Тогда ученик проявляет себя как личность в процессе усвоения материала. Важно понять какую важность для ученика имеет учебный материал и его познавательная деятельность. Задача учителя – создавать условия для повышения общей познавательной активности учащихся и формировать положительное отношение к учению, воспитывать самостоятельность и работоспособность.

В качестве эффективных средств развития интереса к учебному предмету используются различные методы и приемы: дидактическая игра и разнообразие творческих заданий, проведение нетрадиционных уроков, использование сюжетных – ролевых игр, применение технических средств и ИКТ. Логические разминки, «кодирование и расшифровка» информации, отгадывание загадок, ребусы, занимательные

квадраты также способствует развитию у учащихся мыслительных операций и повышают интерес к учебе [2, с.30].

В своей практике очень часто я использую задания творческого характера, которые формируют у детей приемы умственной деятельности: анализ, синтез, обобщение, конкретизация, аналогия. На разных этапах урока использую анаграммы. Они позволяют организовать на уроках математики интересные деятельные ситуации, способствующие лучшему усвоению программного материала и, в целом, развитию логического мышления учащихся. В качестве основных операций при работе с анаграммами лежит анализ и синтез.

Хочу привести примеры использования анаграмм на различных этапах урока:

- для активизации познавательного интереса учащихся,
- в качестве творческого домашнего задания на закрепление полученных знаний,
- для определения темы, целей и девиза нового урока,
- как один из видов дидактического контроля по изучаемой теме,
- для формирования метапредметных УУД и осуществления межпредметных связей.

Не секрет, что выполнение примеров на вычисление вызывает у ребят не очень приятную реакцию. Но когда перед ними ставится цель, определить девиз или тему будущего урока, то из рутинного занятия такое задание превращается в своего рода игру, которая объединяет и сплачивает, вызывает интерес, повышает мотивационную деятельность.

В качестве задания на повторение вычислительных навыков на первых уроках в 6-м классе предлагаю детям самостоятельную работу в форме анаграммы, которую они выполняют в парах. Каждой паре дается раздаточный материал с заданием следующего характера:

Найдите значение числовых выражений и сопоставьте ответы с буквами. Если правильно решите все примеры, то сможете узнать тему сегодняшнего урока.

- | | | |
|-----------------------|------------------------|----------------------|
| 1) $0.01+1.1+0.09 =$ | 2) $15-2.3 =$ | 3) $2.5*2.7*4 =$ |
| 4) $1:10 =$ | 5) $8.1+2.99+1.01 =$ | 6) $0.3-0.29 =$ |
| 7) $3.9*0.5*2 =$ | 8) $8.08:8 =$ | 9) $1.88+3.7+0.12 =$ |
| 10) $7-0.2 =$ | 11) $1.25*1.9*8 =$ | 12) $9:100 =$ |
| 13) $2.8+1.85+2.15 =$ | 14) $6-2.75 =$ | 15) $4*5.6*0.25 =$ |
| 16) $6.73:10 =$ | 17) $1.07+0.88+1.93 =$ | 18) $16.4-4 =$ |
| 19) $0.5*30*0.1 =$ | 20) $0.7:0.01 =$ | |

Задание дополняют ключи – шифры: 1.2 – «Р»; 12.7 – «Ж»; 27 – «М»; 0.1 – «У»; 12.1 – «А»; 0.01 – «Е»; 3.9 – «Т»; 1.01 – «Ш»; 5.7 – «З»; 16.8 – «Н»; 0.15 – «И»; 0.09 – «К»; 6.8 – «Л»; 3.25 – «Я»; 5.6 – «Ф»; 0.673 – «Д»; 3.88 – «О»; 12.4 – «Б»; 19 – «Ы»; 70 – «С».

Используя ключи к разгадке, ученики постепенно заполняют вторую таблицу:

Мастер - класс

Карточка 1

$7\frac{5}{9}$	$8\frac{4}{9}$	11	$22\frac{2}{7}$	$19\frac{1}{5}$	$9\frac{1}{15}$	$8\frac{14}{15}$
н	м	з	и	а	о	е

$$1) 3\frac{2}{5} + 7\frac{3}{5} = \quad 2) 12\frac{7}{9} - 5\frac{2}{9} = \quad 3) 15 + 4\frac{1}{5} =$$

$$4) 10 - 2\frac{4}{9} = \quad 5) 8\frac{5}{7} + 13\frac{4}{7} = \quad 6) 21\frac{1}{15} - 12\frac{2}{15} =$$

Карточка 2

20	$18\frac{4}{17}$	11	$22\frac{2}{7}$	$4\frac{8}{9}$	$9\frac{3}{5}$	$16\frac{3}{8}$	$19\frac{1}{5}$	$9\frac{1}{15}$	$8\frac{14}{15}$
т	я	с	и	б	с	р	а	о	е

$$1) 2\frac{2}{5} + 7\frac{1}{5} = \quad 2) 12\frac{3}{15} - 3\frac{2}{15} = \quad 3) 10\frac{7}{9} - 5\frac{8}{9} = \quad 4) 15 + 7\frac{2}{7} =$$

$$5) 19 - 2\frac{5}{8} = \quad 6) 7\frac{2}{5} + 11\frac{4}{5} = \quad 7) 21\frac{1}{15} - 12\frac{2}{15} = \quad 8) 9\frac{5}{14} + 10\frac{9}{14} =$$

$$9) 15\frac{1}{3} - 4\frac{1}{3} = \quad 10) 7 + 11\frac{4}{17} =$$

Карточка 3

$18\frac{4}{17}$	11	$11\frac{1}{3}$	$4\frac{8}{9}$	$16\frac{3}{8}$	19	$18\frac{4}{17}$	$8\frac{14}{15}$
я	е	л	п	р	а	о	к

$$1) 10\frac{7}{9} - 5\frac{8}{9} = \quad 2) 7\frac{2}{7} + 11\frac{2}{7} = \quad 3) 21\frac{1}{15} - 12\frac{2}{15} =$$

$$4) 11\frac{2}{9} + 7\frac{7}{9} = \quad 5) 13\frac{8}{9} - 9 = \quad 6) 14 - 2\frac{2}{3} = \quad 7) 3\frac{2}{5} + 7\frac{3}{5} =$$

В ходе решения анаграммы ребята получают красивое выражение «Знание собирается по капле». Решая анаграмму, состоящую из трех блоков, ребятам необходимо составить ключевую фразу. Именно эта фраза играет решающую роль не только в определении девиза следующего урока, но и его темы, целей и дидактических задач. В ходе проверки домашнего задания, которое проецируется через мультимедийный проектор, провожу беседу в форме ответов на вопросы:

- какие правила вы применяли при выполнении домашнего задания?
- что вызвало особые затруднения?
- поделитесь своими впечатлениями от проделанной работы?

- насколько вам было интересно решать анаграмму?

- как вы понимаете данное выражение «Знание собирается по капле»?

- почему эти слова станут девизом сегодняшнего урока?

- чему будет посвящен этот урок и какова тема урока?

- какие цели мы сегодня на уроке можем поставить перед собой?

Ребята без особого труда перечисляют все алгоритмы, с которыми им пришлось столкнуться в домашнем задании: сложение и вычитание смешанных чисел, сложение натурального числа с дробью, выделение целой части из числа, представление

числа в виде неправильной дроби, вычитание дроби из натурального числа. Это правила, с которыми они работали на предыдущих уроках. Теперь перед ними стоит задача собрать знания, полученные ранее, воедино, то есть обобщить их. В ходе нехитрых умозаключений учащиеся делают вывод о том, что целью урока является подготовка к контрольной работе. Это и определяет тему и задачи урока. Чтобы урок был наиболее эффективным, необходимо заинтересовать детей. Поэтому я провожу урок – космическое путешествие. Учащиеся с большим желанием примеряют на себя роли командиров корабля, пилотов и просто космических туристов. Для выполнения индивидуальной работы вызываются ученики (два командира и бортинженер) в «центр управления полетом» для проверки работы приборов и устранения неполадок перед вылетом. Этим ребятам предлагается ряд примеров, в которых встречаются все перечисленные ранее правила и алгоритмы. Остальные приглашаются в «тренажерный зал», где определяются «координаты исследуемых звезд»

Задание 1. Найти ошибку или недочет. (Устранить неполадки в работе мониторов)

$$3\frac{11}{15} + 6\frac{4}{15} = 9 \quad 5\frac{12}{18} - 3\frac{16}{18} = 2\frac{4}{18} \quad 4\frac{11}{14} - 3\frac{13}{14} = 1\frac{9}{14}$$

Задание 2. Решить уравнение (Определить координаты будущей космической станции и время пребывания на ней)

$$1) x + \frac{3}{14} = 1 \quad 2) y - \frac{7}{13} = 2\frac{3}{13} \quad 3) 2\frac{8}{15} - z = 5\frac{6}{15} \quad 4) 7\frac{9}{16} + t = 9$$

После проведения устной работы и проверки индивидуальной работы учащихся у доски дети уже увлечены идеей космического путешествия. Остается узнать, как же будет поддерживаться связь с Землей.

Работа в парах. Учащиеся получают задание – анаграмму, которое выполняется в парах по вариантам:

Вариант 1: Выделите целую часть из неправильной дроби и расположите полученные числа в порядке возрастания. Вы узнаете название планеты, которая будет играть роль сигнала с Земли.

дробь	$\frac{15}{4}$	$\frac{17}{7}$	$\frac{9}{2}$	$\frac{10}{6}$	$\frac{49}{10}$	$\frac{31}{6}$
буква	И	П	Т	Ю	Е	Р
Дробь в порядке возрастания						
Название планеты						

Вариант 2. Выделите целую часть из неправильной дроби и расположите полученные числа в по-

рядке убывания. Вы узнаете название планеты, которая будет играть роль сигнала нашей ракеты для связи с

Землей:

дробь	$\frac{15}{4}$	$\frac{17}{7}$	$\frac{9}{2}$	$\frac{10}{6}$	$\frac{49}{10}$	$\frac{31}{6}$
буква	И	П	Т	Ю	Е	Р
Дробь в порядке возрастания						
Название планеты						

Это задание предполагает не только умение выполнять определенные арифметические действия, но и требует внимания. В рамках подготовки к экзамену в формате ГИА в заданиях ставится задача расположить числа в порядке убывания или в порядке возрастания.

Теперь все готово для старта ракеты. Без мультимедийного сопровождения трудно себе представить такое путешествие. Поэтому появляется слайд со стартовой ракетой. Но возникают новые трудности. Ракета вышла из зоны действия радаров Земли. Перед экипажем встает задача, определить координаты ракеты самостоятельно и передать информацию в центр управления полетом.

Самостоятельная работа в двух вариантах «Решение уравнений с применением правил сложения и вычитания смешанных чисел».

$x - 5\frac{11}{18} = 6\frac{7}{18}$	$x =$	$y\frac{7}{9} - x = 1\frac{8}{9}$	$y =$
$4\frac{5}{8} - y = 2\frac{7}{8}$	$y =$	$x - 3\frac{8}{17} = 8\frac{9}{17}$	$x =$
$3\frac{8}{19} + z = 7\frac{13}{19}$	$z =$	$z + 4\frac{5}{11} = 12\frac{7}{11}$	$z =$
$(t - 2\frac{13}{14}) + 3\frac{1}{2} = 6\frac{9}{14}$	$t =$	$(t - 1\frac{5}{12}) - 5\frac{1}{2} = 8\frac{3}{12}$	$t =$

Проверка самостоятельной работы с взаимопроверкой осуществляется через мультимедийный проектор. В процессе такой работы дети учатся адекватно и объективно оценивать работу партнера согласно критериям, аргументировать свою точку зрения, самостоятельно вносить необходимые коррективы в учебные действия.

Очень важно не перегрузить ребят, не погасить интерес во время урока. Поэтому в качестве релаксации им можно представить яркую, красочную презентацию планет. Эффективность выбора типа такого урока во многом подкрепляется еще и тем, что раздел «Как устроен наш мир. Земля во Вселенной» ребята изучали на уроках географии. Учащиеся владеют определенной информа-

цией по данной теме. Они получили определенные навыки работы с глобусом, с картами. Им легче включить пространственное воображение для решения задач, поставленных в рамках данного урока.

Какой бы раздел математики мы не изучали, прежде всего ребята должны осознавать значимость и необходимость изучения того или материала. Ребенок должен знать, зачем он должен это знать и как применить полученные знания в окружающем нас мире. Немаловажным является подбор задач межпредметного характера. Такие задачи нетрудно составить с использованием интернет – ресурсов. Во время «путешествия» предлагается «заглянуть в иллюминаторы» и рассмотреть нашу планету. В непринужденной обстановке они не замечают, как быстро решаются задачи, каждая из которых сопровождается презентацией.

– Посмотрите в иллюминаторы! Какой маленькой отсюда кажется Земля. А знаете ли вы, поверхность Земли составляет 509 млн. кв. км, а суша занимает $148\frac{8}{10}$ млн. кв. км. Какую площадь занимает водная поверхность Земли? (Задача № 1).

– Мы пролетаем над Южной Америкой. Посмотрите, что это за река? Амазонка – одна из самых длинных и полноводных рек в мире. Ее русло по длине вмещает целых три реки – Тигр, Евфрат и Оку. Давайте вместе попробуем определить длину Амазонки. Известно, длина реки Тигр – $1\frac{9}{11}$ тыс. км, Евфрата – $3\frac{7}{12}$ тыс. км, а Оки – $1\frac{6}{11}$ тыс. км? (Задача № 2)

– Пик Эвереста венчает Главный Гималайский хребет. Еще Эверест называют вершиной мира.

Его высота составляет $8\frac{8}{10}$ км, а высота горы Массив Винсон в Ледяной Антарктиде на $3\frac{9}{10}$ км

меньше. Массив Винсон является самым высоким горным массивом Антарктиды. В январе 1958 года этот массив был замечен ВМС США и назван в честь Карла Винсона. А какова же высота этой горы? (Задача № 3)

Любой вид деятельности должен иметь логическое завершение, даже в таком виртуальном путешествии. Мы не просто совершали полет в космос. Ребята проводили «сбор информации», которую им предстоит обработать на Земле. Важно, чтобы они имели представление о способах обработки и систематизации полученных знаний. В заключение урока можно предложить работу с таблицей и провести блиц – опрос с выбором необходимой информации. Формулировку этой задачи тоже можно также представить в игровой форме.

