

Всероссийский научно-методический журнал

# Маяк образования



**Всероссийская научно-педагогическая  
конференция**

**"Педагогика: теория и практика.  
Современные подходы к организации  
образовательного процесса."**

**МКОБР.RU**

## Оглавление

**Авксентьева Валентина Ивановна.** Практические методы обучения по дисциплине «Обществознание»

**Барабашева Елена Валерьевна.** Используемые технологии и методики, направленные на реализацию требований ФГОС, из опыта работы

**Баранов Алексей Геннадьевич.** Развитие жанра мессы в XVIII веке. Вокально-хоровая музыка в творчестве Йозефа Гайдна.

**Герасимова Александра Алексеевна.** Дидактическое пособие по сенсорному развитию детей раннего возраста

**Гуль Елена Николаевна.** Формы и способы повышения мотивации как один из факторов развития универсальных учебных действий

**Дорохова Наталья Ивановна.** Организация работы преподавателя английского языка в системе среднего профессионального образования с применением современных образовательных технологий

**Дударенко Светлана Григорьевна.** Реализация современных подходов к написанию изложения на уроках русского языка

**Кириллина Евдокия Васильевна.** Формирование перцептивных действий детей младшего дошкольного возраста как проблема психолого-педагогического исследования

**Королева Нина Павловна.** Проблемно-творческий метод обучения детей как фактор интеллектуально-творческого развития учащихся

**Матасова Марина Николаевна.** Современные средства контроля и оценки результатов обучения и воспитания учащегося в хоровом классе ДМШ.

**Первушина Ирина Николаевна.** Современные методы обучения как стимул учителя и ученика

**Рудина Анна Константиновна.** Взаимодействие педагога-психолога и воспитателя по развитию психических функций речи

**Саблина Татьяна Ивановна.** Различные подходы к организации исследовательской деятельности в ОУ как условие поддержки, развития и творческой самореализации одарённых детей (педагогическая мастерская)

**Саблина Татьяна Ивановна.** Организация проектной исследовательской деятельности учащихся

**Саввинова Ольга Семеновна.** Технология саморазвития М. Монтессори

**Всероссийская научно- педагогическая конференция**  
**" Педагогика: теория и практика. Современные подходы к организации образовательного процесса."**

**Практические методы обучения по дисциплине «Обществознание»**

*Авксентьева Валентина Ивановна*

*преподаватель*

*ГБПОУ ВО «ВАТ имени В.П. Чкалова»*

*г. Воронеж*

В рамках модернизации педагогических технологий в системе среднего профессионального образования методическая наука предлагает разнообразные педагогические методы обучения. Когда мы говорим о методах обучения, то имеем в виду организацию учебной деятельности учащихся. Методы обучения не являются чем-то неизменным, они постоянно развиваются. Настоящий этап развития образования характеризуется существенным обновлением содержания и методик обучения, стандартизацией образования. Когда-то А. Дистервег сказал: «Плохой учитель преподносит истину, хороший – учит ее находить». Преподавателю рекомендуется при проведении современного занятия не только вооружать студентов знаниями и умениями, значимость которых невозможно оспорить, но и стремиться вызвать у студентов искренний интерес к предмету, формировать их творческое сознание. Этому способствуют активные и интерактивные методы.

Активный метод – это форма взаимодействия учащихся и учителя, при которой обучающийся не пассивные слушатели, активные участники урока, учитель и обучающиеся находятся на равных правах, стиль взаимодействия – демократический.

Цели применения активных методов.

При изучении нового материала: развивается логическое мышление, происходит познание нового через ассоциации, привлекается внимание и интерес к проблеме, используется опора на старые знания, активизируется мышление.

При обобщении: повторяется изученный материал, систематизируются знания, осмысливаются логические связи.

Принципы, характерные для активных методов: жизненность и типичность конкретных ситуаций, принятие решений в условиях неопределенности, риска, противодействия, динамичность процесса управления, наглядность последствий принимаемых решений.

Интерактивные методы – ориентированы на более широкое взаимодействие обучающихся не только с учителем, и друг с другом и на доминирование активности у

обучающихся в процессе обучения. Учитель разрабатывает план урока (обычно, это интерактивные упражнения и задания, в ходе выполнения которых обучающийся изучает материал). Важное отличие интерактивных упражнений и заданий от обычных в том, что выполняя их, обучающиеся не только и не столько закрепляют уже изученный материал, сколько изучают новый.

Интерактивное обучение – это специальная форма организации познавательной деятельности, когда учебный процесс протекает таким образом, что практически все обучающиеся оказываются вовлеченными в процесс познания. Совместная деятельность учащихся в процессе познания, освоения учебного материала означает, что каждый вносит свой индивидуальный вклад, идет обмен знаниями, идеями. Происходит это в атмосфере доброжелательности и взаимной поддержки, что позволяет обучающимся не только получать новые знания, но и развивать свои коммуникативные умения: умение выслушивать мнение другого, оценивать разные точки зрения, участвовать в дискуссии. Значительны и воспитательные возможности интерактивных форм работы. Они способствуют установлению эмоциональных контактов, между студентами, приучают работать в команде, снимают нервную нагрузку студентов, помогая испытывать чувство защищенности и взаимопонимания. Активность учителя уступает место активности обучающихся, а задачей учителя становится создание условий для инициативы. Приведем примеры некоторых методов интерактивного обучения, которые используются нами на уроках обществознания.

Урок – практикум на 1 курсе с применением интерактивных методов: работа в группах, ролевая и деловая игра. Тема: «Моделирование предвыборной ситуации и выборной кампании».

Во вступительном слове преподавателя выясняются цели и задачи электората и независимых экспертов. В ходе интерактивного упражнения, студенты произвольно делятся преподавателем на 3-4 группы и работают над составлением программы своих партий (блоков, движений) – с выдвижением лидера, кандидата в депутаты. (Студенты могут сделать агитационные листы, плакаты и поддержку своего кандидата). Назначается группа независимых экспертов из числа студентов, которые должны будут следить за ходом предвыборной кампании и процесса выборов. Далее проводится ролевая игра, во время которой проходит презентация лидерами программных установок своих групп (партий), даются ответы на вопросы электората, экспертов и соперников. Затем проходит голосование (тайное) по избирательным бюллетеням. По окончании, которого проводится рефлексия: проводятся итоги выборной кампании независимыми экспертами, анализируется проведенный практикум в виде обобщения, сделанного преподавателем.

Или урок по обществознанию для 1 курса с применением интерактивного метода – ролевой игры. Тема: «Когда и как обращаться за юридической помощью?». Занятие логично продолжает деятельность по знакомству студентов со способами разрешения социальных проблем, введению в системы права и механизма правовой защиты (то есть разрешение социальных проблем с позиции права). Практически в жизни гражданина этот

подход, прежде всего, проявляется в определении возникшей проблемы как правовой и обращении к профессиональным юристам за юридической помощью. Проходит демонстрация заранее подготовленной оценки, после которой проводится беседа с группой по вопросам: Какие ошибки допустил клиент? К какой отрасли относится проблема? К кому вообще можно обратиться за помощью с подобной проблемой? Есть ли в вашем городе подобные организации? Затем между студентами проходит ролевая игра «На приеме у юриста». Студенты разыгрывают разные ситуации, например: клиент, купил телевизор, который оказался неисправным, продавец отказывается даже разговаривать с ним; работнику второй месяц не выплачивают зарплату. После окончания ролевой игры, опять обсудить, как вели себя клиенты? Нужно ли с такой проблемой обращаться к юристу? Куда? К какой отрасли права относится проблема? Куда можно обратиться с такой проблемой в нашем городе?

При подведении итогов, обращается внимание студентов, что от правильно поставленного вопроса во многом зависит точность консультации. Грамотный юрист не станет отвечать на вопросы: Что мне делать? Как мне быть? Не поинтересовавшись перед этим: А что вы хотите, в чем ваш интерес?; чаще всего мы имеем возможность обратиться за консультацией одновременно в несколько разных мест. А в рефлексии перед студентами обозначается просьба вспомнить, что мы делали на этом занятии, какие методы использовали.

В целом, на своих занятиях нами используются разные активнее методы: Творческие задания, работа в малых группах, обучающие игры: ролевые, деловые; социальные проекты: соревнования, выставки, представления: разминки (различного рода); изучение и закрепление нового информационного материала: интерактивная лекция, ученик в роли учителя; обсуждение сложных и дискуссионных проблем (а также): проектный метод, дискуссия, дебаты; разрешение проблем (а также): мозговой штурм, переговоры.

Конечно, вышесказанное не имеет значения, что нужно использовать только интерактивные методы, для обучения важны все виды методов и все уровни познания.

В заключении хотелось отметить, что применение в практике преподавания обществознания интерактивных методов обучения способствуют повышению интеллектуальной активности студентов, следовательно, и эффективности урока. Даже самые пассивные студенты включаются в активную деятельность с огромным желанием, у них наблюдается развитие навыков оригинального мышления, творческого подхода к решаемым проблемам. Кроме того, формируются все ключевые компетенции: умение брать на себя ответственность при принятии решений, уважение людей других национальностей, умение жить с людьми других культур, религий, языков, умение работать с различными видами информации, способность постоянно повышать свое образование и т.д.

Главное, использование интерактивного метода помогает выполнить заказ общества, подготовить личность, способную самостоятельно мыслить и принимать решение.

## Используемые технологии и методики, направленные на реализацию требований ФГОС

*Барабашева Елена Валерьевна*

*учитель начальных классов*

*МБОУ СОШ № 61 город Воронеж*

Образовательные стандарты второго поколения ставят перед учителем новые цели и задачи. Учитель должен понять и принять ФГОС второго поколения, владеть и эффективно применять инновационные методики и технологии, быть компетентным, то есть нужно начинать с себя.

Теперь в начальной школе ребенка должны научить, не только читать, считать и писать, а научить учиться. Учитель должен привить две группы новых умений. К первой относится группа универсальных учебных действий, составляющих основу умения учиться: навыки решения творческих задач и навыки поиска, анализа и интерпретации информации. Ко второй относится формирование у детей мотивации к обучению, помощи им в самоорганизации и саморазвитии.

Несомненно, современный учитель при реализации ФГОС НОО должен:

- иметь достаточный уровень подготовки организации проектной и исследовательской деятельности в рамках как аудиторной, так и внеаудиторной занятости обучающихся;

- владеть информационными технологиями, в том числе ИКТ;

- уметь работать с нормативно-правовыми документами;

- иметь опыт разработки примерных и рабочих программ на основе требований ФГОС;

- а также обеспеченность техническими средствами обучения.

Прежде чем внедрить в свою профессиональную деятельность новые стандарты я прошла курсовую подготовку по ФГОС, изучила методическую литературу, изучала опыт коллег. На своих уроках я использую новые технологии и методики, что позволяет сделать процесс обучения более эффективным.

### **Технология проблемного обучения**

Проблемное обучение – это обучение, при котором учитель, создавая проблемные ситуации и, организуя деятельность учащихся по решению учебных проблем, обеспечивает оптимальное сочетание их самостоятельной поисковой деятельности с усвоением готовых выводов науки. (Педагогический словарь)

Цель применения технологии проблемного обучения: научить учащихся идти путем самостоятельных находок и открытий.

Приёмы создания проблемной ситуации:

- побуждающий к теме диалог

- подводящий диалог
- задание на ошибку
- проблемная ситуация «удивление»
- практическое задание с затруднением
- одновременное предъявление противоречивых фактов и теорий
- яркое пятно

Приведу пример на фрагменте урока русского языка в 3 классе по теме «Правописание мягкого знака после шипящих на конце существительных»

Учитель	Ученики
- Прочитайте слова на доске.	Читают: душ, ночь, ложь, дочь, муж, ключ.
- Чем похожи эти слова?	- Это существительные с шипящими на конце.
- А чем слова отличаются?	-В одних есть мягкий знак, а в других нет.
- Над какой темой будем работать?	-Правописание мягкого знака после шипящих в конце существительных.
- Посмотрите ещё раз на слова. Какие будут гипотезы о правописании мягкого знака? (Побуждение к выдвижению гипотез)	(Дети выдвигают ошибочные гипотезы) В одушевлённых существительных мягкий знак пишется ( дочь), в неодушевлённых не пишется (ключ).
- Все ли с этим согласны? (Побуждение к устной проверке) Все слова с мягким знаком одушевлённые? (Подсказка)	Слово ночь с мягким знаком ,но оно неодушевлённое.(Контраргумент) Дети выдвигают различные гипотезы.
- А теперь давайте определим род этих существительных? (Подсказка к решающей гипотезе) Запишите слова в два столбика.	В первом столбике слова женского рода с мягким знаком, а во втором мужского без мягкого знака. (Аргумент) -Формулируют правило (Открытие нового).