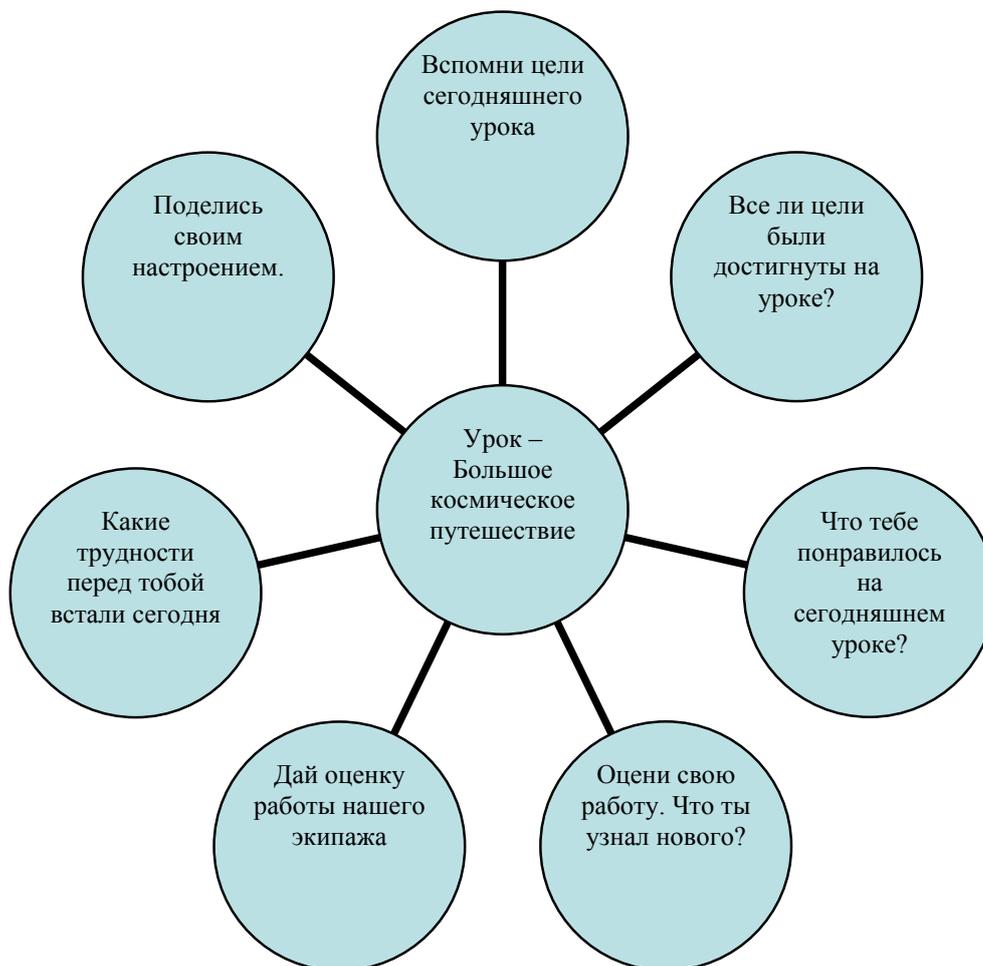
Вот и завершилось наше путешествие. Мы доставили на землю много важной информации. В центре статистики эту информацию обработали и выслали на факс каждому из вас. Внимательно рассмотрите таблицу и ответьте на несколько вопросов.

1. Самая большая планета – это
2. Какие планеты по диаметру больше диаметра Земли?
3. Самая удаленная от Солнца планета _____
4. Земля по удаленности от Солнца находится на _____ месте
5. Земля ближе, чем Марс к Солнцу примерно в _____ раз
6. Самая холодная планета
7. Самая высокая средняя температура на планете
8. Больше всего спутников у планеты

Планеты и их характеристики. Статистические данные.

Название планет	Диаметр планеты, км	Расстояние от Солнца, млн.км	Состав	Период обращения 1 год план.	Средняя температура, градусы	Спутники планет
Меркурий	4878	58	Камень	88суток	+430	Нет
Венера	12104	108	Камень	225 суток	+500	Нет
Земля	2756	150	Камень океаны	365 суток	+30	1
Марс	6794	228	Камень	687суток	-23	2
Юпитер	142800	778	Жидкие газы	12 лет	-160	63
Сатурн	120536	1427	Жидкие газы	30 лет	-150	60
Уран	51118	2860	Жидкие газы	84 года	-220	27
Нептун	49492	4496	Жидкие газы	165 лет	-210	13
Плутон-Харон	2300		Камень и лед	248 лет		1

Обязательно в конце урока провожу рефлексию через экран в форме ответов на вопросы:



Обучение математике имеет концентрическую систему. Поэтому продолжу тему дробей, теперь уже «Сложение и вычитание дробей с разными знаменателями» в 6-м классе. Необходимо, чтобы ребята понимали важность каждой темы, изученной ранее, и могли использовать имеющиеся знания и умения к постижению нового материала. Создание проблемной ситуации заставит думать, логически рассуждать, анализировать, проводить аналогию, находить различие и выдвигать различные гипотезы по разрешению предложенной проблемы [1, с.203]. В своей практике к разрешению проблем я часто прибегаю к проектно – исследовательской деятельности. Исследовательская работа с учащимися способствует:

- развитию творческих способностей учащихся;
- формированию исследовательской компетенции;
- воспитанию культуры и индивидуальности личности учащегося;

В начале урока провожу математический диктант на сложение смешанных чисел с одинаковыми зна-

менателями, а потом предлагаю несколько примеров на сложение чисел с разными знаменателями. Учащиеся понимают, знаний недостаточно, чтобы решить эти примеры. Необходимы новые знания и правила. Ребята по обозначившейся проблеме без труда определяют тему и цели сегодняшнего урока. Сначала выслушиваю различные способы по решению этой проблемы. Но ведь задача состоит в том, чтобы создать определенный и универсальный алгоритм действий. Дети осознают необходимость проведения исследования. Работа выполняется в группах. На каждом этапе идет коллективное обсуждение. Учитель выступает в роли организатора деятельности, консультанта по решению проблемы. Непосредственной целью исследования является развитие умений управлять своей деятельностью, т.е. самостоятельно намечать свои цели, сотрудничать с партнером, планировать свои действия, практически реализовывать план, представлять результаты своей деятельности, обсуждать их, самому себя оценивать. Работа с раздаточным материалом.

Мастер - класс

Исследовательская работа.
Тема: «Наименьшее общее кратное чисел».

№	Числа	НОД чисел	Являются ли числа взаимно простыми (да/нет)	Делится ли большее число на меньшее?	НОК чисел
1	12 и 11				
2	13 и 7				
3	6 и 19				
4	13 и 26				
5	15 и 45				
6	24 и 48				
7	14 и 21				
8	16 и 28				
9	18 и 15				

Чтобы работа прошла более плодотворно, необходимо сориентировать учащихся на основные аспекты для достижения цели исследования. Начинаем работу с вопросов:

- На какие три группы вы можете разбить предложенные пары чисел?
- По какому признаку провели разбиение?
- В чем сходство и различие каждой группы?
- Как лучше найти НОК (наименьшее общее кратное) чисел в каждом из случаев?
- Какой из способов вам понравился больше?

Ответы учащихся: первую группу (1,2 и 3 пары) представляют взаимно простые числа. Во второй группе (4,5 и 6 пары) – большее число делится на меньшее число. В третьей – числа, имеющие общие делители.

Проведя несложное сравнение и анализ полученных результатов, обобщаем и делаем первые умозаключения. Но детям необходимо грамотно выразить свои мысли, обосновать гипотезы, запи-

Этапы проектной деятельности	Деятельность учителя	Деятельность учащихся	Планируемые метапредметные и личностные УУД
Подготовительный	Создает ситуацию проблемы. Мотивирует учащихся. Объясняет цели проекта, помогает проводить организационную работу.	Ученики осознают проблему, уточняют информацию, обсуждают и принимают решение	Умение выдвигать цели и планировать свою деятельность Умение управлять своей деятельностью и налаживание межличностного взаимодействия
Проектировочный	Задаёт наводящие вопросы, координирует деятельность учащихся.	Отвечают на вопросы учителя, выдвигают гипотезы, планируют ход деятельности	Осознанная речевая деятельность Умение формулировать и аргументировать свою точку зрения
Практический	Наблюдает, консультирует, координирует работу групп	Работают с таблицей. Проводят синтез и анализ идей. Выполняют исследование.	Умение сотрудничать, работать в команде Выполнение логических операций сравнения, анализа и обобщения
Аналитический	Участвует в коллективном анализе и оценке результатов проекта. Помогает в формулировании задач зависимости от сложности	Доклаживают о результатах своей работы, сопоставляют с гипотезами. Участвуют в коллективной оценке результатов проекта.	Умение выдвигать и отстаивать свои выводы Понимать и выслушивать других
Контрольно-коррекционный	Участвует в коллективном анализе и обсуждении ошибок при работе над проектом.	Участвуют в обсуждении ошибок, коллективном самоанализе проекта и самооценке своей деятельности	Умение давать оценку своей деятельности Объективно оценивать работу в группах Устанавливать аналогии и причинно-следственные связи между объектами исследования
Заключительный	Дает оценку работы в группах. Оценивает продукт исследования учащихся.	Защищают проект (доклаживают о результатах своей работы).	Умение аргументировать правильность решения проблемы, создавать учебные алгоритмы, модели и схемы для применения в изучении нового материала

сать полученные результаты в виде определенного алгоритма. Можно предложить детям ответить на вопросы или продолжить предложение. Ребята учатся излагать мысли, лаконично формулировать свои мысли, выводить правила. Правила они записывают в таблицу, где уже определен начальный этап формулировки. Деям остается лишь закончить фразу:

– Если числа взаимно простые, то НОК этих чисел равно:
произведению этих чисел

– Если большее число делится на меньшее, то НОК этих чисел равно:
большему из чисел

– Если числа не взаимно простые и большее не делится на меньшее, то для нахождения НОК чисел надо
разложить числа на простые множители и найти НОК

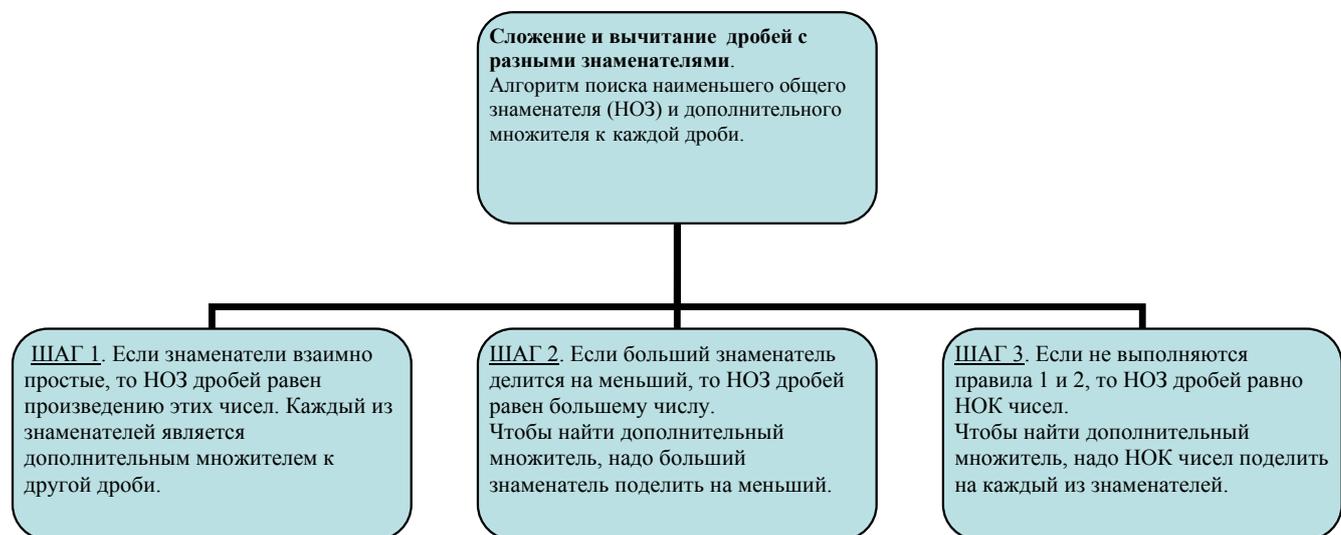
На этом работа не заканчивается. Мы возвращаемся в начало урока, к той проблеме, которая подтолкнула нас на это исследование. Сможем ли мы теперь сложить дроби с разными знаменателями или еще что-то необходимо доработать, доисследовать. Осталось лишь только вывести алгоритм поиска дополнительного множителя. В результате эвристической беседы выводим, как я их называю, три «золотых правила» сложения чисел с разными знаменателями. Ребятам предлагается для наглядности создать универсальный алгоритм для сложения дробей с разными знаменателями. Кто-то представляет блок – схему, с которой они знакомы по урокам информатики, кто-то видит эту схему в виде дерева с «золотыми яблоками». Это не так уж и важно. Самое главное, что

получен определенный продукт, создан проект их совместной деятельности. Суть данного алгоритма примерно выглядит следующим образом (см. ниже).

В процессе исследовательских работ создаются условия для развития творческих способностей, развивается активность мышления, появляется устойчивый интерес в виде анализа, сравнений, обобщений, установления связей, аналогии, выводов, умозаключений, повышается познавательный интерес к предмету. Реализуются цели путем преодоления трудностей, путем вовлечения учащихся в учебный процесс, связанный с волевым напряжением и усилием, с желанием добывать знания самостоятельным путем. Это дает ребятам шанс поверить в свои силы и формирует устойчивое стремление к изучению математики и познанию происходящих вокруг них процессов.

Задача учителя состоит в том, чтобы укреплять и развивать познавательные интересы учащихся в процессе обучения, разнообразить способы познавательной деятельности учащихся творческими заданиями. Привлечение обучающихся к выполнению творческих учебно-исследовательских работ имеет глубокий воспитательный характер. Оно способствует развитию целеустремленности, трудолюбия и силы воли, формированию стремления к познанию, самостоятельности мышления, научного мировоззрения.

Исследовательские задачи создают условия для проявления творческой активности учащегося, выражающейся в стремлении познать объективно новые факты, используя теорию научных исследований. При решении исследовательских задач ученик обучается применять математические знания к практическим нуждам.



Литература

1. *Арцев М. Н.* Учебно-исследовательская работа учащихся. // Завуч. 2005. № 6
2. *Васильева М. В.* Формирование универсальных учебных действий ученика средствами открытого тематического зачета по математике в старших классах. // Муниципальное образование: инновации и эксперимент. 2011. № 3. С. 29–36.
3. *Власова О. И.* Роль курса «Использование информационной среды Scilab в школьной математике» при подготовке учащихся к ЕГЭ по математике и формировании метапредметных умений старшеклассников. // Муниципальное образование: инновации и эксперимент. 2012. № 3. С. 33–35.
4. *Горнобатова Н. А.* Мыслительная деятельность учащихся на уроках математики. // Эксперимент и инновации в школе. 2013. № 5. С. 51–55.
5. *Далингер В. А.* Учебно-исследовательская деятельность учащихся в процессе изучения математики. // Вестник Омского Государственного педагогического университета. 2007. № 6. 136с.
6. *Десницкая В. В.* Формирование исследовательской компетентности учащихся на уроках математики в общеобразовательной школе. // Инновационные проекты и программы в образовании. 2013. № 3. С. 63–69.
7. *Золотая И. Г.* Применение дидактических игр на уроках математики для развития внимания. // Муниципальное образование: инновации и эксперимент 2011. № 1. С. 44–51.
8. *Ким Н. А.* Справочник учителя математики, 2011. 374с.
9. *Клепиков В. Н.* Создание развивающей среды по формированию математической культуры школьников // Муниципальное образование: инновации и эксперимент. 2013. № 4. С. 49–55.
10. *Ковалева Г. С.* О международной программе PISA-2009 и одном из результатов по критериям: математическая и естественнонаучная грамотность. // Муниципальное образование: инновации и эксперимент 2011. № 1. С. 3–11.
11. Конструирование современного урока математики. Кн. для учителя / С. Г. Манвелов. М.: Просвещение, 2002. 175с.
12. *Кочнев В. П.* Пропедевтика языка математических структур и схем в условиях профильного естественнонаучного обучения в школе. // Инновационные проекты и программы в образовании 2013. № 1. С. 53–58.
13. *Леонтович А. В.* Исследовательская деятельность как способ формирования мировоззрения. // Народное образование. 1990. № 10
14. *Лурье Л. И.* Образование глазами математика. // Инновационные проекты и программы в образовании. 2012. № 4. С. 9–15
15. *Сиденко А. С.* Компоненты исследовательского проекта как средство выстраивания обоснования темы диссертационного исследования. // Инновационные проекты и программы в образовании. 2012. № 2. С. 68–78.
16. *Сиденко А. С.* О модели внутрифирменного повышения квалификации по подготовке школ к реализации ФГОС второго поколения. // Инновационные программы и проекты в образовании. 2011. № 4. С. 41–45.
17. *Сиденко А. С.* Планирование экспериментальной работы. // Муниципальное образование: инновации и эксперимент 2011. № 1. С. 58–65.
18. *Сиденко А. С.* Секреты продуктивного профессионального общения при введении ФГОС второго поколения в школе: от теории к практике. // Инновационные программы и проекты в образовании. 2011. № 6. С. 65–77.
19. *Сиденко А. С.* Типы и особенности педагогических разработок в условиях введения в школе стандарта второго поколения // Эксперимент и инновации в школе. 2013. № 5. С. 10–14.
20. *Сиденко Е. А.* К вопросу адаптации младшего подростка в социуме. // Инновационные программы и проекты в образовании. 2011. № 1. С. 73–76.
21. *Сиденко Е. А.* О некоторых теоретических аспектах формирования у работников образования мотивации достижения. // Инновационные проекты и программы в образовании. 2012. № 4. С. 35–48.
22. *Хинчин А. Я.* О воспитательном эффекте уроков математики. М.: Академия Педагогических наук РСФСР, 2003. С. 78–93с.