В младших классах игра, как известно, занимает одно из важнейших мест в сознании и деятельности детей.

Игровая деятельность используется в следующих случаях:

- в качестве самостоятельных технологий для освоения понятия, темы и даже раздела учебного предмета;
- как элементы (иногда весьма существенные) более обширной технологии;
- в качестве урока (занятия) или его части (введения, объяснения, закрепления, упражнения, контроля);
- как технологии внеклассной работы.

### **Информационная технология**

В свою работу активно включаю *информационно-коммуникативные технологии*, которые активизируют учебную деятельность обучающихся на уроках; позволяют грамотно работать с информацией. Систематически на уроках применяю компьютерные презентации, использую учебные фильмы, видеосюжеты и мультимедийные пособия..

Трудно представить себе современный урок без использования ИКТ.

Здоровьесберегающие образовательные технологии – это системный подход к обучению и воспитанию, построенный на стремлении педагога не нанести ущерб здоровью учащихся.

Здоровьесберегающие технологии это проветривание кабинета, высота парт, стульев, чистота рабочего места, питание, уроки здоровья и физкультминутки и т. д.

Большое значение придаётся здоровью учеников.

### **Проектно-исследовательские технологии**

Метод проектов – это совместная деятельность учителя и обучающихся, направленная на поиск решения возникшей проблемы, проблемной ситуации. В основе метода проектов лежит развитие познавательных интересов учащихся.

В процессе работы над проектом с младшими школьниками проводятся:

- экскурсии
- прогулки-наблюдения
- социальные акции
- опросы
- интервьюирование учениками отдельных лиц, для которых предназначен детский проект

Этапы работы над проектом: проблема, планирование, поиск информации, продукт, презентация.

Эффективность использования проектной технологии в начальной школе зависит от учета возрастных особенностей учащихся при выборе темы проекта, определения его типа, структуры и степени участия учителя в координации деятельности учащихся при работе над проектом.

Я работаю по УМК «Школа России» в программе учебных предметов уже заложены проектные задачи:



**1 класс:** «Моя малая Родина», «Моя семья», «Мой класс и моя школа», «Мои домашние питомцы», «Украшаем класс к Новому году», «Чайный сервиз», «Речной флот», «Математика вокруг нас. Числа в поговорках, пословицах и загадках»,

**2 класс:** «Красная Книга или возьмем под защиту», «Все профессии важны, все профессии нужны», «Города России», «Страны мира». «Сказки, загадки, небылицы», «Мой детский журнал», «Узоры и орнамент на посуде».

**3 класс:** «Разнообразие природы родного края», «Школа кулинаров», «Кто нас защищает», «Экономика родного края», «Музей путешествий». «Тайна имени», «Математические сказки».

**4 класс:** «Разнообразие природы России», «Путешествие по реке времени». «Составляем орфографический словарь».

Кроме этих проектов я предлагаю детям участие в различных акциях «Покормите птиц», «Соблюдай правила ПДД», участие в конкурсе «Зелёная улица», подготовке к классным часам по темам «Мой Воронеж», «День победы», «День героев отечества» и т.д.

Продуктами нашей проектной деятельности являются рукописная «Красная книга», «Книга Юных кулинаров», «Мои домашние питомцы», «Мой Воронеж». Оформили фотовыставку «Домашние животные в нашем доме», составили альбомы «Семейные традиции», «Моя родословная». При работе над проектом «Школа кулинаров», оформили стенд для школьной столовой «Здоровое питание школьника», оформили информационный стенд в классе. С проектом «Все профессии важны, все профессии нужны» приняли участие в общешкольном конкурсе проектов. Мы участвовали во всероссийской акции «Покорми птиц!» и наш коллективный проект занял 3 место. Ежегодно участвуем в конкурсе по ПДД «Зелёная улица», где дети представляют свои проекты и на протяжении нескольких лет занимают призовые места. Итоги наших проектов постоянно демонстрируются родителям на родительских собраниях, совместных праздниках.

**Результат использования инновационных педагогических технологий:**

- качественное усвоение знаний, развитие интеллекта и
- творческих способностей;
- развитие познавательных интересов и творческой активности;
- повышение уверенности в собственных силах;
- развитие исследовательских способностей;
- развитие «чувства локтя», коммуникабельности;
- обеспечение механизма развития критического мышления, умения искать пути решения поставленной задачи;
- развитие умения мыслить абстрактно;
- повышение умения адекватно оценивать себя;
- усиление мотивации на успешную учебную деятельность.

*Преподавание - это искусство  
потому совершенство не достижимо,  
а совершенствование – бесконечно.  
Л.Н.Толстой*

## Развитие жанра мессы в XVIII веке.

### Вокально-хоровая музыка в творчестве Йозефа Гайдна

Баранов Алексей Геннадьевич

учитель музыки

МАОУ «Лицей – инженерный центр»

город Казань

Месса является центральной службой суточного цикла богослужебных обрядов римской католической церкви. Это связано с тем, что во время мессы (литургии) происходит очень значимое для всех христиан таинство — причащение к Телу и Крови Христа. Обряд мессы прошел длительную историю становления. Первое общеупотребительное его описание представлено в sacramентарии папы Григория I Великого (590–604) (*Sacramentarium Gregorianum*).

Название месса применяется к литургии с VI века, но порядок частей в ней окончательно определился только в середине VIII века, когда она распространилась на территории империи франков. Тогда же в мессе определились: ординарий (части неизменные по тексту в каждый из дней церковного года) и проприй (изменяющиеся в зависимости от дня церковного календаря части мессы). Поющий ординарий образовали пять частей (*Kyrieeleison, Gloria, Credo, Sanctus, Agnus Dei*), которые впоследствии стали основой для возникновения и развития мессы как музыкального жанра.

Обновленный римский миссал появляется после Тридентского собора (1545–1563) — одного из важнейших событий в истории католической церкви. На нем разрабатывались основные стратегии борьбы с распространением идей Реформации. Принятый на соборе «*Missale Romanum...*» (1570) служил основой для богослужений последующие четыреста лет (до II Ватиканского собора). В нем устанавливался строгий порядок в канонических текстах и церковном календаре, исключены почти все неканонические свободные вставки — тропы и секвенции (из секвенций были сохранены лишь несколько (*Victima paschalilaudes* на Пасху, *Veni Sancte Spiritus* на Троицу, *Lauda Sion* на праздник Тела Христова и *Dies irae* для Реквиема, позднее разрешена также *Stabat mater* для праздника Семи скорбей Девы Марии), в самом обряде были отменены длительные процессии, а многие церемонии — значительно упрощены.

Становление мессы как музыкального жанра также имеет очень длительную историю, тесно связанную с музыкальными традициями эпох, через которые проходил обряд. Из ранних форм псалмодии к VIII—IX веку на территории империи франков сформировался грегорианский хорал, который стал музыкальной основой для поющих частей ординария и проприя. Вскоре грегорианский хорал распространился по всей католической Европе и, выступая в качестве главного мелодического источника, определял звуковой облик мессы до конца XVI века.

Практика органума (с IX века) положила начало поискам различных способов украшения одноголосного литургического напева. Однако многоголосная месса как единое авторское музыкальное произведение появляется только в XIV веке. Одной из первых месс такого плана является месса «Нотр Дам» Гийома де Машо (нач. 1360-х).

В XV—XVI веках музыкальный жанр мессы становится средоточием достижений композиционной техники мастеров полифонии из Англии, Нидерландов, Франции и Италии. При этом в качестве мелодической основы мессы композиторы стали использовать не только грегорианский хорал, но и светские первоисточники. К концу XVI века развитие полифонического искусства эпохи Возрождения нашло свое кульминационное воплощение в творчестве Палестрины (1514–1594). Стиль его месс *acappella* (в дальнейшем *stile antico*<sup>1</sup>), с характерным чередованием полифонических и аккордовых разделов, разнообразием полифонических приемов, прозрачностью фактуры, размеренной ритмикой, консонантностью вертикали, в некоторой степени испытал влияние церковной политики времен Тридентского собора, которая ратовала за чистое, ясное и спокойное звучание канонических текстов в музыке богослужения. Стиль Палестрины стал для композиторов следующих полутора столетий одной из основополагающих традиций, эталоном, к которому стремились и осваивали не только итальянские музыканты, но и мастера из других западноевропейских стран, в том числе и протестантских (например, Г. Шютц). Особенно долгую жизнь он получил в жанре мессы, где сочинения *in Palestrina* появляются до конца XVIII века. Хотя многие черты этого стиля со временем претерпели значительные изменения, имя Палестрины выступало путеводной звездой всякий раз, когда речь заходила о кризисе жанра.

В конце XVI – начале XVII вв. в литургической музыке зарождаются новые стилевые устремления, получившие в дальнейшем широкое распространение: с одной стороны, это многохорные мессы венецианцев А. Габриелли и Дж. Габриелли, в которых формируется концертное начало, а с другой – монодические формы на основе *basso continuo*, где впервые к голосу, исполняющему церковное песнопение, присоединяется функциональный бас (*Missa<sup>2</sup> dominicalis* (1607) Л. Виаданы). Все это знаменует поворот от контрапунктических форм к новой системе музыкального мышления [См.: Симакова; Arnold].

В XVII веке стиль Палестрины начинает взаимодействовать с этими тенденциями. Некоторые композиторы вводят в мессы *acappella* партию *basso continuo* (П. Агостини Месса *Sinenomine*). Музыкальная ткань насыщается ладовой хроматикой и диссонансами. Палестрина создавал свои произведения на модальной ладовой основе, однако в XVII веке формирование и развитие мажоро-минорной тональной системы существенно повлияло на принципы организации сочинений в *stile antico* (Ф. Анерио, П. Агостини, Ф. Сориано и др.).

---

<sup>1</sup> Висследовательской литературе встречаются также другие обозначения стиля Палестрины: *alla cappella*, *alla Romana*, *in Palestrina*.

<sup>2</sup> В нашем исследовании мы пользуемся двумя обозначениями слова месса: позднелатинское *missa* и немецкое *messe*.

Вскоре наряду с монодическими композициями появляются трех- и даже пятиголосные мессы с *bassocontinuo* (А. Гранди, Дж. Кариссими). Многохорная месса интенсивно развивается не только в Венеции, но и в других крупных католических центрах Европы. Использование нескольких одинаковых по составу хоров, отделенных пространством храма, стало распространенным явлением в богослужениях соборов Рима. Наиболее часто использовался 4-х голосный состав хоров (САТВ<sup>3</sup>). Каждый из хоров располагался в отдельной галерее храма и имел собственный орган. В наиболее торжественных случаях для усиления звучности использовались четыре хора и даже больше. Например, первая месса Дж. Анерио для церкви «ДельДжезу» (1616), была написана для восьми хоров. В 1629 году празднество в честь папы, которое отмечалось в соборе св. Петра, обслуживалось двенадцатью хорами. Однако нотных записей ни того, ни другого произведения не сохранилось [См.: Arnold]. До последнего времени в распоряжении исследователей практически не было месс XVII века, написанных более чем для четырех хоров. Однако сохранились треххорные римские мессы В. Уджолини (1622), части четыреххорной мессы А. М. Аббатини (1627). Также известна *Missa Costantini* для трех хоров Дж. Анерио, написанная во время его службы при польском дворе в конце 20-х годов.

Яркие образцы многохорных месс появляются в середине XVII века. Это грандиозные мессы для четырех хоров О. Беневолли, Ф. Береты и Дж. Кариссими, которые, однако, продолжают развивать приемы *stile antico*.