В статье рассказывается приемы формирования универсальных учебных действий на уроке, используются фрагменты уроков русского языка в 5 классе, приводятся примеры заданий, направленных на развитие УУД школьников.

Дагаева Надежда Михайловна
ГБОУ СОШ № 641 имени Сергея Есенина
учитель русского языка и литературы
г. Москва
E-mail: efrosinya09@inbox.ru

ПРИЕМЫ ФОРМИРОВАНИЯ УНИВЕРСАЛЬНЫХ УЧЕБНЫХ ДЕЙСТВИЙ УЧАЩИХСЯ НА УРОКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА

Аннотация. Какие задания помогут учителю формировать УУД учащихся на разных этапах урока?

Ключевые слова: универсальные учебные действия, личностные, регулятивные, познавательные, коммуникативные, этапы урока, постановка проблемы, проблемный вопрос, рефлексия.

Перед российским образованием стоит сложная задача – успешно осуществить переход на Государственные Образовательные Стандарты второго поколения. Нововведения направлены на формирование личности школьников, на развитие таких качеств, как нестандартное мышление, инициативность, готовность к постоянному личностному росту. Отказ от репродуктивных методов обучения, смена вектора от узкопредметных образовательных результатов к воспитанию творческих людей, заинтересованных в непрерывном образовании в течение жизни, способных к сотрудничеству, обладающих аналитическими способностями и критическим мышлением – основная задача ФГОС [4, с.78]. Для реализации столь масштабных планов вырабатывается новый подход к обучению. Процесс образования, цель которого прежде была дать знания, теперь рассматривается как система, направленная на формирование способностей саморазвития, умения получать знания самостоятельно. Ключевым понятием в образовании становятся так называемые Универсальные Учебные Действия (УУД): коммуникативные, личностные, регулятивные, познавательные. Суть этих действий для школьников – научиться самим планировать свое образование, ставить учебные задачи, контролировать процесс работы и оценивать полученный результат, развивать навыки

сотрудничества, формировать мотивацию к совместным действиям с учителем, одноклассниками. В личностном плане УУД направлены на формирование представлений о нравственности, становление гармоничных отношений личности с обществом [1, с.36].

Перед учителем встает задача: с помощью системы заданий развивать УУД школьников, выстраивая уроки таким образом, чтобы каждый этап занятий максимально способствовал этому.

На уроках в рамках ФГОС особое внимание уделяется формулированию темы, постановке проблемного вопроса, целей урока [2, с.19]. Если в традиционной системе образования эти задачи выполнял учитель, то в рамках ФГОС учащиеся справляются с ними самостоятельно. Такой подход обеспечивает развитие следующих УУД:

регулятивных – постановка учебной задачи, соотнесение ранее изученного и нового;

познавательных – анализ с целью выделения признаков, формулирование проблемы;

коммуникативных – построение связного высказывания, оценка ответа одноклассника;

личностных – самоопределение, мотивация к обучению, смыслообразование [7, с.163].

В качестве примера можно привести введение темы «Чередование согласных в корне слова» в рамках раздела «Морфемика» в 5 классе.

На доске	Деятельность учителя	Деятельность учащихся
Стены дома вздрогнули от раската грома. Листья осины дрожали на ветру. Ребенок вздрагивал во сне.	<i>Выпишите однокоренные слова из предложений. Обсудите свой выбор. Как вы назовете встретившееся языковое явление? Сформулируйте проблемный вопрос нашего урока.</i>	<i>Учащиеся анализируют предложенный материал, приходят к выводу, что перед ними слова с чередующимися согласными. Возможные проблемные вопросы урока: в какой морфеме происходит чередование, какие согласные могут чередоваться в корне слова, меняется ли лексическое значение корня при чередовании согласных.</i>

Таким образом, самостоятельное формулирование темы урока, выделение проблемы на начальном этапе урока помогает учащимся занять активную позицию в обучении, мотивирует к дальнейшей учебной деятельности, формирует навык выделения главного, умение видеть проблему, самостоятельно планировать поэтапное ее решение.

На следующих этапах урока учащиеся также способны самостоятельно выполнить предложенную учителем работу, исследование, результатом чего станет приобретение новых знаний.

На уроке по теме «Имя существительное» учащиеся анализируют материал для наблюдений, предложенный учителем, и вспоминают морфологические признаки существительного.

На доске	Деятельность учителя	Деятельность учащихся
1. город, девочка, кошка, газета; Москва, Анна, Мурка, «Известия». 2. Вижу грачей (одуш., м. р.), церкви (неодуш., ж. р.), поля (неодуш., ср. р.)	3. Пользуясь данными примерами, сформулируйте, какими признаками обладает имя существительное. Сравните ваши выводы с правилом в учебнике.	Учащиеся приходят к выводу, что в первом пункте приведены собственные и нарицательные существительные, а второй пример говорит о том, что имена существительные подразделяются на собственные и нарицательные. Далее пятиклассники могут порассуждать, является ли этот признак постоянным или же он непостоянный.

Далее им предлагается алгоритм ответа для самостоятельных частей речи, которые изучаются в 5–6 классе, и пятиклассники заполняют графу «Существительное»:

Алгоритм ответа по самостоятельным частям речи			
	Имя существительное	Имя прилагательное	Глагол
I. Общее значение, вопрос			
II. Морфологические признаки Пост. Непост.			
III. Синтаксическая роль в предложении			

Результатом этой работы становится формулирование определения части речи и последующее сравнение собственной формулировки с правилом, предложенном в учебнике. Правило, выведенное ребятами на уроке, оказалось более информативным, чем определение, данное в УМК М. Баранова, Т. Ладыженской и др. [3, с.142].

Предложенная организация важнейшего этапа урока – получения новых знаний – направлена на развитие следующих УУД:

познавательных – поиск и выделение информации, выбор оснований и критериев для сравнения, анализ с целью выделения признаков, подведение под понятие, выдвижение гипотез и их обоснование; синтез как составление целого

из частей; подведение под понятие; самостоятельное создание способа решения проблемы поискового характера;

регулятивных – определение цели, функций участников, способов взаимодействия, сотрудничество в сборе информации, контроль, сличение с эталоном; коррекция, оценка, коммуникативных – аргументация своего мнения и позиции в коммуникации;

личностных – создание ситуации личного успеха, мотивация к учебе, повышение самооценки [5, с.13].

Работа с текстом, таблицами, алгоритмами занимает ключевое место в системе обучения в рамках ФГОС [8, с.156]. Для осуществления этих задач в течение года детям была предложена система упражнений. В качестве примера можно привести следующие задания:

1. По заданной структуре определите тип текста и составьте примерный текст из 5 предложений (задание по группам). Проанализируйте и оцените тексты каждой группы.

А. 1. Общее впечатление от предмета.
2. Детали предмета.

Б. 1. Начало события.
2. Развитие действия.
3. Кульминация.
4. Конец события, развязка.

В. 1. Тезис.
2. Доказательства.
3. Вывод.

2. Пользуясь текстом правила в учебнике, составьте алгоритм характеристики глагола как части речи, представьте его в виде таблицы. Какие этапы в характеристике вы выделили?

3. Пользуясь текстом, заполните таблицу «Части речи»:

Протираю глаза споронок, и меня ослепляет светом. Вон как капель играет: тра-та-та-та! Сыплются золотые капли с крыши, сыплются часто-часто, вьются, как золотые нитки. Весна, весна! (По И. Шмелеву)

Части речи					
Самостоятельные		Служебные		Междометия	
Самостоятельные части речи					
Имя существительное	Имя прилагательное	Имя числительное	Местоимение	Глагол	Наречие
Служебные части речи					
Предлог		Союз		Частица	

4. Прочитайте перечисленные ниже слова и определите, какими частями речи являются каждое из слов под номерами:

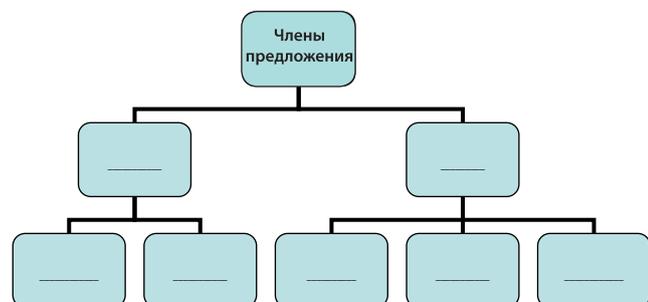
1) учебник, 2) под, 3) либо, 4) седьмой, 5) метеорит, 6) на, 7) чтобы, 8) четыре, 9) лыжники.

Объедините данные слова в 4 группы. Заполните таблицу.

Группа	Номер слова	Общее название группы
№ 1		
№ 2		
№ 3		
№ 4		

5. Прочитайте предложение. Закончите схему, впишите названия групп и заполните остальные блоки схемы:

Раннее солнце осторожно крадетсЯ между крышами домов.



Заключительным этапом урока в рамках ФГОС является **рефлексия**. Этот вид деятельности помогает учащимся осознавать и регулировать процесс собственного приращения знаний, личного вклада в урок каждого учащегося. Учащимся предлагается ответить на вопросы, проанализировать самоощущения в конце урока в следующих аспектах: оценка приобретенных знаний, оценка проделанной работы, эмоциональное состояние учащегося, соотнесение «мое состояние и мои знания в начале и в конце урока» и т.д.

На этапе рефлексии могут быть использованы следующие вопросы и задания:

- Сформулируйте 3 вопроса по сегодняшней теме.
- Можете ли вы добавить что-то новое к своему прежнему мнению?
- Напишите телеграмму своему знакомому из 11 слов о сегодняшнем уроке.
- Закончите предложение:
Сегодня на уроке я познакомился с ..., я научился..., повторил..., мне понравилось, мне было трудно... и т.д.
- Напишите синквейн по теме сегодняшнего урока.

6. Ответьте на вопросы анкеты (вопросы помогут ученикам осуществить самоанализ, дать качественную и количественную оценку уроку).

На этапе рефлексии формируются следующие УУД учащихся:

регулятивные – осознание полученной информации, соотнесение нового и ранее изученного, коррекция, оценка;

познавательные – анализ и синтез, выявление причинно-следственных связей, обобщение;

коммуникативные – построение связного высказывания, оценка ответов, взаимодействие;

личностные – оценивание проделанной работы, личного вклада в совместную деятельность [5, с.14].

Таким образом, каждый этап урока в рамках ФГОС направлен на развитие тех или иных УУД. Задача учителя – предложить учащимся наиболее продуктивные задания, основными критериями выбора которых будут самостоятельность выполнения индивидуально, в парах и группах, побуждение к активной работе на уроке, формирование интереса к проблеме, личностное развитие каждого участника процесса обучения [6, с.48].

Задача непростая, требует большой работы и подготовки учителя, однако труд окупится сполна, и первые результаты учитель получит уже в конце урока – на этапе рефлексии.

Литература

- Анохина Н. В. Введение федерального государственного образовательного стандарта в малокомплектных школах. // Муниципальное образование: инновации и эксперимент 2011. № 5. С. 35–38.
- Бакурадзе А. Б. Влияние ценностей на мотивацию труда педагогов. // Инновационные проекты и программы в образовании. 2013. № 1. С.18–22.
- Примерные программы основного общего образования. Русский язык – М.: Просвещение, 2010.
- Реализация Федерального государственного образовательного стандарта. Пособие для учителя / Е. К. Бунеева, А. А. Вахрушев, А. В. Горячев – Баласс, 2013 г.
- Сиденко А. С. Типы и особенности педагогических разработок в условиях введения в школе стандарта второго поколения // Эксперимент и инновации в школе. 2013. № 5. С.10–14.
- Свиридова Е. М. Проектирование, малые учебные группы, индивидуальная траектория в условиях индивидуализации обучения // Муниципальное образование: инновации и эксперимент 2013. № 5. С. 44–51.
- Формирование универсальных учебных действий в основной школе: от действия к мысли. Система заданий: пособие для учителей / А. Г. Асмолов, Г. В. Бурменская, И. А. Володарская и др. – М.: Просвещение, 2011. 251с.
- Фундаментальное ядро содержания общего образования / Рос. акад. наук. образования; под ред. В. В. Козлова, А. М. Кондакова. 4-е изд., дораб. – М.: Просвещение, 2011. – 263с.

В статье рассматриваются вопросы взаимосвязи пения с движением при исполнении строевых песен кадетами, обучающихся в специальных школах.

Петрачков Константин Владимирович

аспирант

Уральского Государственного педагогического университета,

преподаватель ГБОУ Кадетская школа-интернат

«Екатеринбургский кадетский корпус»

г. Екатеринбург

e-mail: petrachrov@mail.ru

ОБУЧЕНИЕ СТРОЕВОМУ ПЕНИЮ УЧАЩИХСЯ КАДЕТСКИХ КЛАССОВ

Аннотация. Автором раскрываются различные точки зрения на особенности совмещения пения с движением. Выделяется теоретическое обоснование для данного процесса. Раскрывается история обучения и распространения строевой песни. Предлагается комплекс упражнений, способствующий формированию навыка исполнения кадетами строевых песен.

Ключевые слова: Пение и движение, исполнение строевых песен, упражнения на формирование навыка исполнения строевых песен.

Среди множества учебных заведений, существующих в современной России, выделяются те, которые производят процесс обучения и воспитания кадетов, мотивированных на выбор определенной военной специальности для своей дальнейшей профессиональной деятельности. Учебный план таких кадетских школ включает специфические предметы и особенные виды внеурочной деятельности, в которые часто включаются такие мероприятия, как смотры строя и песни, воинские ритуалы и т.п. В них кадеты обязаны совмещать строевую подготовку и пение.

Государственное бюджетное образовательное учреждение Свердловской области Кадетская школа-интернат «Екатеринбургский кадетский корпус» работает по учебным планам, регламентируемым государственными образовательными стандартами. В данном учебном заведении распорядок дня приближен к армейскому. Несмотря на строгий армейский уклад жизни кадет, в этом учреждении учащиеся изучают этикет, основы права, занимаются бальными танцами, обучаются игре на музыкальных инструментах. Кадеты серьезно занимаются спортом: атлетической гимнастикой, комплексным единоборством, футболом, баскетболом, теннисом. Не на последнем месте также огневая и строевая подготовка, в процессе которой кадеты учатся не только маршировать, но и параллельно исполнять походные, маршевые песни, которые называются строевыми.