В состав исполнителей месс приблизительно с 10-х годов XVII века, помимо хора и оркестра с самостоятельной партией, могла включаться группа солистов-виртуозов. Мессы, основанные на чередовании хора и солистов, получили к середине века название «концертных». В данном случае слово «концертный» употреблялось в значении «соревнования», «противопоставления» групп исполнителей. Одним из первых образцов концертного стиля принято считать мессу Дж. Габриели из 2 тома *Symphoniae sacrae* (1615) [См.: Arnold]. В ней в качестве концертующей группы участвуют солисты, а хор выполняет функцию рипиенистов, то есть, в противовес прежним традициям, уступает первенство певцам-виртуозам. На протяжении XVII века наблюдается тенденция к выделению в «концертных» мессах новой инструментальной группы – струнного квинтета. В начале *Missa advotum* (1615) Дж. Капелло к трем голосам и *b.c.* добавлен квинтет струнных. Хотя инструменты в основном проводят те же темы, что и голоса, они также исполняют связки между вокальными секциями.

Стилистические особенности «концертных» месс во многом были обусловлены влиянием итальянской оперы. Эпизоды с солистами постепенно сближались с оперными ариями и ансамблями. Причем к концу века, когда выдвинулась неаполитанская оперная школа, это влияние существенно усилилось, и наметилась тенденция к соединению в

---

<sup>3</sup> Партию верхнего голоса в те времена исполняли мальчики, потому она обозначалась *Cantus (C.)*, а не *Soprano (S.)*

духовной музыке «ученого» и оперного стилей, которая в будущем также найдет свое продолжение.

Итак, принцип чередования *solo* (солистов) и *tutti* (хора) стал основой «концертной» мессы, занявшей центральное место в литургической музыке XVIII столетия. В отечественных исследованиях по отношению к таким мессам долгое время применялся термин «месса-кантата» или «кантатная месса» [См.: Симакова, Новак, Кириллина, 2007а, Тихонова]. Однако сегодня он признан не слишком удачным [См.: Arnold, MacIntyre, 1988, Papanikolaou], поскольку указывает на номерное строение, при котором каждый из номеров образует самостоятельную законченную форму и исполняется только одной группой музыкантов (хором или солистами). Этому принципу соответствуют далеко не все мессы XVII—XIX вв., основанные на чередовании исполнительских групп. Скажем внутри частей *missa brevis* («кратких» месс) законченные разделы либо не выделяются вообще, либо выделяются, но оказываются чрезвычайно краткими. Также нередко встречается сопоставление *solo* и *tutti* внутри законченных разделов.

Поэтому мы склоняемся к термину «концертная» месса, который указывает на основной принцип построения месс с хором, солистами и оркестром, независимо от типа месс – «кратких» или «торжественных». Однако, употребляя его, следует оговориться и подчеркнуть, что слово «концертная» в данном контексте означает вовсе не предназначенность мессы для исполнения в концертном зале (до XIX века такая практика была исключена), а наличие в ней чередующихся групп исполнителей по аналогии с жанром концерта. Именно поэтому определение «концертная» по отношению к мессе следует использовать в кавычках.

Начало XVIII столетия обозначило еще более глубокую интеграцию *stile antico* и нового «концертного» стиля, эволюционирующего под воздействием многохорных церковных сочинений, итальянской оперы и (чуть позже) новых форм инструментальной музыки.

Результаты взаимодействия оперы и мессы были весьма многообразны, собственно оперное начало не всегда оказывалось преобладающим. Практически все композиторы первой половины XVIII века продолжали использовать в мессах старый полифонический стиль – *stile antico*. Например, у виднейшего представителя неаполитанской школы А. Скарлатти восемь из десяти месс можно отнести к *stile antico*, в котором он крайне редко прибегал к оперным приемам выразительности. Другие композиторы, например, Ф. Дуранте, могли применять в музыке яркие хроматизмы и необычные для того времени гармонии, даже если это были мессы, помеченные «*in Palestrina*».

Так в «концертной» мессе утвердился смешанный стиль, в котором композиция выстраивается из трех элементов: гомофонных хоров, где оркестр имеет отдельные самостоятельные партии, разделов, которые исполняют солисты и полифонических хоров,

где оркестр удваивает голоса<sup>4</sup>. В разделах *solo* мог участвовать один (тогда раздел напоминал арию), два, три или сразу все солисты-виртуозы (это совместное звучание можно сравнить с концертино, которые противопоставлялись разделам рипиенистов в барочных концертах). Гомофонные хоровые разделы могли включать и полифонические эпизоды, основанные на имитациях, канонических секвенциях или контрастных полифонических линиях. Полностью фугированными стали последние разделы *Gloria* и *Credo*. Оркестр, наряду с функцией сопровождения и поддержки голосов, также звучал во вступлениях и связках между построениями, которые нередко повторялись на протяжении всего раздела, выполняя функцию ритурнеля.

Вкус к итальянской опере быстро распространился в Европе. Наиболее сильно он проявился в Австрии и Южной Германии, где работали многие итальянские композиторы. Впрочем, в католических странах на духовную музыку также имелся немалый спрос и почти все композиторы, сочинявшие оперы, оставили произведения и в жанре мессы.

Среди известных композиторов XVIII века только при австрийском императорском дворе мы найдем М. А. Дзиани, Ф. Конти, А. Кальдару, Дж. Порсиле, Н. Порпору, А. Сальери, Дж. Сарти. Композиторы австрийского происхождения обучались в Италии или у итальянских мастеров. Это было «почти» обязательным условием для успешной музыкальной карьеры. Даже Гайдн, несмотря на то, что получил начальное образование в капелле св. Стефана, успел немного поработать в услужении у выдающегося композитора и педагога по вокалу Н. Порпору, где и познакомился с итальянским оперным стилем и вокальной техникой.

В самой Италии, особенно в Риме и Венеции, развивалась духовная музыка с разделами в оперном стиле. Но здесь сохранялся и чистый *stile antico*, продолжающий традиции Палестрины. Мы имеем в виду, в первую очередь, Болонью, где творил знаменитый падре Мартини – крупный мастер старинной полифонии. Он создавал сложные контрапунктические мессы *a cappella* использованием канонической и имитационной техники.

За пределами Италии внедрение оперного стиля в церковную музыку и развитие «концертной» мессы в первой трети XVIII века происходило не столь быстро. В Австрии и Южной Германии «концертные» мессы, а также многохорные мессы появляются уже в конце XVII века (И. Г. Шмельцер, И. К. Керль, Г. Ф. Бибер). Однако в Вене до 40-х годов мессы *acappella* в *stile antico* также представлены в большом количестве.

При этом Вена переживала в XVIII веке необычайный взлет как светской, так и духовной музыки. Еще при Карле VI (правление 1711–1740) в многочисленных соборах Вены музыка сопровождала литургии, праздничные молебны, вечерни, а также массовые паломничества к знаменитой статуе Богоматери при дворце. Напомним, что Австрия в XVII–XVIII веках была сильнейшим оплотом католицизма и движения контрреформации.

---

<sup>4</sup> Полифонический стиль хоровых разделов «концертных» месс к середине XVIII века склоняется в сторону свободной полифонии. Поэтому чаще всего такие разделы имеют фугированное изложение.

Подъем религиозных чувств особенно усилился после успешного отражения очередного турецкого нашествия в 1717 году.

Л. Новак в своей монографии о Гайдне предполагает, что современный житель Вены уже вряд ли сможет представить, сколько времени человек XVIII века тратил на богослужебные церемонии. Особенно много их было при дворе. Автор приводит внушительный список религиозных торжеств, который был составлен капельмейстером придворной капеллы И. Г. Рейнгардтом на ноябрь 1727 года [См.: Новак, с. 54-56]. В него вошли девять больших праздничных литургий, не считая воскресных. И это только в течение одного месяца. Разумеется, все они сопровождалось музыкой, которую создавали лучшие придворные композиторы. Вплоть до 80-х годов XVIII века религиозные церемонии играли значительную роль в жизни Вены.

При императрице Марии Терезии (правление 1740–1780), отличавшейся особой набожностью, сохранялись все возможности для развития церковного искусства. Собор св. Стефана, где Гайдн в 40-х годах служил певчим, был центральным в Вене. Здесь проводились самые роскошные и величественные праздничные богослужения, на которых часто присутствовала императорская семья и придворные. В 1722 году этот собор получил архиепископскую кафедру, то есть стал местом проведения литургии главного священнослужителя империи. Кафедральный собор имел сразу две капеллы. Главную из которых в XVIII веке возглавляли отец и сын Рёйттеры (до 1772 года). Вторая существовала при чудотворной статуе Богоматери Петш. Среди ее руководителей были И. Г. Рейнгардт и Ф. Шмидт. Новак отмечает, что «спрос» на музыку в этом соборе был необычайно велик. Здесь имелось сразу четыре органа. Самый большой был построен в 1724 году Н. Зоннхольцером [См.: Новак, с. 47]. Подобно другим крупным церквям того времени, собор св. Стефана поражал внутренней роскошью и великолепием стиля барокко, особенно выделялся центральный алтарь работы Йоганна Якоба и Тобиаса Покка. Тот же характер стремились придать и богослужениям. Несколько клиросов позволяли исполнять грандиозные многохорные композиции, как в крупных римских и венецианских соборах.

Во времена Марии Терезии религиозные церемонии приобрели невероятную пышность. На праздничных богослужениях использовалось яркое световое и цветное оформление, а также театральные эффекты (например, при помощи специальных машин «возносились» фигуры Христа и Девы Марии). Каждый праздник обставлялся особыми декорациями, нередко создавались целые скульптурные или кукольные группы. Религиозные праздничные шествия были даже более помпезными, чем в Риме, не случайно римский папа Пий VI, увидев такую процессию во время Вербного воскресения (1782), с удивлением сказал: «Romaenonzi!» («В Риме такого нет!») [Цит. по: Кириллина, 2007а, с. 214].

Интерес к церковной музыке сохранялся у венцев на протяжении всего XVIII столетия. Известный английский историк Чарльз Бёрни (1726–1814), описывая венскую музыкальную жизнь (описание относится к 1772 году), отмечает, что службы в монастырях и храмах Вены совершались ежедневно и все церкви были переполнены. Большинство



органов в них было расстроено, но, тем не менее, в каждом храме стремились проводить службу с музыкальным сопровождением, для чего использовались другие инструменты [См.: Берни, с. 78].

Ситуация изменилась, когда император Иосиф II в 1780 году стал единоличным правителем Священной Римской империи. До этого с 1765 года он был соправителем своей матери. Религиозная политика Иосифа II характеризуется стремлением к ограничению власти католической церкви в государстве. Этот процесс частично начался еще при Марии Терезии, когда отобранная у иезуитов власть в сфере образования перешла под эгиду государства. Сам орден иезуитов был упразднен в 1773 году папой Климентом XIV (1769–1774) под давлением династии Бурбонов, правивших тогда в Испании, Португалии и Франции.

В отличие от матери, истовой католички, Иосиф проводил политику веротерпимости. Католическая церковь по-прежнему сохраняла главенствующее положение в империи, но теперь православным, лютеранам и кальвинистам были даны гражданские права, которых они не имели прежде. Также его реформы коснулись монастырей [См.: Иосиф II]. В 1781 году был издан указ, упразднявший многие католические монастыри и духовные ордена, оставляя только те, которые приносили общественную пользу, а именно – занимались просвещением и заботились о больных и бедных. Остальные были распущены и их имущество (церковное убранство, библиотеки, мебель) было продано с аукционов [См.: Landon, 1978, p. 555].

Совершенно беспрецедентной для Австрии стала зависимость церкви от государства и ограничение власти римского папы. Так, Иосиф II взимал налоги с церковей и монастырей в государственную казну. Со свойственной ему пунктуальностью он издал указы даже о количестве свечей, допустимой длине и стиле проповедей, молитв и песнопений. Из храмов должны были быть удалены лишние алтари, а также роскошные иконы и одеяния священников. Доходы всех церквей теперь стекались в один фонд, из которого они распределялись на нужды богослужений. Государство стало контролировать обучение, награды и обеспечение проживания священнослужителей [См.: Иосиф II].

Главным девизом религиозной реформы Иосифа II можно назвать целесообразность и экономию. Как мы видим, он не приветствовал пышных дорогостоящих религиозных празднеств, а частые многолюдные процессии считал бесполезной тратой времени, которое могло бы быть посвящено труду [См.: Кириллина, 2007а, с. 215]. Он был первым правителем в Австрии, кто настаивал на упрощении богослужений, а также на введении в них *народного языка* (vernacular), т.е. по-видимому, родного немецкого вместо латыни (или наряду с ней) [Более подробно См.:Landon 1978, p. 556].