Анализ учебных программ, и, в частности, программ по урокам музыки, а также внеклассным мероприятиям, включающим необходимость исполнения строевых песен, например, традиционные фестивали патриотических песен, смотры строя и песни, включенные в обязательном порядке в систему работы учебного заведения, показывает актуальность и необходимость такого вида деятельности кадет, как строевое пение.

Исторический обзор обучения кадет в дореволюционной России показывает, что в программу обучения и подготовки входила работа по разучиванию строевых песен. Делалось это для того, чтобы будущий офицер, в своей практической деятельности, придя непосредственно уже в полк, мог в свободное от службы время разучить с солдатами строевую песню. Обучение кадет строевому пению входило и в программу внеклассной работы во многих кадетских корпусах, начиная с 90-х годов XIX века. «В старшей роте обязательно должны разучиваться военные, исторические и народные песни всем составом роты», [7, с.111] – писал в своём проекте «Инструкции для обучения пению и музыке в кадетских корпусах» П. Бутовский. В этой работе автор указывает на важность таких песен в деле патриотического воспитания солдат и офицеров Российской армии и флота. [7]

Что же представляет собой такой специфический жанр, как строевая песня? Она является хоровым, как

правило, маршевым произведением, исполняемым военными подразделениями в сочетании со строевым шагом. Как правило, строевая песня исполнялась без сопровождения – а *capella*, реже – в сопровождении оркестра. Строевая песня имеет куплетную форму, причем запев исполняется солистом, а припев всеми хористами. Темп строевой песни определяется особенностью шагового режима кадет.

Исходя из особенностей и специфике строевой песни, можно сформулировать и ее определение: это исторически сложившийся вид военной песни, вызванной необходимостью каких-то военных действий, исполняемой хором или хором с солистом (запевалой), при координации шага (движения) и вокального исполнения, имеющей определенные мелодические (призывные интонации, несложную мелодическую линию, декламационность, сочетающуюся с напевностью) ритмические (четкий ритм, ровный метр, мерную шаговую основу) особенности.

В строевой песне темп даже узаконен военными уставами – 120 шагов в минуту по метроному И. Н. Мельцеля, т.е. ровно два шага в секунду.

Анализ литературы позволяет говорить о том, что процесс обучения совмещать пение и движение в исполнении строевых песен совершенно не рассматривался в педагогической литературе относительно такого большого контингента детей, как учащиеся кадетских классов. Им же, как указывалось выше, чаще всего приходится участвовать в таких мероприятиях, в которых необходимым компонентом является исполнение песен с движением.

Методика обучения юных кадет координации движения и пения является мало разработанной. В своей профессиональной деятельности обучающие кадет педагоги опираются лишь на отдельные положения и идеи, встречающиеся в работах различных авторов, которые рассматривают данную проблему лишь попутно. Сопоставление идей, имеющих в таких авторских работах, говорит о том, что они, во-первых, являются противоречивыми, а, во-вторых, опровергают во многих положениях друг друга. Все это не дает возможности педагогам-практикам, работающим с кадетами, выделить для себя какую-то определенную методику по обучению детей пению в сочетании с движением.

Отсутствие в педагогическом арсенале такой методики приводит к печальным последствиям: у детей пропадает голос, на связках образуются узлы, двигательный аппарат зажимается, а, вместе с ним, естественно, происходит зажим и голосового аппарата. Что касается эстетической стороны воинских ритуалов и всевозможных военных мероприятий, проводящихся в кадетских школах, то и она оставляет желать лучшего, ибо главным критерием «качественности» исполнения военных песен «под шаг» является громкость пения, которое более всего соответствует громкому произношению слов песни под музыку и четкий мерный шаг, который порой опережает метроритм песни и базируется на зажатии двигательного аппарата.

Сформулируем более кратко то, к чему ведет отсутствие методики обучения детей пению с движением: происходит мышечная зажатость, что ведет к появлению неестественных движений ног, рук, головы, корпуса. При неправильном положении головы, корпуса, рук и тела во время передвижения строевым шагом мышцы голосовых связок и элементы голосового аппарата, гортань могут сжиматься, слова и слоги в пении могут быть искажены, звуки не произносятся ввиду зажатости языка, неправильное положение корпуса тела приводит к поверхностному исполнительскому дыханию, вследствие чего оно расходуется нерационально и при исполнении строевых песен его, как правило, не хватает.

Рассмотрим воззрения авторов на проблему совмещения пения и движения. Так, Л. Б. Дмитриев в своих работах говорит о том, «что при выполнении движений включаются центры тех мышц, которые не должны в нем участвовать, да и неподвластные воле органы голосового аппарата еще не сумели приспособиться для новой функции». [2, с.78]

П. Роденбург подчеркивает, что при активном движении дыхание поднимается на уровень грудной клетки и верхнего плечевого пояса, где оно постепенно укорачивается и становится беспорядочно неровным. Оно же является, как известно, одной из причин неверной интонации, крикливого пения, проговаривания текста вместо пропевания-кантилены исполнения. [3, с.29]

А. Н. Пфафенродт в своих работах высказывает следующую точку зрения – речь может помочь формированию двигательной активности. Названный автор разработал фонетическую ритмику, которая включает сочетание движения человека с речевой деятельностью – произношением слов, слогов и фраз. Соединение речедвигательного и слухового анализатора, считает А. Н. Пфафенродт, способствует развитию общей моторики. [4, с.12]

В работах Д. Е. Огороднова, и в частности, в его методике воспитания вокально-речевой и эмоционально-двигательной культуры человека доказывается, что движение непосредственно положительно влияет на постановку певческого аппарата и развитие музыкальных способностей. Руки, подчеркивает Д. Е. Огороднов, являются особым артикуляционным аппаратом, влияющим на голос, поэтому целесообразное движение руками может помочь развитию певческих навыков. [5, с.19]

В работах в русле коррекционной педагогики многие авторы подчеркивают связь движения, особенно рук, кистей, пальчиков ребенка с успешностью его речевой деятельностью. Так, Г. А. Волкова разработала логопедическую ритмику, цель которой – использование слова в сочетании с музыкой и движением. [5, с.19] Такая же методика имела у Т. А. Лобановой.

Анализ работ данных авторов позволил сделать следующий вывод: если речевая деятельность и певческая деятельность взаимосвязаны и их осуществление возможно с помощью речевого и двигательного

аппарата человека, то для развития певческих навыков, также, как и двигательных, их координация не будет являться отрицательным фактором для формирования навыка пения в движении, а, наоборот, данная координация послужит средством формирования и певческих, и двигательных навыков детей. Именно эта установка была взята автором данной статьи для разработки комплекса последовательно вводимых упражнений для формирования у кадетов навыка исполнения строевой песни, совмещающей движение и пение.

Как было указано выше, подготовка к исполнению строевых песен в учебных заведениях, где обучаются кадеты, строится на многократном повторении одних и тех же движений и песенных фраз, что заметно снижает уровень интереса кадет к такому виду художественной деятельности.

Для того, чтобы процесс формирования навыков совмещения пения и движения был более интересен учащимся и осуществлялся эффективно для исполнения ими строевых песен нами были разработаны упражнения, апробация которых проходила при обучении кадет в ГБОУ Свердловской области Кадетская школа – интернат « Екатеринбургский кадетский корпус» (г. Екатеринбург).

Требования к исполнению строевой песни могут быть различными, но, наиболее значимыми являются такие, как интонационно чистое пение, в опоре на нижереберное дыхание; совмещение пения и четкого шага, совпадающего с сильной долей песни; включение в пение и шаг ритмичное и свободное с хорошей амплитудой движения рук.

Работа по формированию навыков строевого пения прошла апробацию в процессе подготовки учащихся данного учебного заведения к периодически проводимым строевым смотрам, смотрам-конкурсам кадетской строевой песни, а также применена в процессе учебных занятий по строевой подготовке а также использовались в процессе проведения уроков музыки и во время внеклассных музыкальных занятий школы-интерната.

Результаты проведенной практической работы по разучиванию и формированию навыка строевой песни позитивно повлияли при выступлении учащихся кадетов на отборочном областном смотре-конкурсе «Лучший кадетский класс» ежегодно проводимом Правительством Свердловской области и Министерством образования Свердловской области, на отборочных Всероссийских соревнованиях «Казачий сполох» при проведении смотра-конкурса «Песни из строя», кадеты школы – интерната успешно выступили и на фестивале патриотической песни «России можем послужить», проводимом Уральским государственным педагогическим университетом. Также разучивание и исполнение строевых песен нашло свое широкое применение в учебном и в воспитательном процессе школы-интерната.

Для обучения такому исполнению была разработана последовательность упражнений, взятых из различных методик, в которых авторы сочетают движение,

пение и визуальные цветовые образы. Так, в работах Н. Г. Тагильцевой указывается, что «опираясь на предпочитаемые конкретным воспитанником средства определенного вида искусства – слово, жест, звук или цвет, учитель может сформировать представления о других менее успешно выполняемых видах художественной и музыкальной деятельности» [6, с.125]. Поэтому через хорошо усвоенные виды художественной деятельности можно формировать у детей те, которые усвоены пока еще не достаточно прочно.

Итак, нами были разработаны такие упражнения:

- беззвучные упражнения;
- исполнение на сильную долю такта только одной ноты, совмещая такое пение с движением;
- исполнение на сильную и слабую долю такта двух нот, совмещая такое пение с движением;
- исполнение куплета или запева песни при совмещении пения с движениями только рук;
- исполнение куплета или запева песни при совмещении пения с движениями рук и шагом;
- увеличение или уменьшение амплитуды движения рук и амплитуды шага в зависимости от динамики вокального исполнения песни;
- исполнение фрагмента песни с движением в определенном эмоциональном тоне, который может быть предъявлен кадетам в виде условного знака – цветной карточки.

Определенная выше последовательность упражнений обусловлена тем, что сначала идет соединение простых действий: пения одной ноты и движение рук, затем действий усложненных и, наконец, действий полностью сочетающих движения, необходимые для маршевого прохождения и пения. К усложненным действиям относится пение нескольких нот и движения рук. К сложным действиям, как указывалось, сочетания пения и комплекса движений в марше, а, иногда и восприятие цветового сигнала: цветной карточки, которая олицетворяет команду на то, или иное эмоциональное исполнение песни.

Введение данного комплекса упражнений происходило, как уже отмечалось, на начальном этапе обучения совмещения у них пения с движением, который проходил в течение одного месяца. Результатами данного внедрения явилось следующее:

- кадеты стали исполнять строевую песню на дыхании, без форсированного звучания, совмещая пение с шагом;
- отсутствие у всех кадет зажатости двигательного аппарата при совмещении движения и пения;
- точное совмещение сильных долей такта песни с шагом;
- наличие в исполнении динамических нюансов при совмещении шага, движения рук и корпуса при исполнении строевой песни.

Таким образом, теоретическая значимость данной статьи заключается в обосновании выбора определенного подхода при обучении кадет исполнению строевых песен при совмещении пения и движения, базирующегося на позициях Д. Е. Огороднова.

Практическая значимость статьи заключается в разработке комплекса упражнений для начального этапа обучения кадет совмещению пения и движения.

Перспективы работы над темой заключаются в определении теоретических оснований и практической реализации комплекса упражнений на совмещение пения с движением для промежуточного этапа обучения исполнению строевых песен кадетами.

Литература

1. *Дмитриев Л.Б.* Основы вокальной методики. Солисты театра Ла Скала о вокальном искусстве: Диалоги о технике пения. – М., 2002. С.156–159
2. *Монд О.Л.* Принципы формирования обучающихся программ для артистов-вокалистов мюзикла// Педагогика искусства: электронный научный журнал. № 2.– 2009. С. 56–62
3. *Огороднов Д.Е.* Методика комплексного воспитания вокально-речевой и эмоционально-двигательной культуры человека. Пение рождается на кончиках пальцев// Музыкальная жизнь.– № 12.– 2011. С.21–36
4. *Пфафенродт А.Н.* Развитие слухового восприятия слабослышащих детей. М. 2004. С.34–43
5. *Rodenburg P.* Right to Speak. Working with the Voice. Methuen, 1992. P. 56–64
6. *Тагильцева Н.Г.* Организация музыкальных занятий в стартовых школах// Образование и наука- 2013.– № 6 (105). С.118–129.
7. *Бутовский П.В.* Проект инструкции для обучения пению и музыке в кадетских корпусах// СПб., 1989. С.99–137

Стельмах Ольга Дмитриевна

педагог-психолог

Центра психолого-медико-социального сопровождения «Северо-Запад»

Ступина Вера Николаевна

педагог-психолог ГБОУ СОШ № 712

Чернушевич Владимир Анатольевич

доцент кафедры юридической психологии и права МГППУ

г. Москва

О ВОЗМОЖНОСТЯХ ИГРОВОЙ ПРАКТИКИ В ДЕТСКОМ САДУ

Аннотация: Статья продолжает начатый цикл работ, посвященных возврату народной игры в практику жизни детей и подростков, как необходимого условия их вхождения в культуру своего народа. Игра рассматривается как динамическая модель социальных отношений в рамках культурной традиции, инициирующая весь спектр базовых эмоций, сопровождающих эти отношения и позволяющая участникам освоить их культурные формы. Предлагается игровая программа для детского сада с анализом возможностей развития эмоционально-волевой сферы ребенка за счет ресурсов включенных в нее игр.

Ключевые слова: народная игра, правила, эмоции, социокультурная модель, эмоционально-волевое регулирование поведения.

ИГРОВАЯ ПРОГРАММА КАК СПОСОБ РАЗВИТИЯ ЭМОЦИОНАЛЬНО-ВОЛЕВОГО РЕГУЛИРОВАНИЯ ПОВЕДЕНИЯ РЕБЕНКА

Во все времена и у всех народов детская игра имела особое значение [3,6,7,8]. Играя, дети стараются понять окружающий их мир. В подвижных играх с правилами проживаются и осваиваются эмоциональные состояния, обобщенные модели человеческих отношений, выработанных в традиции народа

(«Каравай», «Коршун», «Салки», «Прятки», «Жмурки», «Казачьи-разбойники...»), происходит физическое, эмоциональное и психофизиологическое развитие ребенка. Игра рассматривается нами как динамическая модель социальных отношений в рамках культурной традиции (социокультурная модель), инициирующая весь спектр базовых эмоций, сопровождающих эти отношения и позволяющая участникам освоить их культурные формы [1;2;6,7]. Некоторая классификация игр, используемых нами в игровых программах, рассматривалась ранее [2;5,6,7].

Об игровых ресурсах

В игре ребенок получает непосредственный опыт управления, владения своими эмоциональными состояниями. В игре эти эмоциональные состояния вспыхивают, захватывают участников, но ограничиваются правилами, опосредствуются правилами игры, которые создают когнитивно-волевою опорой поведению и позволяют ребенку справиться с аффективными, трудно контролируемыми эмоциональными состояниями. Так в игре дети обретают необходимый жизненный опыт владения эмоциями, которые являются движущей силой, энергетической составляющей поступков. Можно проиллюстрировать эти профилактические возможности игры на примере одной из игр нижеприведенной детской игровой программы. В игре «Коршун» (подробное описание всех разбираемых игр приведены ниже) циклы игры делятся в общей сложности около 80 сек. В первой спокойной части цикла идет размеренный разговор-диалог хоровода с коршуном (50 сек.), который на словах «ваших деток шуркать-буркать» завершается эмоциональным взрывом и коршунов, и хоровода. Одни бросаются ловить, другие убежать. Эмоциональное напряжение возрастает на фоне нарочито спокойного диалога. Эмоциональная вспышка, к которой дети в первой фазе готовятся и в которой дети пребывают на грани аффективного состояния, длится около 15 сек., после чего в течение примерно 15–20 сек. активность уменьшается до исходного состояния и опять повторяется спокойный медленный диалог между участниками игры-коршунов и хоровода уже в изменившемся составе. Трудно найти более удачные тренировочные условия для выработки у детей навыков справляться со своими эмоциональными состояниями. Дети, которых обычно после эмоционально значимой ситуации трудно успокоить и за полчаса, в игре «берут себя в руки» за 15 сек. и, главное, приобретают собственный опыт благополучного перехода из одного эмоционального состояния в другое.