10 сентября 1792года Иосиф II издал послание священнослужителям, в соответствии с которым сочинения с оркестровым сопровождением ('figuraliter') предписывалось исполнять в церкви только по большим праздникам и в воскресения, чтобы сократить церковные расходы на оплату труда музыкантов и другие атрибуты для священников и их помощников. Кроме того, музыку надлежало совершенно исключить из литаний,

благословений и вечере. Нетрудно догадаться, сколько огорчений эти указания доставили музыкантам, которые работали при церквях и соборах. Они понимали, что послание императора – это только начало реформы, которая обеднит музыкальную часть богослужения и оставит их без работы.

В ответ на это послание Иосифа кардинал Мигацци (архиепископ Вены, кстати, очень любивший музыку Й. Гайдна и не раз гостивший в Эстерхазе) в своем письме к императору просит о смягчении столь суровых требований и, в частности, спрашивает для себя разрешения служить вечерни в том же «торжественном» виде, что и прежде. Император со свойственной ему прямоотой ответил так: «Архиепископ может праздновать вечерню как ему нравится, со всей инструментальной музыкой, особенно если он оплачивает музыкальные расходы из своего собственного кармана» [Цит. по: Landon, 1978, p. 556, перевод мой—А.Б.].

23 февраля 1783 года был издан официальный декрет императорского двора «Порядок богослужения в Нижней Австрии». Вскоре указанные ограничения в использовании оркестрового сопровождения, а также неизбежно и солистов, распространились по другим областям государства. Простой четырехголосный хор и орган – вот все, что было дозволено в большинстве церквей с 1786 года. Конечно, декрет не запрещал торжественные богослужения с оркестром и солистами, но все расходы на проведение таких обрядов должны были брать на себя их организаторы [См.: Кириллина, 2007а, с. 216]. Если учесть, что государство теперь выделяло на богослужение минимальные средства, а собственные доходы каждого церковного учреждения при Иосифе II направлялись в Вену и оттуда распределялись по церквям и соборам, то торжественное богослужение с оркестровым сопровождением и солистами могло быть организовано только для очень богатого заказчика.

Хочется подчеркнуть, что подоплека указа Иосифа II относительно музыки была по сути, экономической. Императора мало заботили вопросы *религиозности* или *светскости* современной церковной музыки. Дело в том, что задолго до этого в энциклике «Annusquihunc» (1749) папа Бенедикт XIV говорил об очень похожих ограничениях [См.: BenedettoXIV]. Он призывал отказаться от использования в богослужении «театральных» инструментов или применять их очень скромно (в качестве дублировки или поддержки вокальных голосов), а лучше всего пользоваться одним органом. Однако эти запреты были вызваны совсем иными причинами, нежели декрет Иосифа II. Они должны были привести церковную музыку в более благопристойный, чистый и ясный вид, за который отцы церкви ратовали еще на Тридентском соборе.

Таким образом, указ Иосифа II относительно церковной музыки нельзя считать продолжением папской энциклики, также как и предвестником цецилианских реформ. Напротив, в позиции императора прослеживается антиклерикальный оттенок. Своим указом он способствовал тому, что церковная музыка без оркестра и солистов почти лишилась той яркой привлекательности для многих прихожан, которая стимулировала

их к частому посещению мессы и давала возможность церкви не только владеть умами и сердцами христиан, но и привлекать значительные денежные пожертвования.

Подобно другим реформам Иосифа II, этот декрет был отменен в 1790 году практически сразу после смерти императора [См.: Landon, 1978, p. 556]. В последнем десятилетии XVIII века месса с солистами и инструментальным сопровождением продолжила свое развитие, достигнув небывалых вершин.

Однако вернемся к музыкальному искусству Австрии XVIII века. Примерно в середине столетия в светской музыке наметился стилевой рубеж. Барочная эпоха, достигшая своей кульминации в первой половине XVIII века, уступает место «какому-то новому стилю – еще не вполне классическому, но уже определившему себя как не-барочный» [Кириллина, 2006, с. 24]. Эти изменения, безусловно, повлияли и на религиозную музыку, однако, свойственный ей традиционализм проявился в том, что в церковных жанрах дольше, чем в светских, продолжали сохраняться многие традиции предшествующего периода.

На протяжении столетия многие композиторы Австрии и Германии прославились в области литургической музыки. В монографии Л. Новака приводится список самых известных в сфере духовной музыки композиторов Вены XVIII века. Приводим его полностью с датами смерти каждого и нашими дополнениями:

- Антонио Драги (1700) – композитор при дворе Леопольда I;
- Марк Антонио Дзиани (1715) – главный капельмейстер при Леопольде I;
- Матиас Эттль (1725) – регент хора в венском монастыре Шоттен;
- Франческо Конти (1732) – [придворный композитор при Карле VI]<sup>5</sup>;
- Антонио Кальдара (1736) – [вице-капельмейстер при дворе Карла VI];
- Георг Рёйттер-старший (1738) – [капельмейстер собора св. Стефана];
- Иоганн Йозеф Фукс (1741) – [главный капельмейстер при дворе Карла VI];
- Иоганн Георг Рейнгардт (1742) – придворный органист и капельмейстер капеллы при чудотворном образе Богородицы в соборе св. Стефана;
- Джузеппе Порсиле (1750) – [придворный композитор при Карле VI];
- Матиас Георг Монн (1750) – органист в Карлскирхе;
- Фердинанд Шмидт (1756) – преемник Рейнгардта;
- Маттео Палотта (1758) – [придворный композитор при Карле VI];
- Георг Йозеф Вернер (1766) – главный капельмейстер князей Эстергази (предшественник Й. Гайдна);
- Андреас Гисль (1766) – миноритский патер в Вене;
- Николо Антонио Преиери (1767) – [вице-капельмейстер при дворе Карла VI];
- Георг Донбергер (1768) – регент хора в монастыре Герцогенбург;

---

<sup>5</sup> В квадратных скобках заключены наши дополнения к списку, которых нет у Новака.

Карл Георг Рёйттер-младший (1772) – [придворный капельмейстер и капельмейстер при соборе св. Стефана]. [Новак, с. 48-49]

Этот список необходимо дополнить еще несколькими важными именами предшественников и современников Й. Гайдна. Это Антонио Лотти (1667–1740) и Иоганн Адольф Хассе (1699–1783) – выдающиеся оперные композиторы, некоторое время служившие при дворе в Дрездене<sup>6</sup>, который, как известно, был католическим. В этом ряду следует также назвать композиторов, работавших при капелле в Зальцбурге — одном из крупных центров духовной музыки Австрии. Среди них были Иоганн Эрнст Эберлин (1702–1762), Антон Каетан Адльгассер (1728–1777), Леопольд Моцарт (1719–1787), Вольфганг Амадей Моцарт (1756–1791), Михаэль Гайдн (1737–1806).

Центром духовной музыки в Южной Германии, помимо Дрездена, был Мюнхен. Прославленную капеллу в придворной церкви св. Петра представляли А. Стеффани (1654–1728), Ф. К. А. Мюршхаузер (1663–1738), К. Хиршбергер, Й. А. Обермиллер.

Также в области духовной музыки прославились Ф. А. Тума (1704–1774) – капельмейстер графа Ф.Ф. Кински, а позднее – вдовы императора Карла VI; Г. Х. Вагензейль (1715–1777) – учитель музыки и придворный композитор при Марии Терезии; Ф. Л. Гассман (1729–1774) – придворный композитор Иосифа II во времена соправления с Марией Терезией; Л. Хофманн (1738–1793) – придворный композитор Иосифа II, некоторое время был капельмейстером собора св. Стефана; И. Г. Альбрехтсбергер (1736–1809) – капельмейстер собора св. Стефана с 1793 по 1809 гг.; А. Сальери (1750–1825) – главный капельмейстер императорской капеллы с 1788 года; К. Диттерсдорф (1739–1799) – придворный капельмейстер князя-епископа Бреслау; Й. Л. Эйблер (1764–1846) – руководитель капеллы церкви Кармелитов в Вене, с 1794 работал в монастыре Шоттен.

Стилевой облик австрийской литургической музыки представляется многосторонним и подвижным, поскольку, как и в Италии, здесь нельзя говорить о стилевой однородности. Аберт утверждал, что в церковных жанрах XVIII века проявились два основных начала — традиции строгой хоровой полифонии и итальянской оперы [См.: Аберт, с. 308-309].

Некоторое время музыковеды четко разграничивали композиторов, принадлежащих первому или второму направлению. Например, Аберт в своей монографии о Моцарте к приверженцам строгого полифонического стиля относит падре Мартини (в Болонье) и И.Й. Фукса (в Вене), а также капеллу архиепископа зальцбургского, где этот стиль поддерживали служившие там композиторы, в том числе и В.А. Моцарт [См.: Аберт, с. 178]. Новак к адептам этого стиля относит также Кальдару и Палотти [См.: Новак, с. 51].

Наряду с этим, как считает Аберт, в Австрии существовало другое направление, представители которого внесли в церковные сочинения «чувственные» средства неаполитанской оперы: виртуозные элементы мелодики, длинные сольные разделы,

---

<sup>6</sup> И.А. Хассе писал мессы и для венского двора. В Вене он прожил больше 10 лет.

театральность и эмоциональную выразительность. Ярким представителем этого направления Аберт называет И.А. Хассе, который был одним из крупнейших оперных композиторов своего времени, а его последователем – Г. Рёйттера-младшего [См.: Аберт, с. 312-313].

Однако современного исследователя такое категоричное и строгое разделение вряд ли способно удовлетворить. Действительно среди сочинений композиторов первой половины XVIII века И.Й. Фукса, А. Кальдары, а также у А. Лотти, мы встречаем мессы, полностью выдержанные в *stile antico*. В них даже сохраняются некоторые элементы модальной гармонии в организации вертикали (особенно у Фукса), хотя здесь заметно и несомненное присутствие принципов мажоро-минорного тонального мышления. Среди месс И.Й. Фукса ярким примером *stile antico* являются *Missa Quadragesimalis* и *Missa San Carlo*. Вторая также имеет название *missa canonica*, что подчеркивает особую роль канонической техники в этом сочинении (пример 1). У Лотти некоторые мессы в *stile antico* тоже имеют характерные названия, напоминающие ренессансные – *Missa oktavitoni*, *Missa sextitoni*, но при этом в них достаточно сильно проявляются тональные принципы (пример 2). У Кальдары представлено 6 месс в *stile antico*, который опять же обогащается хроматизмами и напряженными задержаниями.

Отметим, что этот тип месс в первой половине XVIII века применялся для богослужений только в определенные дни церковного календаря, а именно во время Великого поста и Адвента. В остальные периоды предпочтение отдавалось «концертным» мессам, которые были выдержанны в современном барочном стиле. Свободная полифония и гомофонные разделы, проникновенные сольные эпизоды и динамичные фуги – вот компоненты, из которых они складывались. В качестве примера можно назвать *Missa corporis Christi*, *Missa Sancti Leopoldi* Фукса, *Missa dolorosa* Кальдары. Таким образом, наряду с традициями полифонии строгого стиля, эти композиторы представляют и развивают более современный стиль «концертной» мессы.

Следующее поколение композиторов, к которому принадлежали упомянутые И.А. Хассе и Г. Рёйттер-младший, почти полностью отказывается от *stile antico*. Оговорка «почти» в данном случае очень важна, поскольку у Г. Вернера, Г. Рёйттера-младшего, И. Г. Альбрехтсбергера, Г. Вагензейля, М. Гайдна, А. Сальери мы еще встречаем примеры месс *acappella* с использованием контрапунктической техники. У Й. Гайдна это неоконченная месса «*Sunt bonamixtamalis*». Но, несмотря на отдельные образцы, стиль *acappella* во второй половине XVIII века, по образному выражению Лендона, уже был подобен «экзотической экскурсии» [Landon, 1980, p. 90]. Кстати, может показаться странным, но В.А. Моцарт, постигавший законы старинной полифонии у самого Падре Мартини в Болонье, не оставил ни одной мессы в этом стиле, что было связано, по-видимому, с отсутствием заказов на такие сочинения.