Похожие ресурсы развития способности эмоционально-волевого регулирования имеются в разной степени и в других фольклорных играх, где правила игры ограничивают произвольность реализации спровоцированного азарта. Например, правила представленной ниже игры «Тетера» предполагают, что ворота закрываются и ловят попавшихся в ворота в момент, не позже и не раньше, чем заканчивается песенка Тетеры. Однако, игроки в воротцах обуреваемы желанием как можно раньше опустить ворота и поймать кого-то из игроков, а игроки стремятся как можно быстрее проскочить воротца в момент окончания песенки. И те, и другие при этом склонны нарушать правила, одни – воротца раньше времени закрывают, другие – ускоряются, пытаясь проскочить не пойманными, хотя правила запрещают это делать, предписывая равномерно следовать за Тетерой. В эти моменты под контролем участников и идет внутренняя борьба между двумя мотивами: 1) остаться в игре, соблюдая правила или

2) поддаться эмоциям и, нарушив при этом правила, – выпасть из игры. Регулируя степень своего увлечения тем или иным мотивом, ребенок находит допустимый баланс этих мотивов в конкретном поведении в игре, приобретая, таким образом, личный опыт волевого регулирования поведения в состоянии эмоционального напряжения.

Немалые ресурсы профилактики нарушений эмоционально-волевой регуляции имеет игра «Ворон Иван Петрович», которая оказалась одной из самых любимых игр программы для дошкольных групп детей, а также первоклассников. Конечно, во многом отношение к игре зависит от ведущих. Восприятие детьми условностей игрового сюжета, включенность их в игру задается правильным эмоциональным тоном Хозяйки и Ворона, причем Хозяйка еще и выполняет роль автора, вводящего с сюжет сказки. Дети очень тонко различают эмоциональную окраску в речи персонажей игры и заряжаются теми или иными (как оказывается) мотивами и их величиной в зависимости от тех эмоций и мотивов, которые внесли изначально в игру ведущие персонажи. Например, в итоге могут защищать только Ворона или только Хозяйку или и того, и другого. Степень напряженности ситуации к концу игры, и соответственно её ресурсные профилактические возможности, определяются успехом ведущих. При хорошей постановке игры эмоциональное напряжение и внутренние силы детей, сдерживающие его до времени, – максимальны, чтобы в финале обрушиться на Ворона и Хозяйку. Играют сколько угодно раз, сюжет щекочет нервы. В игре есть и постепенно растущее напряжение, и обвальная разрядка. Разрядка, воплощающаяся в щипании Ворона и Хозяйки – тоже именно коррекционный ресурс этой же направленности – щипнуть нужно чувствительно, но в меру осторожно. Опять поиск границ, опять эмоции и действия, ими вызванные под контролем внутренним (нужно не сделать другому больно в твоём понимании) и внешним (нужно не сделать другому больно в его понимании). Примечательно то, что дети готовы играть в эту игру много раз подряд и пробовать себя то Вороном, то Хозяйкой, то цыпленком, а затем снова и снова изъяслять живейший интерес и желание водить. Те воспитатели, которые научили детей играть в эту игру с соблюдением всех правил, замечают неиссякаемый интерес к этой игре и в пространстве помещения группы, и на прогулке. Значит, есть что-то очень важное для ребенка в том, чтобы проживать переход из безопасного «птичьего двора у Хозяйки» (семья) в неизвестность «на поле у Ворона» (социум, мир), а также в торжествующем завершении игры, когда можно всей стайкой отыгратьсь на Вороне и Хозяйке за пережитое волнение, опасность, разлуку, одиночество, страх. Эта игра также помогает адаптироваться к новым жизненным условиям 3-летним и 7-летним детям, которые переходят от мамы в детский сад и из детского сада в школу.

Одним из существенных условий того, чтобы ребенок включался в игру и играл, а не делал вид, что

он играет в предложенную игру, является свобода вхождения в игру и выхода из игры. Для игр «на улице», где дети могут быть предоставлены сами себе, это – легко выполнимое условие, но для организаций, где время и пространство регламентировано и структурировано выполнить такое условие трудно. Пришло время играть, НАДО играть, и это НАДО часто не исходит от ребенка. Значит и игра может не состояться.

А ведь свобода самоопределения ребенка относительно игры поддерживает особый ресурс развития его рефлексивных способностей – делает возможным двуплановость его существования в игровой ситуации. Человек играющий вынужден все время находиться в двух планах – в игре и в действительности одновременно, что способствует развитию такой уникальной возможности человека как удерживание им не одной программы действий, а сразу нескольких.

Структура игровой программы

Программа для дошкольников состоит из трех частей: начальной, активной и спокойной. В начале лучше всего играть в круговую объединяющую игру с невысокой степенью тактильного контакта, чтобы дети имели возможность заинтересоваться и включиться в игру («Каравай», «Коза»). На активной стадии идет повышение двигательной, эмоциональной и тактильной активности («Тетера», «Коршун»). Кульминацией программы становятся игры с максимально возможным для данного возраста накалом, в каждом случае ведущий чувствует состояние группы и понимает, какая игра наиболее уместна в конкретной ситуации («Хрен»). В третьей части программы важно успокоиться, восстановить дыхание и подготовиться к завершению, обеспечить выход детей из игровой программы. Для этих целей в конце проводятся либо круговые игры с мелодичными распевами; либо игры-сказки, где движение минимально («Ворон Иван Петрович»); либо жестовые игры, стоя или сидя в кругу («Курочка»). Важно, заканчивая игру, предупреждать детей о последнем коне игры, а также переходить к следующей игре тогда, когда уже достаточно конов сыграно, но хотелось бы еще, так сказать, с легким сожалением расставаясь с игрой. Это залог того, что дети будут бережны к игре, будут ценить ее и ожидать возврата к ней.

Еще одним залогом успеха является всем известное и легко принимаемое детьми правило выбора водящего при помощи считалки. В ней так же, как и в текстах игр есть завораживающий ритм и слова, которые сразу создают игровую атмосферу и помогают ребенку принять то, что водить будет кто-то другой. Например, такая считалка:

Конь ретивый
С длинной гривой
Скачет по полям
Тут и там,
Где проскачет он
Выходи вон!

Исследователи детского фольклора отмечают активное использование детьми нескольких десятков считалок [4]. Наши наблюдения показывают, что до определенного уровня зрелости отношений участников игры, считалки необходимы, даже в том случае, когда они прерывают игру на каждом цикле и хотелось бы использовать переход роли водящего от участника к участнику так, как это происходит в «Каравая» или «Козе» (предыдущий выбирает последующего). Если считалки не использовать, конфликты, связанные с личными предпочтениями участников в выборе водящего, неизбежно разрушат игровую ситуацию.

Игровая программа

для дошкольников и младших школьников

1. «Имена»- это знакомство и приветствие.

Упоминание имени каждого участника игры, а в особенности дружное озвучивание каждого имени, включает всех без исключения в общее игровое поле и создает пространство, в котором негласно устанавливается полное равноправие и уважение к участникам и правилам игр.

Все стоят в кругу, и каждый по очереди говорит свое имя, а все его дружно повторяют.

2. Каравай.

Каравай – игра в кругу (хороводная) для детей от 3 до 8 лет. (мы играем и с 2,5 лет, когда игра наиболее актуальна для развития).

Все становятся в круг, взявшись за руки, один человек становится посередине. Поют, идя по кругу. В песне упоминается имя того, кто стоит в середине.

По Загорью жосу, каравай вожу,

На чьих именах, да на Машиных (вставить нужно имя того, кто в кругу)

Вот такая вышина, (здесь хоровод останавливается, держась за руки, все поднимаются на цыпочки, и соединенные руки также тянут вверх)

Вот такая нижина, (здесь те, кто ходит по кругу, приседают на корточки)

Вот такая ширина, (здесь те, кто образует круг, расходятся как можно шире, не расцепляя рук)

Вот такая ужина! (здесь круг сходится как можно ближе к тому, кто стоит посередине, не дотрагиваясь до него, а затем расходятся на привычное место)

Каравай, каравай, кого хочешь, выбирай!

Каравай, каравай, кого хочешь, выбирай!

После того, как песня кончилась, тот, кто в середине круга выбирает кого-либо, кланяясь ему.

То, что во время песни все играющие называют имя того, кто стоит в центре – уже является сильным фактором стимуляции к развитию человека. С древних времен известно, что, называя человека по имени, мы как бы вызываем к жизни все его силы, поэтому это считается важным именно во время болезни человека. Далее в игре действует магия круга: круг сначала становится высоким («вот такая вышина»),

затем низким («вот такая низина»), а после этого становится максимально широким («вот такая ширина») и, наконец, максимально сужается вокруг того, кто в центре («вот такая ужина»). Во время этих переходов круга из одного состояния в другое тот, кто стоит в центре чувствует себя то важным и величественным, то вдруг совсем маленьким и незащищенным. И это важная тренировка жизненной устойчивости протекает в атмосфере игры и безопасности, что для ребенка особенно важно.

В конце игры ребенку предоставляется право самому выбрать, кто будет следующим на его месте испытывать те же самые чувства. Этот момент выбора часто повторяется во многих народных играх. Подробный анализ коррекционно-профилактических ресурсов этой игры проведен в предыдущей нашей работе по этой теме. В ней детально рассматриваются положительные и отрицательные эмоции, которые может вызывать эта игра [1], например, ребенок в этой игре может испытывать:

- смущение и тревогу от того, что он в центре внимания;
- страх сделать что-нибудь не так (боязнь, что в правилах что-то недопонял);
- тревогу за то, как его воспринимают окружающие (боязнь собственной неловкости и не знания, как реагировать на действия хоровода);
- страх перед тем, что его выбор не оценят.

Добавим, что и обида, и злость (не выбрали, а хотелось!), и зависть (выбрали не меня!), и ревность (выбрали другого!) так же могут находить проявление в этой игре и находить приемлемую форму своего выражения. Т.е. «простая» народная игра оказывается очень не простой. Если внимательно отнестись к чувствам ребенка участника (да и не только ребенка), то окажется, что многие основные базовые эмоции (разные в разных типологиях) получают возможность проявиться и окультивироваться в этой игре.

3. Коза.

Игра позволяет за считанные секунды выстроить вертикаль и горизонталь тела, прочувствовать и «простучать» всю нервную систему и сбалансировать ее. При всей своей предельной простоте эта игра получила высокие оценки у нейропсихологов и является прекрасным инструментом экспресс-диагностики согласованности крупной моторики верхней и нижней частей тела, а также способности делать определенные движения в заданном ритме.

Игра в кругу для детей от 3 лет. Способствует самовыражению человека, который находится в кругу – все люди по-разному изображают «козу» – с этой точки зрения игра способствует коммуникации, ведь каждый может оказаться в кругу – и ему надо показать, как он себе представляет эту самую «козу».

В психологическом плане игра подспудно подготавливает и стимулирует собственный выбор ребенка. Кроме того, игра способствует развитию общей моторики тела, стимулирует развитие реципрокной координации рук и ног (согласованных перекрестных движений).

Все встают, взявшись за руки, образуя круг. Один человек в центре этого круга – «коза». Все поют, «коза» изображает то, о чем поется в песне:

Пошла коза по лесу, по лесу, по лесу,

Искать себе принцессу, принцессу, принцессу.

Давай, коза, попрыгаем, попрыгаем, попрыгаем

И ножками подрыгаем, подрыгаем, подрыгаем,

И ручками похлопаем, похлопаем, похлопаем,

И ножками потопаем, потопаем, потопаем.

Коза ходит внутри круга навстречу хороводу, высматривая следующую козу. Со слов: «Давай, коза, попрыгаем ...» «коза» производит выбор кого-то из круга, встает напротив него и все вместе с козой выполняют несложные движения: прыгают на одном месте, затем поочередно выбрасывают вперед то правую, то левую ногу, затем хлопают в ладоши и в заключении дружно топают поочередно ногами. Тот, кого выбрала «коза», становится в центр круга, и игра продолжается.

4. Тетёра.

Игра наиболее актуальна для детей в возрасте от 4 до 6 лет. В ней проигрываются такие ситуации, которые в жизни всем взрослым хорошо знакомы: идешь, идешь и вдруг что-то, кто-то тебя останавливает, «ловит». И даже не от тебя зависит, когда тебя поймут, кто это будет, ты просто должен подчиниться ситуации. В этой игре, многократно проигрываемой, ребенок учится терпению, ожиданию. И все это излагается в доступной для восприятия ребенка манере – в игре.

Два человека становятся «воротами», то есть, держась за руки, поднимают их вверх так, чтобы остальные играющие могли вереницей пройти через «ворота». Все поют:

Тетёра шла, моховая шла,

По камням, по раменьям сама прошла,

Всех детей провела,

Само умного детёныше оста-авила!

Со слов: «оставила» ворота закрываются, и пойманные в кольцо рук играющие становятся в круг с воротами. Все вновь запевают песню, и те, кто не пойман, продолжают ходить вереницей, время от времени проходя через ворота. Когда в следующий раз пойманных оказывается достаточно много, чтобы построить еще одни ворота, они становятся другими воротами, а вереница проходит уже и через новые ворота и через старые. Игра продолжается до тех пор, пока все ходящие вереницей не будут пойманы в ворота.

5. Коршун.

Актуальная игра для детей в возрасте от 6–7 до 11 лет. Игра стимулирует выбор, активизацию двигательных функций (так как надо догнать того, кто затем сядет рядом с тобой). Также эта игра стимулирует речевую функцию и развивает регулирующую функцию речи, так как здесь присутствует момент совместного речевого сопровождения своих действий.

Все встают, взявшись за руки, образуя круг. В середине на корточках сидит «коршун». Все, кроме «коршуна» идут по кругу и поют:

*Коршун, коршун-дедушка, коршуниха-бабушка,
Вокруг коршуна хожу, за собой детей вожу,
Дети малые, сама старая...*

Круг останавливается и, обращаясь к «коршуну», затевает с ним хором разговор, а «коршун» отвечает:

- *Коршун, коршун, что ты делаешь?*
- *Ямку рою.*
- *А зачем тебе ямка?*
- *Денежку ищу.*
- *А зачем тебе денежка?*
- *Ситец купить.*
- *А зачем тебе ситец?*
- *Мешочек сшить.*
- *А зачем тебе мешочек?*
- *Камушки собирать.*
- *А зачем тебе камушки?*
- *Ваших деток шуркать-буркать!*

После этой фразы коршун вскакивает и ловит «под крылышко» кого-нибудь из круга. Условия игры допускают иногда ловить два человека – «под два крыла». Всех, кого «коршун» поймал, садятся вместе с ним в круг (теперь они все «коршуны»), а остальные снова ходят по кругу и поют ту же песню. Затем все повторяется до тех пор, пока не будут пойманы все, кто ходил вокруг «коршуна», то есть пока все не становятся «коршунами».

6. Хрен.

Игра для детей в возрасте от 3 лет.