Следует сказать несколько слов о зальцбургских мессах, которые Аберт и Эйнштейн также связывали с традициями полифонии строгого стиля. В. Моцарт в одном из своих писем замечает: «Наша церковная музыка весьма отличается от итальянской и становится

все более не похожей на нее» [Аберт, с. 309]. Также он констатирует, что «из-за недостатка певцов у нас плохо с театром; у нас нет ни одного кастрата, да и вряд ли они будут, ибо они желают, чтобы им хорошо платили» [там же]. Отсутствие хороших певцов-солистов говорит о том, что здесь вряд ли могли сочиняться «концертные» мессы. Но судя по имеющимся у нас духовным сочинениям Э. Эберлина – предшественника В.А. Моцарта и М. Гайдна, мы не находим в них и строгого следования принципам *stile antico*. Скорее здесь проявляется сильнейшее влияние барочной полифонии свободного стиля.

Аберт, который пишет о двух ранних мессах Моцарта (*G-dur* (KV 49) и *d moll* (KV 65)), говорит, что юный композитор мог в них следовать за Эберлином, поскольку эти мессы отличаются лаконичностью формы: в них нет текстовых повторов, характерных для «концертных» месс. Инструментальное сопровождение почти полностью дублирует голоса и в изобилии используются контрапунктические приемы. Впоследствии Моцарт, как указывает Аберт, примкнул к неаполитанскому направлению [См.: Аберт, с. 309].

Однако даже беглого взгляда на эти две мессы достаточно, чтобы понять, что здесь нет и намека на *stile antico*. Они представляют собой «концертные» мессы, с небольшими, но выразительными эпизодами у солистов и ярким сопоставлением *sol* и *tutti* внутри одного раздела. Гармонический план основан на тональных закономерностях, тематизм представлен легкими, изящными мелодиями, а оркестр, помимо дублирования, ведет самостоятельную партию *continuo* и исполняет связки между разделами (пример 3). Что же касается контрапункта, о котором упоминает Аберт, то Моцарт почти не использует приемов имитации или канона, за исключением имитационных и фугированных окончаний *Gloria* и *Credo*, а также раздела *Osanna*<sup>7</sup>. Он предпочитает смешанный гомофонно-полифонический стиль с элементами контрастной полифонии.

Если же говорить о строгости, которую называют характерной чертой зальцбургских месс, то она действительно имеет место, хотя и проявляется вовсе не в соблюдении норм строгого полифонического стиля. Зальцбургские мессы Моцарта, а особенно Михаэля Гайдна, не отличаются слишком яркой эмоциональностью и лишены всякой театральности. Сольные разделы в них не шокируют чрезмерной чувствительностью и обилием виртуозности, оркестр самостоятелен, но в целом скромнен.

Чем же выделялись мессы И.А. Хассе, Н. Порпоры и их последователя Г. Рёйттера-младшего, и почему Аберт отнес их к неаполитанскому оперному стилю? Действительно, в их мессах встречаются очень красивые, яркие и развернутые сольные разделы. Например, у Н. Порпоры в мессе *D-dur* раздел «*Laudamuste*» представляет виртуозную арию, а «*Domine Deus*» – весьма сложный дуэт. Сольные разделы месс Хассе отличаются особым преломлением галантного стиля [См.: Arnold] (пример 4).

Однако не следует забывать, что в мессах этого типа присутствуют хоровые разделы и среди них – разделы с фугированным изложением, что, как известно, не являлось

---

<sup>7</sup> В мессе *G-dur* раздел *Et vitam venturae* (окончание *Credo*) основан на теме весьма архаичного характера, изложенной крупными длительностями, но весь раздел имеет тональную основу и звучит в быстром темпе.

репрезентирующим элементом итальянской оперы. В них скорее прослеживается связь с кантатно-ораториальными жанрами. Наличие фугированных разделов в «концертных» мессах XVIII века, как мы уже говорили, было обязательным. Помимо финальных разделов *Gloria (Cum sancto Spiritu)* и *Credo (Et vitam venturi)*, фуги нередко появляются в третьем разделе *Kyrie* и в *Don nobis*. Так, у того же Хассе в его масштабной *Missa Ultima moll* (1783) помимо двух традиционных фуг в *Gloria* и *Credo*, мы слышим фугу и в *Kyrie II*.

Конечно, фугированные разделы в «концертных» мессах середины XVIII века были весьма изящными и динамичными, а поскольку они звучали в финалах частей, то приобретали значение радостной коды. Таким образом, наличие элементов полифонии и полифонических разделов никак не преуменьшало яркую эмоциональность и светскость «концертных» месс второй половины XVIII века.

В связи с распространением неаполитанского оперного стиля в литургической музыке Аберт говорит об упадке в Австрии церковного хорового пения. «Неаполитанцы... если и не совсем уничтожили хоровое пение, то культивировали его все же с такой небрежностью, что от былых его достоинств едва ли что осталось» [Аберт, с. 308]. Хоры, работающие на постоянной основе, подобно зальцбургскому и мюнхенскому, почти исчезли. Композиторы наибольшее значение стали придавать сольному пению и работе с инструментами. Также Аберт критикует композиторов за то, что они почти утратили вкус к живой и изощренной полифонии: «Эти [обязательные] фуги бесцветны по тематике и сухи по исполнению: на место богатой, органичной жизни пришло мертвое ремесленничество. Многие из них являются продуктом одной лишь бездумной привязанности к обычаю, едва ли теперь понятному» [Аберт, с. 307; вставка моя — А.К.]

С такой оценкой полифонической техники сегодня сложно согласиться. Фуги названных выше композиторов по сравнению с фугами мастеров барокко действительно проигрывают в сложности и разнообразии контрапунктических приемов, но зато приобретают большую динамичность. И, кстати, они очень естественны по своему движению и совсем не потеряли живой энергии и свежести, на что сетовал Аберт.

В связи с Рёйттером-младшим следует сделать небольшое отступление. Дело в том, что папская энциклика «*Annus qui*»<sup>8</sup>, которую мы упоминали выше, повлияла на облик духовной музыки этого композитора. Это был один из первых документов, в котором подробно рассматривалась музыкальная сторона богослужения, а в частности проблема использования музыкальных инструментов. Энциклика содержит развернутые рассуждения с привлечением высказываний авторитетных христианских авторов, а также цитат из Библии и Евангелия. По всей видимости, появление этого документа было вызвано ситуацией, возникшей в церквях и соборах Рима накануне юбилейного года от рождения Христова (1750). Папа ждал наплыва паломников со всей Европы и был обеспокоен тем, какую музыку они услышат во время богослужения. Включение в мессу «театральной»

---

<sup>8</sup> Полное ее название можно перевести так: «О культе и чистоте Церкви; о порядке богослужений и церковной музыке».

(т.е. оперной) музыки он считал совершенно недопустимым, поскольку она отвлекает от содержания священного текста и молитвенного состояния и направляет мысли в сторону эстетических ценностей (красоты мелодии, тембра голоса, музыкальных инструментов и т.п.). Он считал допустимым использовать «театральные» инструменты только для поддержки хоровых голосов, что подразумевало и отказ от солистов. Также он напоминает о провозглашенных на Тридентском соборе идеалах ясности и понятности литургического текста.

Предписания Бенедикта XIV в целом не переломили ситуацию в церковной музыке. Им следовали главным образом в соборах, находящихся под прямым управлением папы. Это объясняется тем, что в тот период папская власть даже среди духовенства была заметно ограничена, и в местных приходах решения принимали светские власти. Поэтому во второй половине XVIII века церковная музыка продолжает развиваться преимущественно под влиянием светских жанров и приобретает все большую эстетическую привлекательность.

Однако, как сообщает Лендон, требования энциклики соблюдались в соборе св. Стефана, иначе как объяснить, что в 1754 году Рёйттеру было дано указание сочинять произведения для богослужений в соборе и в придворной часовне в стиле *alla Romana*. Из оркестровых инструментов были оставлены только скрипки и фагот, кроме того капельмейстер получил предписание не нанимать солистов (в том числе дорогостоящих кастратов), сохранив только хор [См.: Landon, 1980, p. 89]. Таким образом Рёйттер почти в два раза снизил расходы государства на содержание обеих капелл.

Д. Джонс, автор статьи о Рёйттере в энциклопедии Гроува, говорит о том, что именно возможность сокращения расходов была ключевым мотивом для принятия Марией Терезией энциклики Бенедикта XIV. Дело в том, что в тот период императрице пришлось вести войну за австрийское наследство (до 1748 года), что не лучшим образом сказалось на финансовом положении двора. В 1756 году Австрия вступит в очередную войну с Пруссией за Силезию, которая также потребует больших расходов [См.: Jones, 2001]. В такой ситуации мудрая правительница предпочитала разумно расходовать средства, как на духовную, так и на оперную музыку, о чем также упоминает Л.В. Кириллина [См.: Кириллина, 2006, с. 39–40].

К концу жизни Рёйттера капелла придворной часовни насчитывала всего двадцать музыкантов. Лендон приводит пример сочинения Рёйттера в стиле *acappella*. Это гимн заупокойного оффиция *Liberame* (пример 5) [См.: Landon, 1980, p. 89]. Мы не можем не заметить, что, несмотря на строгость и аскетичность этой музыки, она представляет совсем не полифонический стиль, а выдержанную аккордово-хоральную фактуру на достаточно простой тональной основе. Фактура такого типа встречается и у Палестрины в его мессах времен Тридентского собора.

Пример Лендона может навести на мысль, что вся музыка в соборе до 70-х годов была выдержана в таком стиле. Однако, скорее всего, на большие праздничные богослужения все-таки нанимали дополнительно оркестровых музыкантов и солистов. К тому же в 1763 году закончилась война с Пруссией, и финансовое состояние империи начало



стабилизироваться, что, по всей видимости, дало возможность вернуться к пышным религиозным торжествам, которые так красноречиво описывают современники. Так, первая большая месса Й. Гайдна (1766), исполненная в Соборе св. Стефана в день праздника братства Марицель, была масштабной «концертной» мессой с хором, солистами и оркестром.

Во второй половине XVIII века в Австрии тип «концертной» мессы, почти вытеснил мессы *acappella*, хотя за последними все же сохранялось учебно-дидактическое значение<sup>9</sup>. Практически все композиторы, сочиняющие духовную музыку в этот период, обращаются к первому типу – В. А. Моцарт, Й. Гайдн, М. Гайдн, Ф. Гассманн, И. Хольцбауэр, К. Диттерстдорф, И. Альбрехтсбергер, А. Сальери и др.

В этот период на мессу и другие церковные жанры стала оказывать влияние современная инструментальная музыка. Оно проявилось в простоте и рельефности тематизма, характерном гармоническом развитии, которое приобретает важную формообразующую функцию, тематическом единстве крупных построений и расширении развивающих разделов.

Более значительной становится роль оркестра. Оркестровая партия выступает в качестве самостоятельного фигурационного фона, а также проводит развернутые вступления и связки между построениями. Иногда единообразная фактурная фигурация оркестровой партии объединяет целый раздел. Проникновение элементов инструментальных жанров заметно уже в «Коронационной мессе» Моцарта (*C-dur*), но особенно ощутимо в последних мессах Й. Гайдна.

Инструментальное сопровождение в культовой музыке применялось в Австрии со второй половины XVII век. [См.: Arnold]. Как правило, инструментальный состав включал две скрипки и бас (виолончель), чья партия дублировалась органом *continuo*. Такой состав получил название «венское церковное трио». Именно он встречается у Гайдна в его *missa brevis*. К середине века вслед за неаполитанцами композиторы начали использовать струнный квартет. В особо торжественных случаях к нему добавлялись фаготы, тромбоны, кларнеты или трубы [См.: Новак, с. 47-48]. Большие богослужения велись в сопровождении оркестра, а не ансамбля. Его состав был, разумеется, более скромным, чем симфонический оркестр венских классиков, но в акустике соборов и церкви создавал весьма насыщенное звучание.

Отличительным признаком «торжественных» месс были трубы и литавры. До середины века развивался виртуозный стиль игры на трубах *clarini*. Однако в 1754 году императрица Мария Терезия запретила использовать трубы *clarini* в церковных

---

<sup>9</sup> Скажем, единственная месса в строгом стиле у А. Сальери *Missastylloa cappella*, *C-Dur* была написана начинающим композитором в 1767 году по просьбе его покровителя Ф. Гассмана. В ней отсутствует часть *Gloria*. В таком виде она, в принципе, могла бы звучать в воскресенье во время Великого поста, но никаких свидетельств о ее исполнении не сохранилось. Поэтому некоторые исследователи склоняются к версии, что эта работа была написана Сальери в качестве своеобразного экзамена по контрапунктическому мастерству, а совсем не для практического применения [См.: Cammarota].