Огромный потенциал этой игры заключается в том, что если играют маленькие дети с родителями, то проигрывается на символическом уровне отделение от мамы и мягкое сопровождение новоиспеченной личности в социум. Эта игра даёт легко увидеть готов ли ребёнок к такому наиважнейшему переходу из-под нежной защиты в относительную неизвестность, а также готова ли мама отпустить малыша. Если игра проводится без родителей, дети получают возможность пережить единение с коллективом, тревожное ожидание неизбежного, волнение, радость принятия и на волне ободрения шуточное выталкивание в социум.

Все садятся на пол друг за другом как бы «ёлочкой» (на ковре) или на скамейку верхом, держась за талию впереди сидящего, сжав руки на его животе. Два человека не садятся со всеми вместе, а ходят вокруг и ведут диалог. Все поют: «Ой, хрен, господин, кто тебя посадил? Селиванова жена, при дороге жила...», затем один из двух не сидящих спрашивает другого: «Хрен поспел ли?», другой отвечает: «Нет, только боронить поехали», затем снова все поют: «Ой, хрен, господин, кто тебя посадил? Селиванова жена, при дороге жила...» и т.д. до слов: «Нет, только один листочек показался» с этими словами все сидящие разводят руки в стороны и держат вверх большой палец на обеих руках. Дальше поют, держа руки в таком положении до тех пор, пока не окажется, что два

листочка показались, тогда уже показывают два пальца и т.д. до тех пор, пока не окажется, что все пять показались. Тогда те двое играющих, которые вели диалог, берутся за руки первого сидящего («хрен») и начинают «тащить». На счет «три» его вытаскивают, ставят спиной ко всем, «отряхивают» от земли (похлопывая по спине и по плечам и похваливая) и спрашивают, показывая наверх: «Что там?», на что «хрен» отвечает: «Небо», его спрашивают, показывая вниз: «А что тут?», на что «хрен» отвечает: «Земля», его спрашивают, показывая вперед: «А что там?», на что «хрен» отвечает: «Болото», вопрос: «А кто в болоте?», ответ: «Лягушки», на что ему говорят: «Они твои родные подружки!», при этом подталкивая в спину в «болото».

- *Ой, хрен, господин, кто тебя посадил?*
- *Селиванова жена, при дороге жила.*
- *Она хаживала, приговаривала...*
- *Хрен поспел ли?*
- *Нет. Только боронить поехали.*
- *Ой, хрен, господин, кто тебя посадил?*
- *Селиванова жена, при дороге жила.*
- *Она хаживала, приговаривала...*
- *Хрен поспел ли?*
- *Нет. Только посадили.*
- *Ой, хрен, господин, кто тебя посадил?*
- *Селиванова жена, при дороге жила.*
- *Она хаживала, приговаривала...*
- *Хрен поспел ли?*
- *Нет. Только один листочек показался.*
- *Ой, хрен, господин, кто тебя посадил?*
- *Селиванова жена, при дороге жила.*
- *Она хаживала, приговаривала...*
- *Хрен поспел ли?*
- *Нет. Только второй листочек показался.*
- *Ой, хрен, господин, кто тебя посадил?*
- *Селиванова жена, при дороге жила.*
- *Она хаживала, приговаривала...*
- *Хрен поспел ли?*
- *Нет. Только три листочка созрели.*
- *Ой, хрен, господин, кто тебя посадил?*
- *Селиванова жена, при дороге жила.*
- *Она хаживала, приговаривала...*
- *Хрен поспел ли?*
- *Нет. Только четвертый листик показался.*
- *Ой, хрен, господин, кто тебя посадил?*
- *Селиванова жена, при дороге жила.*
- *Хрен поспел ли?*
- *Да. Все пять листочков поспели.*
- *И р-раз, и два, и три!*
- *Что там?*
- *Небо.*
- *А что тут?*
- *Земля.*
- *А что там?*
- *Болото.*
- *А кто в болоте?*
- *Лягушки.*
- *Они твои родные подружки!*

7. Ворон Иван Петрович.

Игра особенно предпочтительна для того возраста, когда ребенок уже способен отделиться от близких людей (от матери), делает первые шаги к восприятию себя самокритично. Игра, наряду с игрой Хрен, представляет собой как бы репетицию первого сознательного отделения себя от близких. На самом деле первое самоотделение ребенка происходит примерно в возрасте 3-х лет («я сам»), но в три года ребенок не способен еще воспринять символических смысл этой игры, для него это может быть страшно. Для детей важно многократное проигрывание этой игры со всеми деталями.

Из играющих выделяются Хозяйка, Ворон, а остальные становятся курочками (цыплятами). Хозяйка вводит игровой сюжет и ведет игру, участвуя в ней в своей роли.

– *Жили у одной хозяйки на дворе цыплята. Раз, два, три, четыре, пять (хозяйка должна всех своих курочек пересчитать, дотронувшись до каждого). Наступила ночь (дети любят при этом закрывать глаза).* В это время Ворон тихонько прокрадывается и забирает одну из курочек в свой домик, который должен быть закрыт чем-нибудь (можно ширмой, или занавеской). *Наступил день. Хозяйка стала пересчитывать своих цыплят: Раз, два, три, четыре, ах, одной нет.* Тогда Хозяйка идет к домику Ворона и вступает в диалог с ним:

– *Ворон, Ворон, Иван Петрович, не видал ли ты моей курочки?*

– *Нет, не видал. Ты почто на мое поле пришла?!*

– *Ну не видал, так не видал!..* (Ворон топает ногой, прогоняя Хозяйку, здесь богатое множество интонационных вариантов)

Хозяйка возвращается к своим цыплятам. *Наступила ночь.* Все спят.

Ворон таскает цыплят, по одному, если детей мало, и по два-три, если группа большая.

Наступил день. Раз, два, три, ах не хватает курочек.

– *Ворон, Ворон, Иван Петрович, не видал ли ты моих курочек?*

– *Нет, не видал. Ты почто на мое поле пришла?!*

Наступила ночь. Наступил день. Раз, два, ах одной нет.

– *Ворон, Ворон, Иван Петрович, не видал ли ты моей курочки?*

– *Нет, не видал. Ты почто на мое поле пришла?!*

Наступила ночь. Наступил день. Раз, ах одной нет.

– *Ворон, Ворон, Иван Петрович, не видал ли ты моей курочки?*

– *Нет, не видал. Ты почто на мое поле пришла?!*

Наступила ночь. Наступил день. Ах, ни одной нет.

– *Ворон, Ворон, Иван Петрович, не видал ли ты моих курочек?*

– *Нет, не видал. Ты почто на мое поле пришла?!*

– *Ворон, Ворон, Иван Петрович, не видал ли ты моих курочек?*

– *Нет, не видал. Ты почто на мое поле пришла?!*

Тут курочки начинают тихонько выглядывать из домика Ворона, но еще никуда не бегут.

– *Как, как же ты их не видал, вон они, я их слышу, я их вижу: цып, цып, цып.*

Цыплята, прежде тихо-тихо сидевшие где-то за ширмой, реальной или условной, начинают отвечать на зов хозяйки, выскакивают из своего укрытия, куда их затаскивал Ворон, набрасываются и щиплют хозяйку, которая их не уберегла и Ворона, который их украл.

Кому больше достанется щипков, зависит от исполнения ролей. В этой игре эмоциональное, живое исполнение маленьких ролей крайне важно. Действие разворачивается не быстро. Особенно при игре большой группой (25 чел), и особое значение в этой игре имеет первое исполнение этого маленького **драматического** спектакля участниками, знающими сюжет этой игры и то, как в нее играют. Если удалось с первого предъявления игры сыграть драму, дети играют боящихся цыплят, украденные Вороном тихо сидят и наблюдают за трагически разворачивающимися событиями на сцене игры, ждут своего часа в финале (о котором их потихоньку предупреждают знающие участники). Если диалог Ворона и Хозяйки сыгран плохо, интерес к игре, к ее сюжету быстро пропадает. «Цыплята», начинают играть в свою игру – лезут под стулья, заговаривают с Вороном, хотят к нему быстрее попасть или, наоборот, убежать от него. В общем, начинают себя сами развлекать, придумывая эти развлечения на пространстве игры. После такой неудачи эту игру можно удалять из игровой программы для этой детской группы.

Для детей старшего дошкольного возраста (примерно до 7 лет) эта игра продолжает быть актуальной, т.к. имеет значительные ресурсы для внутренних переживания, рождающихся в борьбе мотивов. Игра длится 6–8 мин. (при группе 20–25 чел) и для ребенка 5–7 лет участие в статическом сценарии игры (в основном дети сидят или в курятнике или в домике Ворона) – трудное испытание, требующее «погружения» в сценарий, правила игры и удержания себя в них до эмоциональной разрядки в финале. Такие обстоятельства, в которые помещен ребенок, являются условиями его психоэмоционального развития.

8. Курочка

Участники становятся в круг, как в «Караване», но во время игры не ходят, а свободно стоят, изображая голоса животных и как-то показывая их особенные признаки. Они могут свободно двигаться в такт песенки – прихлопывать, притопывать для выражения своих эмоций. Кто-нибудь берет на себя роль ведущего и, выступив на шаг внутрь круга, показывает (напоминает) следующее животное (показывает крылышки у уточки, крылья к гусочки, рожки у козочки, рыльце у свинки ...). Правильно, живо показанная (и таким образом введенная) игра, изображающая шум-гам домашнего хозяйства, очень нравится и дошкольникам, и младшим школьникам.

Чернега Татьяна Викторовна
Воспитатель МДОУ № 29 «Росинка»
комбинированного типа,
г. Егорьевск
Московская область

СКАЗКОТЕРАПИЯ В РАБОТЕ С ДЕТЬМИ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Аннотация. В статье рассматривается влияние сказкотерапии на коррекцию тревожного состояния детей дошкольного возраста.

Ключевые слова: общение, дошкольный возраст, сказкотерапия, тревожность, эмоции.

Мне кажется, что нет на свете ни одного ребёнка, который бы не любил слушать сказки. Я очень люблю вечернее время, когда укладываю в кроватку свою дочку и читаю ей до тех пор, пока не закрываются глазки у малышки. Очень часто, я не замечаю заснувшую доченьку и увлеченно продолжаю читать. В нашем доме существует чудесная традиция- чтение книг. Мы читаем всей семьёй, а иногда и в слух. Моё детство прошло в далёкой, морозной Якутии с полярной ночью и долгими зимними вечерами. Какие только сказки мы не читали с родителями: это были сказки народов мира, русские народные сказки и очень любимые якутские.

Чтение сказок перед сном обладает огромным значением в воспитании ребенка. Общение с детьми – необходимое условие психического развития ребенка. Потребность в общении рано становится его основной социальной потребностью [3, с.76].

Поэтому я с большой ответственностью подхожу к этому процессу и ни когда не отказываю своей дочке в столь увлекательном занятии. Я считаю, что чтение сказок способствует гармоничному воспитанию ребенка, развитию образного мышления, фантазии, воображения и творческого начала, обогащению внутреннего мира, расширению словарного запаса.

Для развития памяти очень полезны сказки для детей, в которых есть повторы. А для развития чувства ритма нужно читать стихи, чтением перед сном рифмованных произведений вы можете заменить колыбельные, если малыш протестует против вашего пения.

Современным родителям иногда не хватает времени для полноценного общения с детьми, дети малообщительны, нервозные, поэтому работая в детском саду я провожу занятия с детьми используя сказкотерапию [1, с.132].

Это самый детский метод психологии и самый древний. Сказкотерапия помогает снять у детей чувство тревожности, страха, изменяется самоотношение, развивается творческое воображение, способствует более успешной школьной адаптации детей.

Цель нашего исследования включение ценностных уровней сказки в эмоциональный опыт детей дошкольного возраста.

Сказка оказывает огромное влияние на духовное развитие ребенка, приводя к приобретению отдельных знаний и умений, формированию отдельных психических процессов, способствуя возникновению новых мотивов деятельности ребенка. Сказка может оказывать влияние, как на сознательные, так и на бессознательные стороны личности, формируя определённые образцы поведения. Наши предки, занимаясь воспитанием детей, не спешили наказывать провинившегося ребенка, а рассказывали ему сказку, из которой становился ясным смысл поступка. Помните: «Сказка ложь, да в ней намек – добрым молодцам урок»?

Сказкотерапия как психологический метод накладывает свои возрастные ограничения при работе с детьми: **ребенок** должен иметь четкое представление о том, что существует сказочная действительность, отличная от реально существующей. Обычно навык такого различения форми-

руется у **ребенка** к 3,5–4 годам, хотя, в каждом конкретном случае необходимо учитывать индивидуальные особенности развития **ребенка** [1, с.165].

Через восприятие сказок мы воспитываем **ребенка**, развиваем его внутренний мир, лечим

душу, даем знания о законах жизни и способах проявления творческой силы и смекалки, а также помогаем ему лучше узнать и понять самого себя [2, с.56].

В сказкотерапии применяют пять видов сказок (схема 1).

Схема 1

Виды сказок



Рассмотрим их подробно:

1. **Художественные сказки.** К художественным относятся народные, авторские художественные сказки, а так же притчи, басни, легенды, былины, мифы.

Именно из них ребенок узнает, что жизнь это активное противостояние двух важных элементов: зла и добра. Причем добро всегда вознаграждается, а зло – непременно наказывается.

2. **Дидактические сказки** создаются для подачи учебного материала. При этом абстрактные неодушевленные предметы (игрушки), символы (цифры, буквы, звуки) одушевляются, создается сказочный образ мира, в котором они живут. Эти сказки могут раскрывать смысл и важность определенных знаний.

3. **Медитативные сказки** создаются для накопления положительного образного опыта, снятия психоэмоционального напряжения, создания в душе лучших моделей взаимоотношений, развития личностного ресурса. Отличительная особенность медитативных сказок – это отсутствие конфликта и злых героев. Характер этих сказок – путешествие.

4. **Психотерапевтические сказки** могут помочь изменить отношение окружающих людей к человеку, помочь им увидеть скрытые положительные стороны души. Такие сказки не всегда однозначны, не всегда имеют «традиционно» счастливый конец, но всегда глубоко и проникновенны.

5. **Психокоррекционные сказки** создаются для мягкого влияния на поведение ребенка. Используются такие сказки для корректировки тех или иных черт характера. Это может быть излишняя стеснительность, неопрятность, капризность, хвастовство. Психокоррекционные сказки могут научить детей вежливости, доброжелательному отношению к окружающим, бережному отношению к природе [1, с.76].

Мы сформировали группу детей в составе 15 человек, группа была подобрана психологом детского сада после первичной диагностики.

В исследовании принимали участие дети подготовительной группы. Из них мальчиков – 9 человек, девочек – 6 человек.

В начале нашего исследования мы провели у детей тестирование на выявление тревожности.

Эта методика позволяет определить тревожность по отношению к ряду типичных для ребенка жизненных ситуаций взаимодействия с другими людьми.

Ребенку показывали заранее подготовленные рисунки, отдельно для девочек и для мальчиков.

Предъявив ребёнку рисунок, фиксируем сделанный выбор и заносим в специальный бланк.

Мы выявили, что из 15 человек, которые принимали участие в тестировании, 1 человек – это 6,6%, с высоким уровнем тревожности; 9 человек – это 59,4%, со средним уровнем тревожности, 5 человек – это 33,0%, с низким уровнем тревожности (рис.1).

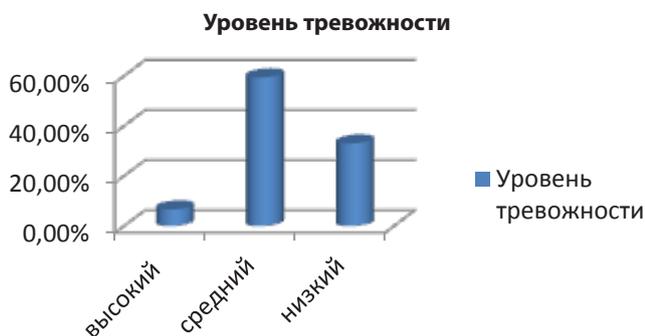


Рис.1. Уровень тревожности дошкольников до проведения сказкотерапии

Наблюдая за детьми в процессе выполнения методики, мы видели, что дети с высоким уровнем тревожности во время тестирования проявляли беспокойство, нервозность. Дети со средним уровнем тревожности проявляли в слабой степени.

Повышенный уровень тревожности отрицательно влияет на развитие ребенка и на результативность его деятельности, поэтому необходима коррекция уровня тревожности данной группы.

Для коррекции с детьми мы выбрали – сказкотерапию.

В основу сказкотерапии были положены занятия, которые строились по принципу концентричности по трем циклам (схема 2).

Занятия первого цикла были направлены на снижение уровня тревожности через:

1. закрепление за ребенком (с помощью предлагаемой ему роли-образа) позиции режиссера;
2. обучение придумывания сюжета, объединение предметов по смыслу;
3. обучение самостоятельно владеть ролью-образом.

Занятия первого цикла помогают ребенку преодолеть зажатость и безынициативность. Второго



цикла занятия направлены на снижение уровня тревожности. При этом ребенок вначале наблюдает, как это делает взрослый, а затем сам заканчивает предложенные игровые истории. Занятия третьего цикла направлены на снижение уровня тревожности через создание у детей внутренней позиции, способствующей принятию самостоятельных решений. На занятиях каждого цикла мы рассказывали сказку детям.

После завершения сказкотерапии, мы вновь провели тестирование на уровень тревожности у детей и выявили, что 0 человек с высоким уровнем тревожности, 7 человек – это 46,2%, со средним уровнем тревожности; 8 человек – это 52,8%, с низким уровнем тревожности (рис.2).

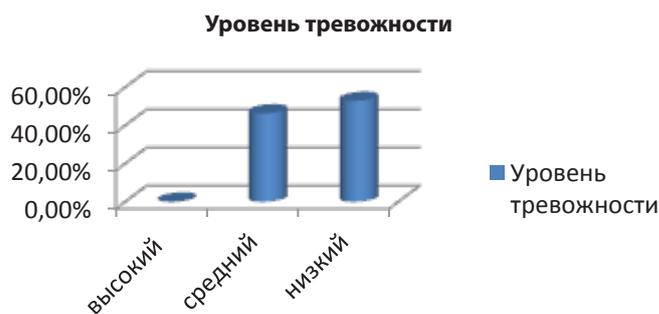


Рис. 2. Уровень тревожности дошкольника после проведения сказкотерапии

Таким образом, рассмотрим уровень тревожности у детей с применением сказкотерапии и без нее (рис.3).

Используя метод сказкотерапии в работе с дошкольниками, нам удалось снизить уровень тревожности у детей дошкольного возраста.

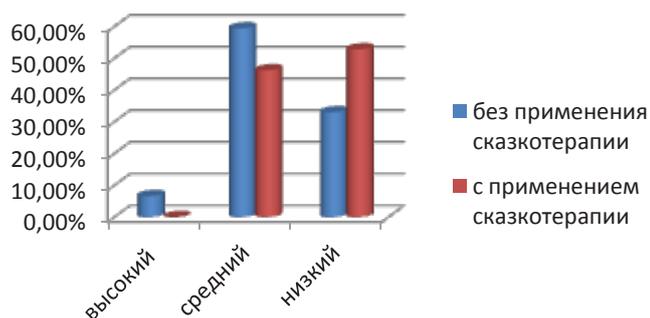


Рис. 3. Распределение дошкольников по уровню тревожности (%) до и после проведения сказкотерапии.

А всем ли полезна сказкотерапия?

Да, сказкотерапия полезна всем. Сказка может решить многие психологические проблемы. Не надо только считать ее спасением от всех бед. Это не чудодейственное лекарство, помогающее за один прием, а долгая, упорная работа, эффект от которой будет виден со временем, но обязательно будет. Малыш может примерить на себя разные роли: добрых и злых героев, созидателей и разрушителей, бедняков и богачей. Он может в своём воображении под руководством сказки представить разные жизненные ситуации и по-разному себя вести в них. Ребёнок учится сочувствию, становится более внимательным.

В задачи сказкотерапии входит:

- снижение уровня тревожности и агрессивности у детей;
- развитие умения преодолеть трудности и страх;
- выявление и поддержка творческих способностей;
- формирование навыков конструктивного выражения эмоций.

Сказкотерапия обеспечивает:

- развитие творческого (креативного) мышления;
- развитие фантазии и воображения;
- развитие способности к глубокому образному мышлению;
- развитие эмпатии и умение слушать [4, с.78].

Есть мнение, что человек в своей жизни повторяет сценарий любимой сказки. Какая сказка станет любимой для вашего малыша? Постарайтесь, чтобы сказка были со счастливым концом и учила тем же ценностям, что и Вы сами. При чтении сказки обратите внимание на то, кто из героев наиболее симпатичен ребёнку с кого он берёт пример. Не пугайтесь, если ваш малыш симпатизирует злодеям и динозаврам: попробуйте вместе найти положительные качества в этих персонажах: кто-то искренне заботится о своих детёнышах, кто-то упорно идёт к своей цели.

Итак, прежде чем прозвучит волшебная сказка или стихи на ночь, пролистайте ее еще раз и убедитесь, что она короткая, простая, со счастливым концом и несет именно ту идею, которую вы сами хотели бы донести до своего малыша. Пусть пожелания спокойной ночи и сладких снов звучат в вашем доме каждый вечер, и не в двух словах, а в добрых сказках.

Литература

1. Зинкевич-Евстигнеева Т.Д. Практикум по сказкотерапии.—СПб, 2000.
2. Карелина И. О. Эмоциональное развитие детей 5–10 лет./ Ярославль: Академия развития, 2006.
3. Тараканова В. В., Слабожанинова К. А. Стиль семейного воспитания и особенности общения дошкольника со сверстниками. // Муниципальное образование: инновации и эксперимент, 2012. № 5. С.75–78.
4. Эмоциональное развитие дошкольника. / Под ред. Кошелевой. М.: Просвещение, 2007. 264с.

Куприянов Борис Викторович

доктор педагогических наук, доцент,
профессор и зав. кафедрой теории и истории педагогики
ФГБОУ «Костромской госуниверситет имени Н.А.Некрасова»

г. Кострома

E-mail boriskuprianoff2012@yandex.ru

ЧУТЬ БОЛЬШЕ ЧЕМ ПРОСТО РЕЦЕНЗИЯ НА КНИГУ АЛЕКСЕЯ ИВАНОВА «ГЕОГРАФ ГЛОБУС ПРОПИЛ»

ЕГО ЖЕ ПОСАДЯТ ЗА МЕРТВЫХ ДЕТЕЙ

*– Непонятно даже, как вы, такой,
учителем стали...*

(из романа А. Иванова)

Выход на экраны фильма «Географ глобус пропил» вызвал новую волну интереса к одноименному роману А. Иванова. Хотели ли того авторы (книги и фильма) или нет (скорее всего, они рассматривая свои задачи шире и глубже), но решусь утверждать, что оба произведения могут восприниматься в педагогическом контексте. Эти, на мой взгляд, талантливые фильм, несомненно, талантливая книга, вызывают желание уточнить собственные ориентиры в воспитании, проверить свои оценки педагогической реальности.

*«Конечная станция Пермь-вторая!» –
прохрипели динамики.*

(из романа А. Иванова)

С самых первых кадров, я оказался во власти авторов фильма и вновь пережил парадоксальное восприятие Перми.

Это произошло несколько лет назад, когда будучи участником одной научной конференции, я вместе с коллегами посетил шумевшую выставку современного искусства, неоднозначные впечатления, органично дополнили несколько картин, увиденных мною после выхода из здания (бывшего речного вокзала), где галерея размещалась. С тыла здание выглядело сильно не презентабельным – некоторые выбитые окна были заколочены фанерой, в некоторых местах, прямо на крыше росли небольшие березы. Желтовато-грязная вода Камы, отплывающий теплоход, на котором, как и положено, громко играл, даже скорее орал, какой-то шансон. Теплоход был переполнен, как мне показалось, не очень трезвыми, возбужденными людьми, в руках у которых я видел бутылки, пивные банки. Видимо мне и моим приятелям не повезло, так как на набережной начали убирать мусор, но не закончили и сгребли его в кучки, равномерно разместившиеся впереди и сзади, насколько хватало глаз. Было лето и казалось, что от ближнего пивного ларька пахло тем, что подвыпивший народ не смог донести до туалета.

Я помню, мы долго выбирали место для фотографирования, чтобы найти характерный пермский фон, а с другой стороны, чтобы кучки мусора не попали в кадр. И мы нашли – посреди этой разрухи прямо на парапете набережной высилась многометровые, красные буквы «СЧАСТЬЕ НЕ ЗА ГОРАМИ!».

Я бывал в Перми еще много раз после тех событий, я принял этот замечательный город, город уникальных педагогов, решительных менеджеров, город, на лице которого в полный метр отразилась попытка локальной культурной революции. Мои впечатления первого знакомства сейчас мне самому кажутся *карикатурой и все же*. Может быть, искусство XXI века и должно именно так действовать: арт-объект вырастает прямо из социокультурного ландшафта, глобально преобразуя то, как мы этот ландшафт прочитываем.

ФОН ДЛЯ ГЛАВНОГО ГЕРОЯ

*Вот они условия, вот она среда,
А впрочем, для здоровья, полезны холода.*
Ю. Ким

Как известно, любая фигура выглядит рельефно благодаря фону, на котором находится. Фон этот и в романе и фильме из 90-х и его можно коротко обозначить словом разруха: *«Школа высилась посреди зеленого пустыря, охваченного по периметру забором. За спиной у нее лежала асфальтированная спортплощадка, рядом с которой торчали одиночные корабельные сосны, чудом уцелевшие при застройке нового микрорайона. Справа от входа громоздилась теплица – ржавое скелетообразное сооружение без единого стекла. Широко раскрытые окна школы тоскующе глядели в небо, будто школа посылала кому-то молитву об избавлении от крестных мук предстоящего учебного года».* Образ разрухи в романе дополняется наслоениями прошлого, то же местами разрушенного и не понятного, а местами крепкого и страшного, как заброшенный советский концлагерь, куда забредают географ со своими воспитанниками. Разруха это – образ 90-х годов, сегодня большинство школ не выглядят такими, какой представлена эта школа в Новых речниках, поэтому эта картинка перенесенная авторами фильма в наше время воспринимается как натяжка.

Вообще Школа в качестве среды в романе представлена дважды – как прошлое – школа, в которой учился Витя Служкин и школа настоящего, в которой он работает учителем географии.

В школе советского прошлого учителями организовывались различного рода общественные объединения – в Витином классе – литературный клуб «Бригантина», вызывавший у главного героя искренний интерес.

В качестве главной нормы советской школы в романе представлено послушание (добровольная несвобода), при этом показано как жестко преследовались любые проявления нелояльности. Характерна история с нарисованным учеником Служкиным «в кабинете математики на парте ... первого выпуска настольной газеты «Двоечник», после чего классный руководитель на пионерском собрании выгнала его из «творческой группы». Но весьма показательно, что «Витька этим очень гордился». В советской школе ситуация несвободы и превращения наиболее послушных учеников в подручные власти (инструменты учительского контроля) показана так – назначаемые учителем «рядовые» проверяют домашнее задание, просматривая тетради одноклассников и громко рапортуя учителю о тех, кто не выполнил заданное. Утрировано карикатурно представлены наказания, вот распоряжение учителя: «Дневники на стол, ... а сами встаньте к «стене позора». «Стеной позора», поясняет автор, «называлась в кабинете длинная стена, у которой те, кто не выполнил домашнего задания, проводили время от своего разоблачения до звонка». В романе показаны и другие приемы тотального принуждения и контроля (заполнение дневников, так чтобы «страниц уже нельзя было вырвать»).

Анализируя педагогические контексты романа и фильма, нельзя не обратить внимание на большую симпатию, с которой преподносятся образы учеников. Даже самый безобразный хулиган и двоечник Градусов говорит фразу, за которую ему можно простить все его выходки: *«Вы, наверно, жалеете, что взяли меня... Двоечник, в школе вам всегда подляны делал, тут чуть драку не устроил... А я вас только первые полгода ненавидел, а потом уже нет... Только остановиться не мог... Я и в поход-то напросился из-за вас, чтобы вам здесь помогать... Мне ведь компания-то эта совсем не нравится, чмошные все...»*.

«... ЛЕНТАЙ, ИДЕАЛИСТ И НЕУМЕХА». ЧАСТЬ I. ИДЕАЛИСТ

*Что же? Разве я обижу вас?
О, нет! Ведь я не насильник,
Не обманщик и не гордец,
Хотя много знаю,
Слишком много думаю с детства
И слишком занят собой.*
А. Блок

В центре произведений (фильма и книги) собственноручно географ – Виктор Сергеевич Служкин, человек вызывающий гамму противоречивых чувств и мыслей. Мои студенты, посмотрев только кинокартину, увидели

в нем исключительно неудачника (в семье разлад, нет взаимности с любимыми женщинами, на работе одни неприятности и т.д.) – оценив его примерно так, как подростки в одной из сцен фильма. Такая традиционная (может даже стереотипная) оценка имеет право на существование, но к ней стоит вернуться ниже. Пока же обратим внимание на внутренний мир этой, во многом незаурядной личности.

В романе достаточно прямо через внутренние монологи героя, в фильме кинематографическим языком, может быть не всегда прямо и поэтому понятно только при внимательном рассмотрении, представлена своего рода философия В.С. Служкина, человека, который больше всего в жизни дорожит собственной свободой и уважает свободу окружающих. В одном из откровенных разговоров со своим другом географ формулирует свое кредо, которое порой противоречит его собственным поступкам, но не перестает оставаться для него актуальным: *«Я человека ищу, всю жизнь ищу – человека в другом человеке, в себе, в человечестве, вообще человека!...»* Идея поиска человека представляется существенной, ее мы находим у Августина Блаженного: *«Молю Тебя во имя Господа нашего Иисуса Христа, Сына твоего, сидящего одесную Тебя, Сына Человеческого, Которого Ты доставил посредником между Тобой и нами, через Которого Ты искал нас, не искавших Тебя, чтобы мы искали Тебя»*¹. Эта выдержка, процитированная Б.Д. Элькониным в «Психологии развития», может считаться своего рода метафорой гуманистической педагогики. В романе Стругацких «Отягощенные злом» на вопрос: *«Какова цель вашего пребывания здесь?»*, Демидур отвечает *«Я ищу Человека... Я ищу Человека с большой буквы»*. Другими словами в образе Служкина угадывается отзвук культурной традиции духовного искательства, правда за кадром пока остается смысл этой миссии.

В ключе уважения свободы окружающих произносимые Виктором Сергеевичем слова выглядят не шутковством – насмешкой, а парадоксальной ироничной исповедью:

– Ну, Наденька, не плачь, – попросил он. – Ну потерпи... Я ведь тоже разрываюсь от любви...

– К кому? – глухо и гнусаво спросила Надя. – К себе?