процессиях. Причины запрета не совсем ясны, хотя Новак усматривает в этом влияние энциклики Бенедикта XIV [См.: Новак, с. 53]. Когда в 1767 году этот запрет был отменен, партии труб *clarini*, которые вернулись в церковный обиход, уже утратили прежний уровень исполнительской сложности. На смену виртуозным пассажам пришли простые фанфарные интонации с поддержкой литавр. Примечательно, что в светской музыке второй половины XVIII века *clarini* уступают место обычным трубам. Но в мессах Гайдна и его современников партия *clarini* встречается достаточно часто, представляя собой один из «анахронизмов», унаследованных от барочной музыки.

Орган был, пожалуй, единственным обязательным атрибутом церковной музыки на протяжении всего столетия. В мессах *acappella* он дублировал и поддерживал хоровые голоса, хотя при этом его партия практически никогда не выписывалась. В «концертных» мессах он исполнял партию *continuo*. Однако, помимо этих традиционных функций, органу нередко поручались сольные разделы, что характерно именно для австрийской литургической музыки. Соло органа могли звучать во вступлениях и связках между построениями, а также в качестве облигатной партии. Эффектные органное соло встречаются в мессах у Г. Рёйттера-младшего (Месса *B-dur*), у В.А. Моцарта (*Missabrevis* К 259; *Missasolemnis* К 337). Гайдн оставил две мессы с сольной партией органа – «Большую органную мессу» (1768-9?) и «Малую органную мессу» (не позднее 1778).

Утверждение в XVIII веке в Вене «концертной» мессы, «насыщенной выразительными средствами и формами, заимствованными у современной оперы и инструментальной музыки» [Аберт, 1978, с. 189] обусловило существенный перелом в области духовной музыки. Если в полифонических мессах XVI века форма складывалась из тесного контакта музыки и слова с непрерывным обновлением музыкального материала по синтаксическим границам текста [См.: Дубравская, 1996, с. 11], и данный принцип продолжал оставаться основным даже в «концертных» мессах XVII—начала XVIII вв., то теперь, наряду с текстовыми закономерностями, постепенно начинают выступать и собственно музыкальные принципы структурной организации, сформировавшиеся в инструментальной музыке. Это особенно характерно для малотекстовых частей месс.

На протяжении XVIII века из богослужебного ритуала с музыкой месса перерастает в цельное многочастное музыкальное произведение. Если в середине XVIII века Рёйттер-младший и его современники еще могли заменить в своей мессе одно *Credo* на другое, то к концу столетия композиторы рассматривали мессу как неприкосновенное музыкальное целое. Это во многом подготовило выход мессы из церкви на концертную сцену, который хотя и произошел в следующем столетии, но многие произведения, вошедшие впоследствии в концертный репертуар, были сочинены в XVIII веке.

В целом эстетика классической эпохи (прежде всего эстетика Просвещения), безусловно, повлияла на отношение современников к духовной музыке. Как замечает Кириллина, в нем не было того пафоса, которым духовная музыка наделялась в барочную эпоху. Напротив, здесь возобладал рационализм в сочетании со стремлением к «чувственной осязаемости» произведения искусства. [См.: Кириллина, 2007а, с. 209]

«Кроме того, — пишет автор — светский характер эпохи заставлял ее распространять современные (иногда попросту модные) представления о красоте, изяществе, благопристойности, бытовавшие в салонах и гостиных, на церковное искусство» [Там же].

Несмотря на то, что церковная музыка во второй половине XVIII века оставалась единственной областью, где сохранялись элементы «старинного стиля», влияние оперы и инструментальных жанров делало ее весьма привлекательной для слушателей того времени. Сегодня сложно судить, насколько секуляризация церковных музыкальных жанров сделала их «приземленными», «легкомысленными», «разбитными». Такие эпитеты впоследствии были адресованы мессам Гайдна и его современников.

Но композиторы не ставили целью намерено принизить и опошлить высокие духовные идеалы. Как представляется, светскость духовной музыки была связана с направленностью на «комфортное» восприятие слушателей. Яркая эмоциональность, эффектность фактурной отделки, отсутствие чрезмерных «ученостей» отнюдь не означали утрату возвышенного содержания, скорее оно становилось более доступным для слушателей своей эпохи, яснее доносило смысл, а значит, по-своему служило идеалу возвышенности и простоты. Именно в классическую эпоху стал необычайно важен коммуникативный аспект любого музыкального сочинения, то, что в музыкальных трактатах того времени называли «*Fasslichkeit*» («постижимость») [См.: Шельтинг, 1992]. Впоследствии Гайдн, которого вряд ли кто-нибудь мог упрекнуть в отсутствии религиозности, скажет: «Так как Господь даровал мне веселое сердце, то Он простит мне, что я служу Ему в веселии» [Цит. по: Католическая энциклопедия I, с. 1178].

Однако, несмотря на активное и поддерживаемое большинством композиторов и слушателей проникновение светских тенденций в церковную музыку, в начале XIX века в Австрии и Южной Германии намечается активное движение против «обмирщенного» музыкального сопровождения богослужений. Связь с оперным стилем, доходившая порой до исполнения в церквях целых оперных фрагментов, вызывала негодование в обществе. В этом контексте примечательна выдержка из одной сатирической статьи:

«...Каждый капельмейстер пытался переплюнуть другого; но, быть может, и сам народ устал от вечного монотонного однообразия. Так незаметно в церковный стиль вкрадывались то трио из какого-нибудь менуэта, то отрывок из симфонии, а потом и фрагменты из вальсов, и, наконец, отрывки, а то и целые арии; ничтоже сумняшеся, божий храм оскверняли криком итальянских каплунов, *primobuffo*, исполнявший во время карнавала *Marchesevillano*, — в пост играл роль святого Петра, а *primadonna*, зажигавшая нас с подмостков любовью и вожделием — в проникновенном *Stabatmater* пыталась замолить свои и наши грехи» [Цит. по: Новак, 1973 с. 282].

Высказывания подобного типа приводят практически все исследователи, которые пишут об этом периоде развития церковной музыки. Однако большинство таких цитат относится к первым десятилетиям XIX века. В те времена, когда Гайдн создавал свои поздние мессы, мы еще не встречаем серьезных критических нападок на церковные сочинения классической эпохи. Разумеется, для сегодняшнего слушателя, знающего

возвышенные и проникновенные мессы В. А. Моцарта, Й. Гайдна и других композиторов того времени, подобные выпады критиков выглядят надуманными и преувеличенными.

#### Список использованных источников

1. **Аберт:** Аберт, Г. В. А. Моцарт: 1756 – 1782 Ч.1, кн.1 /Г. Аберт. – М., 1978. – 534 с.
2. **Альшванг:**Альшванг, А. Йозеф Гайдн // А. Альшванг. Избранные сочинения: в 2-х т. М., 1965. – Т. 2 – С. 35 – 42.
3. **Апель:** Апель, В. Григорианский хорал: в кратком изложении Т. Кюрегян) / В. Апель // Григоринский хорал / Моск. госуд. консерватория; сост. Т. Кюрегян, Ю. Москва. – М., 1998. – С. 8 – 37.
4. **Аристархова:** Аристархова, Л. Австрийская ораториальная традиция и оратории Й. Гайдна: автореф. дис. ... канд. искусствоведения:17.00.02 / Аристархова Лада Юрьевна. – М., 2006. – 26 с.
5. **Асафьев:** Асафьев, Б. Музыкальная форма как процесс: книга первая и вторая / Б. Асафьев. – Л., 1971. — 377 с.
6. **Баранов, 2002а:** Баранов, И. Бrevиарий / И. Баранов, П. Сахаров // Католическая энциклопедия: в 4-х т. / председ. ред.-издат. комитета о. Григорий Цёрох OFMConv. М., 2002. – Т.1. – С. 745.
7. **Барсов, 1995б:** Барсов, И. А. Месса / И. А. Барсов // Христианство: Энциклопедический словарь: в 3 т. / гл. ред. С. С. Аверинцев. – М., 1995. – Т.2. – С. 103 – 104.
8. **Вульфийус:** Вульфийус, П. А. Гайдн / П. А. Вульфийус // Музыкальная энциклопедия: в 6 т. / гл. ред. Ю. Келдыш. М., 1973 – Т.1. – С. 875 – 884.
9. **Гирфанова, 2008:** Гирфанова, М. «Мусическое» в изоритмических мотетах Филиппа де Витри / М. Гирфанова // От Ars nova к новой музыке: Вопросы теории музыки XIV-XX веков / Казан.гос. консерватория. – Казань, 2008. – Науч. тр. Казан.консерватории. Вып. 1. – С. 19-42.
10. **Документы ПВатиканского собора:** –Документы ПВатиканского Собора / пер. А. Коваля. – М., 1998. – 589 с. Режим доступа: <http://krotov.info/acts/20/2vatican/dcmnt01.html#O> (дата обращения: 25.10.2011).
11. **Друскин, 1976:**Друскин, М.Пассионы и мессы И.С. Баха / М. Друскин. – Л., 1976. – 168 с.
12. **Дубравская:**Дубравская, Т. Музыка эпохи Возрождения: XVI век / Т. Дубравская // История полифонии: В 7-ми вып. – М., 1996. – Вып. 2 б.– 413 с.

13. **Духовная музыка:** Духовная музыка Католической Церкви: от Бенедикта XIV до Бенедикта XVI // Радио «Ватикан». Режим доступа: <http://www.christusimperat.org/ru/node/33837> (дата обращения: 25.10.2011).
14. **Кириллина, 2007б:** Кириллина, Л. В. Классический стиль в музыке XVIII – начала XIX в.: в 3-х ч. / Л. В. Кириллина. – М., 2007. – Ч.3: Поэтика и стилистика – 376 с.
15. **Кожаева:** Кожаева, С. Б. Антиномия «сакрального-обыденного» и ее воплощение в западной и русской музыкальной традиции: автореф. дис. ... канд. искусствоведения / Кожаева Светлана Борисовна. – Н. Новгород, 2004. – 27 с.
16. **Левик, 1974:** Левик, Б. Кантата / Б. Левик // Музыкальная энциклопедия: в 6 т. / гл. ред. Ю. Келдыш. – М., 1974. – Т.2. – С. 698 – 700.
17. **Ливанова:** Ливанова, Т. История западно-европейской музыки до 1789 года: в 2 т. Т.2: XVIII век / Т. Ливанова. – М., 1982. – 622 с., нот.
18. **Симакова:** Симакова, Н. Вокальные жанры эпохи Возрождения / Н. Симакова. – М., 1985. – 360 с., нот.

#### Список использованных источников на иностранных языках

1. **Arnold:** Arnold, D. Mass / D. Arnold, J. Harper // The new Grove dictionary of music and musicians: in 29 volumes / ed. by Stanley Sadie; executive editor: John Tyrrell. - [Oxford, et al.], 2001 - Vol. 16: Martín y Coll to Monn: Режим доступа: <http://www.oxfordmusiconline.com/public/> (дата обращения 25.10.2011).
2. **Biba:** Biba, O. Why haydn wrote his church music / O. Biba // Sacred music. – Richmond, 1982. – Vol. 109, № 4. – P. 7-10.
3. **Blazin:** Blazin, D. Haydn, (Johann) Michael / D. Blazin // The New Grove Dictionary of Music and Musicians. – London; New York, 2002. Режим доступа: <http://rutracker.org/forum/viewtopic.php?t=778714> (дата обращения 25.10.2011).
4. **Brand:** Brand, C.M. Die Messen von Joseph Haydn / C.M. Brand. – Würzburg, 1941 (reprint).
5. **Dyer, 2001b:** Dyer, J. Roman Catholic church music / J. Dyer // The new Grove dictionary of music and musicians: in 29 volumes / ed. by Stanley Sadie; executive editor: John Tyrrell. - [Oxford, et al.], 2001 - Vol. 22: Russian Federation to Scotland. Режим доступа: <http://www.oxfordmusiconline.com/public/> (дата обращения 25.10.2011).
6. **Finscher:** Finscher, L. Josef Haydn und seine Zeit. Laaber / L. Finscher. – Verlag, 2002. – 558 S.: Abb., Notenbeisp. – (Die Grossen Komponisten Jubiläumsausgabe in 10 Bd.)

7. **Landon, 1980:** Landon, H.C.R. Haydn: Chronicle and Works: in 5 v. V.1: Haydn: the Early Years 1732–1765 / H.C.R. Landon. – London, 1980 – Pp. 655.
8. **Landon, 1978:** Landon, H.C.R. Haydn: Chronicle and Works: in 5 v. V.2: Haydn at Eszterháza 1766–1790 / H.C.R. Landon. – London, 1978 – Pp. 800
9. **Landon, 1977a:** Landon, H.C.R. Haydn: Chronicle and Works: in 5 v. V. 4: Haydn: the Years of «The Creation» 1796–1800 / H.C.R. Landon. – London, 1977. – Pp. 656
10. **Landon, 1977b:** Landon, H.C.R. Haydn: Chronicle and Works: in 5 v. V. 5: Haydn: the Late Years 1801–1809 / H.C.R. Landon. – London, 1977. – Pp. 486.
11. **Lockwood:** Lockwood, L. Missabrevis / L. Lockwood, A. Kirkman // The new Grove dictionary of music and musicians: in 29 volumes / ed. by Stanley Sadie; executive editor: John Tyrrell. - [Oxford, et al.], 2001 - Vol. 16: Martín y Coll to Monn. Режимдоступа: <http://www.oxfordmusiconline.com/public/> (датаобращения 25.10.2011).
12. **MacIntyre, 1986:** MacIntyre, B.C. Viennese Common Practice in the Early Masses of J.Haydn / B.C. MacIntyre // Internationaler J. Haydn Kongress. – Wien, 1982. – München, 1986. – S. 482 – 496.
13. **MacIntyre, 1988:** MacIntyre, B.C. Die Entwicklung der Konzertierenden Messen J.Haydn und seiner Wiener Zeitgenossen / B.C. MacIntyre // Haydn-Studien. – München, 1988. – S. 80 – 87.
14. **McKinnon, 2001e** – McKinnon, J. W. Mass/ J. W. McKinnon // The new Grove dictionary of music and musicians: in 29 volumes / ed. by Stanley Sadie; executive editor: John Tyrrell. - [Oxford, et al.], 2001 - 16: Martín y Coll to Monn. Режимдоступа: <http://www.oxfordmusiconline.com/public/> (датаобращения 25.10.2011).
15. **Pass:** Pass, W. Bermerkungen zu Werk und Wirkungsgechichten von Haydns Messen / W. Pass // Internationaler J. Haydn Kongress. – Wien, 1982. –München, 1986. – S. 476 – 479.

## ДИДАКТИЧЕСКОЕ ПОСОБИЕ ПО СЕНСОРНОМУ РАЗВИТИЮ ДЕТЕЙ РАННЕГО ВОЗРАСТА

*Герасимова Александра Алексеевна,  
Воспитатель I категории  
МБДОУ №3 «Малышок»  
Якутия, Республика Саха, г. Нюрба*

Сегодня, а тем более, завтра, математика будет необходима огромному числу людей различных профессий. В математике заложены огромные возможности для развития мышления детей, в процессе их обучения с самого раннего возраста. Наглядность, сознательность и активность, доступность и мера, научность, учет возрастных и индивидуальных особенностей детей, систематичность и последовательность, прочность усвоения знаний, связь теории с практикой обучения и жизнью, воспитание в процессе обучения, вариативный подход – вот содержательная полнота, актуальная для ребёнка.

Центр спокойных игр способствуют развитию познавательных процессов (мышления, внимания, памяти), координации зрительного и тактильного анализаторов, мелкой моторики, а также восприятия и воображения, что, в свою очередь, способствует развитию когнитивной сферы детей.

На сенсорной панели расположено множество интерактивных предметов, стимулирующих прикосновение к ним, действия с ними, исследование их поверхности, создавая опыт тактильных ощущений. К ним дети обращаются снова и снова, забавляясь и наслаждаясь.

На панели расположены предметы и игрушки с поверхностями из разных материалов:

- шарики из меха, ниток, колючие, резиновые, пластиковые;
- полоски ткани: из шелка, капрона, шерсти, вискозы, штапеля и т.д;
- губки из поролона, металла, пемзы;
- подставки под посуду: из дерева, из железа, плетенки;
- зеркало, диски;
- грани куба с геометрическими отверстиями;
- палочки (10-12), разные по длине и цвету.

Развивающие игры и упражнения:

«Найди и покажи твердые и мягкие поверхности». Цели: учить на ощупь ощущать твердые и мягкие поверхности; развивать внимание. Ребенок ощупывает все поверхности предметов на панели и говорит, какие из них твердые, а какие – гладкие.

«Найди и покажи гладкие, колючие и шероховатые предметы». Цель: учить на ощупь находить предметы с разной поверхностью. Ребенок ощупывает предметы и называет, какие из них гладкие, какие – колючие, какие – шероховатые.

«Опиши предмет». Цели: учить передавать в словесной форме свои тактильные ощущения; развивать внимание, мышление. Ребенок с завязанными глазами ощупывает игрушку на панели и описывает, какая на ощупь, её форму.

«Угадай предмет». Цели: учить передавать в словесной форме свои тактильные ощущения, развивать внимание, мышление. Один ребенок описывает предметы, другой – угадывает, что он описал.

Развивающие игры с разнообразными предметами:

- Для развития восприятия полезны игры, которые надо сравнивать по цвету, форме, величине и находить среди них одинаковые;
- Игры, направленные на развитие внимания, потребуют тщательного рассматривания и сопоставления предметов, выявления их сходства и различий;
- Следующая группа развивающих игр направлена на развитие мышления ребёнка.
- Игры, ориентированные на развитие творческих способностей, стимулировании его воображения.

«Найди и покажи твердые и мягкие поверхности». Цели: учить на ощупь ощущать твердые и мягкие поверхности; развивать внимание. Ребенок ощупывает все поверхности предметов на панели и говорит, какие из них твердые, а какие – гладкие.

«Найди и покажи гладкие, колючие и шероховатые предметы». Цель: учить на ощупь находить предметы с разной поверхностью. Ребенок ощупывает предметы и называет, какие из них гладкие, какие – колючие, какие – шероховатые.

«Опиши предмет». Цели: учить передавать в словесной форме свои тактильные ощущения; развивать внимание, мышление. Ребенок с завязанными глазами ощупывает игрушку на панели и описывает, какая на ощупь, её форму.

«Угадай предмет». Цели: учить передавать в словесной форме свои тактильные ощущения, развивать внимание, мышление. Один ребенок описывает предметы, другой – угадывает, что он описал.

«Что катится?». Эта игра познакомит ребёнка с формой предметов. Организуйте весёлое соревнование - кто быстрее докатит свою фигурку до игрушечных ворот, выстроенных на столе или на полу. А фигурками, которые нужно катить будут шарик и кубик. Наверное, вначале ребёнку будет всё равно, какую фигурку взять. Но после нескольких проб он поймёт, что выигрывает тот, у кого шарик, и будет стремиться выбрать именно его. Вот тут и спросите его, почему он предпочитает шарик, и постарайтесь с ним вместе сделать вывод, что у кубика есть острые углы, которые мешают кубику катиться, на отсутствие таких углов у шарика.

«Оденем кукол». Маленький ребёнок успешно знакомится с величиной предметов, сравнивая между собой однотипные предметы разного размера. Дайте ему двух кукол (большую и поменьше) и два комплекта одежды. Малыш не должен знать, какой из кукол



принадлежат те или иные вещи; пусть он решит задачу самостоятельно. Предложите малышу помочь куклам. Не беда, если он распределит сначала вещи неправильно. Обратите его внимание на то, что одежда мала для большой куклы или велика для маленькой, и пусть он подумает ещё раз. Когда каждой кукле достанутся её вещи, похвалите ребёнка и подчеркните «Большой кукле – большое платье, маленькой – маленькое. Большие туфельки – большой кукле, маленькие – маленькой».

«Сбор урожая». Урожай яблок (их с успехом могут заменить любые другие предметы круглой формы) надо разложить по корзинкам (коробкам трёх размеров) так, чтобы мелкие яблоки оказались в маленькой корзинке, средние – в средней, большие – в большой. Материал для игры лучше подбирать так, чтобы крупные яблоки не помещались в маленькой корзинке.

«Сравни предметы». Игра на развитие внимания. Перед ребёнком ставятся две игрушки. Он должен сказать сначала, чем они похожи, а затем, чем они отличаются друг от друга. Например, мишка и зайчик похожи тем, что они пушистые, у них есть глазки, лапки, ушки. А отличаются тем, что мишка – большой, а заяц – маленький, мишка – коричневый, а заяц – белый и т.п.

«Найди такой же...». Предложите малышу выбрать из 4-6 шариков (кубиков, домиков) точно такой же (по цвету, величине, рисунку), как тот, который у вас в руках. Чтобы ребёнку было интересно играть, можно загадывать с ним предметы по очереди и, конечно же, делать при этом ошибки, которые малыш обязательно заметит.

«Сделай, как Я». Это простейшая конструктивная игра, с которой можно начинать вводить ребёнка в мир объёма и формы. Вам потребуются основные детали из обычного детского строительного набора. На первых порах одновременно используются 2-3, а впоследствии- 3-4 формы. Отберите себе и ему по 2-3 одинаковые детали. Затем на столе перед ребёнком сложите небольшую постройку. Положите детали рядом или одну на другую, вы не будете испытывать недостатка в вариантах расположения форм. Когда всё будет расставлено, предложите ребёнку точно также расставить фигуры. Если сразу у него не получится, повторите всё сначала. Игра, достаточно сложна для малыша. Попросите его самого что-нибудь построить и сделайте так же. Когда увидите, что ребёнок справляется с игрой, можете сами ошибиться, и пусть он вас поправит.

При организации педагогического процесса с детьми 2-3 лет необходимо помнить, что формирование первоначальных представлений о множествах, отношениях, геометрических фигурах, пространственных и временных отношениях - неотъемлемая часть познания ребёнком окружающего мира, это обязательное условие для дальнейшего благоприятного развития общих умственных и математических способностей. Полученные математические представления следует закреплять в различных видах деятельности: конструировании, лепке, рисовании, в играх, труде, на прогулках и т.д.

**Список литературы:**

1. Божович Л.И. Личность и её формирование в детском возрасте. – М., 1968.
2. Воспитание и обучение детей раннего возраста. / Под ред. Л.Н. Павловой. – М., 1986.
3. Воспитание и развитие детей раннего возраста / Под ред. Г.М. Ляминой. – М.: Просвещение, 1981.
4. Воспитание сенсорной культуры ребёнка от рождения до 6 лет: Кн. Для воспитателей дет. сада / Л.А. Венгер, Э.Г. Пилюгина, Н.Б. Венгер; Под ред. Л.А. Венгера. – М.: Просвещение, 1988.

## Формы и способы повышения мотивации как один из факторов развития универсальных учебных действий

*Гуль Елена Николаевна*

*Учитель математики*

*МАОУ СОШ № 5, г. Лабытнанги*

*г. Лабытнанги, ЯНАО*

«Все наши замыслы, все поиски и  
построения превращаются в прах,  
если у ученика нет желания учиться»  
Василий Андреевич Сухомлинский

Тысячекратно цитируется применительно к школе древняя мудрость: «Можно привести коня к водопою, но заставить его напиться нельзя». Да, можно посадить детей за парты, добиться идеальной дисциплины. Но без пробуждения интереса, без внутренней мотивации освоения знаний не произойдет, это будет лишь видимость учебной деятельности.

Для учителей это давно заученная истина: если школьник хочет овладеть знаниями, то эффективность познавательного процесса существенно возрастает. Однако мы часто замечаем, что обучающиеся не хотят учиться. Почему же не хотят? В чем причина? Их не мало. Хотя в каждом конкретном случае своя причина, но есть и довольно распространенные – типичные:

- Неумение учиться и преодолевать трудности познавательной деятельности.
- Громадность преподаваемого материала, который нужно усвоить и запомнить.
- Отвлекающие факторы полнокровной детской жизни.
- Однообразие жизни и учебного процесса.
- Бедность и непродуманность методики организации учебного процесса в школьной жизни вообще.
- Упорно-однообразная авторитарная позиция учителя и родителей.

Мы видим, что причины разные. И не все из них легко устранимы.

Каждому учителю известна такая ситуация: ребенок может учиться, но ленив, безынициативен, ко всему относится спустя рукава. О таком говорят: не мотивирован.