– Почему же – к себе?... К тебе... К Таточке... К Будкину... К Пушкину. В другом месте его символ веры звучит еще более отчетливо: *«Мы никогда не ошибаемся, если рассчитываем на человеческое свинство, – сказал Служкин. – Ошибаемся, лишь, когда рассчитываем на порядочность. Что значит «исправить свои ошибки»? Изжить в себе веру в людей?... Самые большие наши ошибки – это самые большие наши победы»*.

Соединение любви и свободы по Служкину выглядит так: *«Я просто хочу жить как святой... Я для себя так определяю святость: это когда ты никому не являешься залогом счастья, и когда тебе никто не является залогом счастья, но чтобы ты любил людей и люди тебя любили тоже. Совершенная любовь, понимаешь? Совершенная любовь изгоняет*

страх. ...). Эти духовные искания Виктора Сергеевича выглядят совершенно не соответствующими актуальным задачам повседневного житейского существования обычных людей, а сам главный герой напоминает блаженного, в изначальном значении «идиота» – человека, живущий в отрыве от общественной жизни.

Можно сказать, что один из аспектов исканий Человека Виктора Служкина это – поиск настоящей искренней любви: он любит свою жену и дочь, при этом романтические отношения связывают его с одноклассницей Сашенькой, и мало романтические, скорее плотские с одноклассницей Веткой, он влюбляется то в учительницу немецкого языка Киру. Но самое недопустимое – роман Виктора Сергеевича с ученицей Машей Большаковой.

Непосредственность восприятия мира Виктором Служкиным препятствует ему самому разобраться в своих отношениях с женщинами. Поэтому на простой вопрос: «А может, ты и не любишь Сашеньку-то свою дурацкую?». Главный герой раздражается запутанной исповедью: «Вроде и люблю ее, а к ней не тянет. Тянет к другой девице, училке из моей школы, а жить все равно хотел бы с Надей. И живу с Надей, а ближе тебя нет никого... Никакой точки опоры в жизни, болтаюсь туда-сюда... Мечусь в заколдованном круге, а порвать его нечем». Можно предположить, что главный герой не только ищет взаимности в окружающих его женщинах, сколько ищет взаимность как таковую (пытаясь ощутить и свою собственную любовь).

В отечественном искусстве прошлых лет обсуждение личной жизни учителя, его влюбленностей всегда было сопряжено с большим этическим противоречием, ведь учитель рассматривался как носитель моральных норм, отсюда этот узкий плохо освещенный коридор любых проявлений чувственности (очень наглядно это проявляется в «Доживем до понедельника»). А здесь, в романе А. Иванова, как нарочно, как в насмешку географ окружен романами, как ледокол льдинами.

Из почти физической жажды свободы произрастает неформальность Виктора Сергеевича, он неформал не по внешним атрибутам, а своему существу, в фильме песня «Я – свободен» – собственно служкинский гимн. И роман и фильм начинаются сценой, когда главный герой не платит в электричке, в этом отказе от оплаты – отказ от послушности, сознательный протест от привычной покорности: *«Две бабки, помещавшиеся напротив него, суетливо протянули свои билеты, давно уже приготовленные и влажные от вспотевших пальцев»*.

При всех перипетиях и искушениях главного героя, он остается очень приятным человеком, он умеет дружить, их взаимоотношения с Будкиным – пример настоящей мужской дружбы, выросшей из дружбы мальчишеской, искренним чувством проникнуто его отношение к дочери.

Несомненным достоинством Виктора Сергеевича является то, что он *-человек творческий*: он сочиняет стихи, его речь наполнена афоризмами, порой зарифмованными, кажется, что каждую житейскую коллизию у него заранее приготовлена философская максима, парадоксальная и часто смешная («хорош – не хорош, а вынь да положь», «О нем поминки, и он с четвертин-

кой», «Атлет объелся котлет», «Новое поколение выбирает опьянение», «Объелся репой, вот и свирепый»).

Географ по-настоящему любит свою Родину и малую Родину – Пермь, микрорайон «Старые или Новые речники», он искренне восхищается красотой природы Пермского края. Яркие, замечательные описания красот природы, исполненные от имени главного героя, могут восприниматься в качестве настоящей российской идентичности, которую призывает формировать у школьников Федеральный государственный образовательный стандарт (общеобразовательной школы).

Еще одна яркая черта географа это – способность к рефлексии. Виктор Сергеевич не просто способен отражать свои мысли и чувства, анализировать и оценивать свои поступки, но главное он соотносит свои состояния и действия со своими убеждениями, безжалостно разбирает минуты собственной слабости, отчетливо фиксирует моменты искушений и заблуждений. Ирония и самоирония привлекает к нему и возмущает одновременно, Виктор Служкин, он не боится быть смешным, формулируя при этом целую философскую сентенцию: *«Любой анекдот – это драма. Или даже трагедия. Только рассказанная мужественным человеком»*.

Рефлексия В. С. Служкина, соединяясь с восприятием родной природы, особенно с образами рек, восходит к состоянию экзистенциального равновесия человека с миром, в этот момент географ становится практически буддой и сам осознает это. Здесь угадываются параллели с Сидхархой Германа Гессе, хотя, как утверждает немецкая поговорка, любые сравнения хромают: *«Река Ледяная спасет меня. Вынесет меня, как лодку, из моей судьбы, потому что на реках законы судьбы становятся явлениями природы, а пересечь полосу ливня гораздо легче, чем пересилить отчаяние»*.

«... ЛЕНТЯЙ, ИДЕАЛИСТ И НЕУМЕХА». ЧАСТЬ II. ЛЕНТЯЙ И НЕУМЕХА

*Если не найдется желающих пред именем
моим смиренно преклонить колени, я не удавлюсь.*
(из романа А. Иванова)

*Да, таков уже неизъяснимый закон судеб:
умный человек либо пьяница, или рожу
такую состроит, что хоть святых выноси.*
Н. В. Гоголь

Роман построен так, что с главным героем все время что-то происходит, он попадает в неудобные ситуации. Причины этих событий это тотальная лень и тотальная некомпетентность Виктора Служкина. Причем, интересно, что именно таким он был в детстве, и таким остался. Еще в детстве, из-за лени и неаккуратности Витя фактически не выполнил поручение классной руководительницы, а потом, испортил мероприятие, посвященное памяти Л.И. Брежнева (когда перепутав кассеты, принес вместо торжественной траурной музыки песни Вoney М.). Именно из-за лени он курит в форточку, совершенно справедливо звучит замечание завуча: *«Виктор Сергеевич, я попрошу вас больше никогда не курить в кабинете. Это школа, а, извините, не пивная»*. Практически жизненная точность

достигается в образе главного героя, когда его свободолюбие перемешивается с ленью и неаккуратностью.

Для обобщения сформулируем несколько доводов, раскрывающих формулу – перед нами учитель, который на протяжении всего повествования «все делает не правильно», не соответствует традиционным, устоявшимся представлениям о том, как должен вести себя педагог.

Виктор Сергеевич, выпивая, он не прячется от окружающих, от коллег и учеников, курит и выпивает вместе с подростками, довольно часто нетрезвым появляется в публичных местах, оказывается в неловких ситуациях (попадает в милицию, пьяный катается с горки на санках и ломает ногу).

Как будто в отместку свободолюбивому географу появляется неукротимый 9 «В», Виктору Сергеевичу приходится устанавливать дисциплину – это еще один острый парадокс и разочарование, ведь все попытки навести порядок, ни к чему вразумительному не приводят. Правда здесь вдруг оказывается, что Человека ищет географ и в своих учениках: «*Ну что делать-то? Доброта их не пробивает, ум не пробивает, шутки не пробивают, даже наказание – и то не пробивает!... Ну чем их пробить?*». При всей его колоссальном непрофессионализме и лени, в Виктор Сергеевиче нет отчуждения в отношении к школьникам, которое чувствуется в более профессиональных и успешных его коллегах. У Служкина – жалость, отчаяние, симпатия, возмущение, но нет равнодушно-отстраненного рационализма в анализе педагогических ситуаций и решении педагогических задач.

Служкин не проявляет нормативной принципиальности при подготовке к экзамену по своему предмету, фактически организует списывание учениками ответов, чем пытается обеспечить сносную успеваемость по-своему предмету.

Конечно, сам по себе роман с ученицей Машей Большаковой, переходит границы профессиональной этики и общественной морали, ставя географа у черты нарушения закона. Легкомыслие и профессиональная некомпетентность В. Служкина проявляются и в мелочах (отправляясь в деревню вместе с ученицей, он не проверяет то, как она одета, чем подвергает ребенка серьезной опасности), так и в серьезно (подверг риску жизнь и здоровье школьников, оставив их одних во время сплава через Долгановский порог, совершил, практически, уголовное преступление).

Еще один парадокс этой замечательной книги в том, что именно устами непрофессионального, некомпетентного педагога, легкомысленного человека, лентяя и неумехи, автор артикулирует символ веры гуманистической педагогики.

Педагогическое кредо писатель предлагает в ситуации, когда географ после пьянки, просыпается на корме плота и слушает, как его ругают ученики. Здесь в сознании Служкина оформляется ключевая идея его педагогики: «*Конечно, никакой я для отцов не пример. Не педагог, тем более – не учитель. Но ведь я и не монстр, чтобы мною пугать. Я им не друг, не приятель, не старший товарищ и не клевый чувак. Я не начальник, я и не подчиненный.*

Я им не свой, но и не чужой. Я не затычка в каждой бочке, но и не посторонний. Я не собутыльник, но и не полицейский. Я им не опора, но и не ловушка и не камень на обочине. Я им не нужен позарез, но и обойтись без меня они не смогут. Я не проводник, но и не клоун. Я – вопрос, на который каждый из них должен ответить». Может быть, идеология современной педагогики так и должна формулироваться, что педагог это, прежде всего, вопрос на который каждый ученик должен ответить?

Есть в педагогике Служкина и принцип воспитания: «... *можно просто поставить в такие условия, где и без пояснений будет ясно, как чего делать. Конечно, я откачаю, если кто утонет, но вот захлебываться он будет по-настоящему...*».

Явный успех Служкинской методики обнаруживается в походе, если в самом начале мальчишки отказываются от выполнения необходимой работы по обеспечению общего быта, то уже на следующем привале, испытав голод и дискомфорт, без всякого принуждения быстро и дружно обустроивают костер, ставят палатки и т.д.

Еще одна победа географа видна в ситуации, которую можно назвать образовательным событием, обстоятельствами, когда Виктор Сергеевич нашел, обрел в своих учениках «Человеков» с большой буквы: «... *слушают непривычно внимательно. На уроках в школе я такого не видал. По их глазам я понимаю, что они ощущают. Они, конечно, как и я, у Чертового Пальца тоже почувствовали незримый и неизъяснимый взгляд. И вот теперь у них под ногами, словно земля заговорила. До самых недр, до погребенных костей звероящеров, она вдруг оказалась насыщенной смыслом, кровью, историей. Эта одухотворенность дышит из нее к небу и пронизывает тела, как радиация земли Чернобыля. Тайга и скалы вдруг перестали быть дикой, безымянной глухоманью, в которой тонут убогие деревушки и эзковские лагеря. Тайга и скалы вдруг стали чем-то важным в жизни, важнее и нужнее многого, если не всего».*

Но осознавая, что ученики в сущности оказываются не готовы к самостоятельности и ответственности, ждут от него руководящих указаний, Служкин сетует: «*И жаль, что для отцов, для Маши я остаюсь все-таки учителем из школы. Значит, по их мнению, я должен влезть на ящик и, указывая пальцем, объяснять. Нет. Не дожидетесь. Все указатели судьбы годятся только на то, чтобы сбить с дороги».* В этот момент возникает подозрение, что вся эта легкомысленность в походе, кажущаяся отстраненность от руководства не что иное, как сознательная педагогическая акция по стимулированию самостоятельности и ответственности. Может быть, поэтому Служкин вел себя по-другому во время их лыжной вылазки на Новый год, может быть, поэтому он стал героем школы после возвращения из похода.

Его личное рефлексивное резюме выглядит так: «... *может, именно любви я и хотел научить ... – хотя я ничему не хотел учить. Любви к земле, ... Любви к людям ... Любви к человеку ... Я не знаю, что у меня получилось. Во всяком случае, я как мог, старался, чтобы отцы стали сильнее и добрее не унижаясь и не унижая.*

Авторы номера

Абрамян Елена Левоновна, учитель русского языка и литературы, ГБОУ СОШ № 641 имени С. Есенина, г. Москва, E-mail: lena.a@list.ru

Василевская Елена Владимировна, заведующая кафедрой развития образования, кандидат педагогических наук, доцент ФГАОУ АПК и ППРО, г. Москва, vorosy_io@mail.ru

Гоглова Марина Николаевна, кандидат педагогических наук, доцент кафедры развития образования ФГАОУ АПК ППРО, г. Москва, goglovamarina@gmail.com

Горнобатова Надежда Николаевна, учитель математики высшей квалификационной категории, ГБОУ СОШ № 641 имени Сергея Есенина, г. Москва, nadin641@mail.ru

Дагаева Надежда Михайловна, ГБОУ СОШ № 641 имени Сергея Есенина учитель русского языка и литературы, г. Москва, E-mail: efrosinya09@inbox.ru

Куприянов Борис Викторович, доктор педагогических наук, доцент, профессор и зав. кафедрой теории и истории педагогики ФГБОУ «Костромской госуниверситет имени Н.А.Некрасова», г. Кострома. E-mail boriskuprianoff2012@yandex.ru

Лорис-Меликова Нина Александровна студентка 5 курса МПГУ, ф-т СЭП, г. Москва, E-mail: lorismelikovan@mail.ru

Мижериков Василий Андреевич, ст. научный сотрудник ГБОУ ВПО «Академия социального управления», канд. пед. наук, доцент, почётный работник высшего профессионального образования РФ, г. Москва prof.obraz@mail.ru

Михайлова Елена Александровна, учитель начальных классов первой квалификационной категории, МБОУ «СОШ № 1» г. Чернушка, elena_1501_1972@mail.ru

Новожилова Наталья Васильевна, ведущий научный сотрудник, МИРО, г. Москва, E-mail: nov.n.v@mail.ru

Петрачков Константин Владимирович, аспирант Уральского Государственного педагогического университета, преподаватель ГБОУ Кадетская школа-интернат «Екатеринбургский кадетский корпус», г. Екатеринбург, e-mail: petrachrov@mail.ru

Поляков Леонид Павлович, директор МАОУ Лицей № 128, г. Екатеринбург

Подгорнова Александра Александровна к.п.н., зам. директора по УВР, Лицей № 128, г. Екатеринбург, aleksandraleksandrovna@yandex.ru

Романова Елена Александровна учитель начальных классов, рук. ШМО МОУ Рыбненская СОШ, г. Дмитров, natstor@gmail.com

Свиридова Елена Михайловна, кандидат педагогических наук, доцент кафедры развития образования АПК и ППРО, г. Москва, Natstor@gmail.com

Стельмах Ольга Дмитриевна, педагог-психолог Центра психолого-медико-социального сопровождения «Северо-Запад», г. Москва, psihologiya/14095/index.html

Ступина Вера Николаевна, педагог-психолог ГБОУ СОШ № 712, г. Москва, schz712.mskzapad.ru

Сычева Людмила Николаевна, ГОУ ЦО № 641 имени Сергея Есенина, учитель английского языка, г. Москва, Ins641@yandex.ru

Чернега Татьяна Викторовна, воспитатель МДОУ № 29 «Росинка», комбинированного типа, г. Егорьевск Московская область, chernega.alla2012@yandex.ru

Чернушевич Владимир Анатольевич, доцент кафедры юридической психологии и права МГППУ, г. Москва, chernushevichva@mgppu.ru