Мотивация – это процессы, определяющие движение к поставленной цели, это факторы, влияющие на активность или пассивность поведения.

Формирование мотивации – это не «перекладывание» учителем в голову ученика готовых, извне задаваемых мотивов и целей учения, создание таких условий, при которых появятся внутренние побуждения (мотивы, цели, эмоции) к учению; осознание их учеником и дальнейшего саморазвития им своей мотивационной сферы. Учитель при этом

вступает не в роли простого наблюдателя за тем, как развивается мотивационная сфера учащихся, он симулирует ее развитие системой психологически продуманных приемов: позитивная психологическая атмосфера урока; обеспечение гуманных отношений между обучающимися и учителем, выбор демократического стиля педагогического взаимодействия: принятие своих учеников независимо от их учебных успехов, преобладание побуждения, поощрения, понимания и поддержки.

Работая в школе, я тоже столкнулась с проблемой отсутствия должного интереса к предмету. Обучающиеся зачастую не понимают практического значения предмета математики, не видят применения знаний в дальнейшей жизни.

Не только заинтересовать обучающихся своим предметом, но и удержать этот интерес, доказать значимость полученных знаний в дальнейшей жизни, мотивировать на изучение математики – в этом я вижу свою цель.

Следует заметить, что в мотивации учения важную роль играют:

- содержание учебного материала;
- организация учебной деятельности: формы, методы, приемы.

Хотелось бы остановиться на некоторых приемах создания мотивации, которые я использую на своих уроках.

Например, я часто применяю игровые технологии в своей работе. Сегодня вы присутствовали на уроке, который проходил в игровой форме, демонстрирующей работу следственного отдела (побуждение к действию, интерес, профориентация).

### **Начало урока.**

Сегодня мы с вами поработаем в следственном отделе. Я начальник отдела, а вы мои сотрудники.

### **Видеоролик**

Внимание! В нашем городе произошел ряд таинственных происшествий. Раскрыть их могут только настоящие знатоки математики. В связи с чрезвычайным положением в городе создан отряд по борьбе с ошибками и беспорядком. Отряд состоит из четырех групп, которым предстоит провести ряд оперативно-розыскных мероприятий с целью восстановления в городе алгебраического порядка.

### **Актуализация знаний**

### **Сбор информации**

Из свидетельских показаний известно, что в городе орудует банда уравнений. Некоторые из них ранее задерживались, и мы с ними знакомы.

Давайте выясним, что же нам может помочь в дальнейших оперативно-розыскных мероприятиях.

Далее, применяю проблемные методы на разных этапах урока. Это может быть сравнение, нахождение общих черт, создание алгоритма действий. В ходе решения проблемной ситуации обучающиеся формулируют тему урока и ставят цели.

При формулировке темы урока часто использую ребусы.

Применяю элементы технологии развития критического мышления. Например, прием «Инсерт», используется для формирования такого универсального учебного действия как умение анализировать и систематизировать информацию. В процессе чтения обучающиеся маркируют текст значками (уже знал, новое, думал иначе, не понял, есть вопросы). Еще один прием «Хаос и порядок», который может быть использован не только на уроках математики, но и во внеурочной деятельности для повышения мотивации.

В целях развития мотивации к изучению предмета, выявления талантливых, одаренных детей привлекаю обучающихся к предметным конкурсам, олимпиадам. Есть победители и призеры в компетентностных интерактивных олимпиадах, есть призер в олимпиаде по математике среди 8 классов на муниципальном уровне.

## **Организация работы преподавателя английского языка в системе Среднего Профессионального Образования с применением современных образовательных технологий.**

*Дорохова Наталья Ивановна*

*преподаватель иностранного*

*языка*

*Астраханский государственный*

*технический университет ФСПО*

*г. Астрахань*

Организация занятий по английскому языку в системе среднего профессионального образования нацелена на освоение учебной программы и развитие навыков и умений студентов в чтении, устной речи, текстовой деятельности, использовании вспомогательной литературы. Поэтому требования к организации занятий носят универсальный характер и применяются к студентам всех специальностей.

Цель организации работы преподавателя английского языка заключается в обеспечении студентов адаптированными учебными пособиями и алгоритмами выполнения заданий в формировании навыков и умений в английском языке, позволяющих решать учебные задачи, преодолевать трудности, развивать учебную и коммуникативную компетенцию.

Преподаватель определяет схему организации учебной деятельности, в которой студент реализует творческий потенциал самостоятельно и в группе, применяя активность, творчество и самостоятельность. Благодаря выстроенному алгоритму учебного пособия в процессе занятия углубляются познавательные интересы студента и расширяются кругозор и эрудиция.

В алгоритме усвоения программы английского языка в системе Среднего Профессионального Образования применяются современные образовательные технологии, служащие для последующего применения иностранного языка в профессиональных целях и как средства познавательной и коммуникативной деятельности.

Современные образовательные технологии рассматриваются как методы и средства обучения, форма организации познавательной деятельности.

Цели и задачи применения современных образовательных технологий в алгоритме усвоения программы английского языка в системе СПО: расширение и систематизация знаний; формирование умений и навыков умственного труда; овладение формами взаимоконтроля; развитие мышления; формирование, способности к самоорганизации; формирование лексико-грамматических навыков.

Алгоритм усвоения программы английского языка в системе СПО состоит из: изучения цели задания; соблюдение принципа последовательности и постепенности; выделение главного; контроль выполнения работы в достижении цели. [1]

Организация работы преподавателя английского языка в системе СПО предполагает развитие интеллектуальной, эмоциональной и волевой сфер личности, познавательных интересов и способностей, творческой активности, вызывая у студента радость познания.

Элементами организации учебной деятельности выступают: аудиторная работа; выполнение грамматических заданий индивидуально и в группе, развитие потребности в иноязычной речевой деятельности.

Текстуально-переводная технология включает чтение, перевод, выписывание из профессионально-ориентированных текстов незнакомых слов, их перевод на родной язык при помощи отраслевого терминологического словаря, проведение лексико-грамматического анализа текста, заучивание новых слов наизусть, выполнение письменных грамматических упражнений согласно работе с текстами и грамматикой, знаний по специальным предметам и основы смысловой и языковой догадки.

Текстуально-переводная технология текстов профессиональной направленности формирует общий и тематический словарный запас, тренирует в произношении слов, выражений, закрепляет правила грамматики путем разбора примеров, выражений, фраз, конструкций, их многократного повторения, развивает навыки устной речи. [2]

Технология внеаудиторного чтения предназначена для просмотрового, изучающего, детального чтения и перевода с помощью словаря, развития навыков самостоятельного чтения и обогащения словарного запаса, расширения кругозора и повышения культурного уровня.

Технология передачи концепции текста включает разделение текста на смысловые части, поиск предложения с основным смыслом, выделение ключевых фраз, составление плана рассказа по ключевым словам согласно речевым клише. [3]

Технология работы с лексико-грамматическим материалом нацелена на узнавание слова, грамматического оборота, понимание цели употребления в контексте, функциональной нагрузки языковой единицы.

Технология внеаудиторной работы включает ведение словаря, грамматического минимума, написание комментариев, письменных работ по темам, подготовку устного выступления, выполнение упражнений на развитие лексико-грамматических навыков по образцу, прослушивание аудио материалов и выполнение заданий, подготовку к текущим тестам, зачетам при помощи тестов с готовыми «ключами».

Технология тестирования способствует контролю усвоения студентами лексико-грамматического материала и домашних письменных упражнения.

Технология обучающих компьютерных программ дает возможность прослушать правильное фонетическое оформление речи, выработать навыки использования правильных лексико-грамматических структур при помощи упражнений. [3]

Технология усвоения грамматических явлений английского языка включает схемы, таблицы из справочников по грамматике для обеспечения усвоения построения английского предложения, расположения слов в строгом порядке в повествовательном предложении, вопросительном и отрицательном предложении. [4]

Технология мультимедийных презентаций развивает навыки публичной речи, развивает умения монологического высказывания, включая содержание и соотношение текстовой и графической информации, тренирует использование языковых и речевых средств, языкового и информационного материала.

Технология устного выступления на заданную тему включает подготовку опорного конспекта публичного выступления и ключевые слова, фактический материал (таблицы, графики, фотографии, иллюстрации).

Проектная технология (коллаж, драматизация, информационно-исследовательские проекты, издательские проекты (газеты), сценарные проекты, творческие работы) обеспечивает целеполагание и планирование общей проблемы. [5]

Рефератная технология в письменном виде научно-исследовательской работы студента и в форме публичного доклада содержит анализ научного труда или трудов, обзор литературы по теме проблемно-тематического характера, показ точек зрения на проблему.

Использование Интернет технологий во время занятий позволяет систематизировать полученные сведения, сделать выводы и обобщения, овладеть терминологией и культурой речи.

Таким образом, использование современных образовательных технологий в организации работы преподавателя английского языка в системе Среднего Профессионального Образования позволяет развивать мыслительную и практическую деятельность студентов, их интеллектуальные качества, приучает к ответственности, исполнительности, аккуратности, воспитывает трудолюбие.

#### **Список используемой литературы**

1. Бескоровайна Г.Т. Учебник английского языка для учреждений НПО и СПО - М.: Академия, 2015. – 70с.
2. Горностаева З.Я. Проблема самостоятельной познавательной деятельности. – М.: «Открытая школа», 2014. – 63с.
3. Мамаева Н.Л. Английский язык: учебник - М.: «Экзамен», 2014. – 52с.
4. Пархомова А.А. Английский язык. / Методические рекомендации для чтения текстов. - М.: РГЗАУ, 2014. – 78с.
5. Дроздова Т.Ю. Пособие по английской грамматике: учебное пособие. - СПб.: «Антология», 2015. – 68с.
6. Пархомова А.А., Савина В.В. Английский язык: методические рекомендации для чтения текстов. - М.: «РГАЗУ», 2014. – 56с.



## Реализация современных подходов к написанию изложения на уроках русского языка

*Дударенко Светлана Григорьевна  
учитель русского языка и литературы  
Муниципальное бюджетное  
общеобразовательное учреждение  
г. Мурманска «Лицей №2»*

Изложение – один из традиционных видов письменных работ на уроках русского языка в основной школе, которое включает два обязательных вида деятельности обучающихся: понимание и запоминание текста.

Понимание текста - это умение правильно определить его тему, главную мысль, чувствовать авторское отношение. Если ученик упустил или добавил микротемы, исказил главную мысль, значит, им текст не понят или понят не полностью.

Задача учителя – помочь школьникам научиться слышать то, что он слушает. Этому способствует, во-первых, правильный подбор исходных текстов с учётом возрастных и познавательных интересов учеников, во-вторых, развитие умения понимать текст.

Лучше всего для изложения подходят научно-популярные, публицистические (8 – 9 классы) и художественные тексты.

Умение понимать текст развивают задания на определение темы текста, связывание темы текста с его названием, работа с ключевыми словами, несущими основную тематическую информацию, цитатами как аргументами, нахождение фрагментов текста, являющихся главными с точки зрения передачи основной информации текста, расположение пунктов плана в соответствии с содержанием текста.

Вне зависимости от того, какой вид изложения пишут ученики, им предстоит прослушать текст дважды. После первого прочтения они должны постараться понять и запомнить текст. Пересказывается ими текст с целью понять, что они не запомнили. Пересказываться текст может одним учеником вслух или всеми про себя. При пересказе текста одним учеником у других есть возможность отметить ошибки (фактические, логические). Во время повторного чтения текста учителем ученики обращают внимание на те моменты, которые пропустили во время первого чтения. Затем следует повторный пересказ текста, работа с черновиком, и только потом написание изложения.

Таким образом, алгоритм написания изложения для учеников может выглядеть так:

- 1) Начиная активно слушать с первого чтения текста учителем, старайся всё запомнить и понять;
- 2) окончив первое активное слушание, закрой глаза и восстанови по памяти воображаемые картинки, возникающие у тебя при чтении текста;
- 3) перескажи текст с целью понять, что не запомнил;
- 4) помоги себе рисунком или схемой, сделав их на обратной стороне листа;

- 5) при втором чтении слова-памятки каждого предложения записывай; между записями делай промежутки в две строчки для дополнений;
- 6) обрати внимание на те места, которые не запомнил во время первого чтения;
- 7) после второго чтения вноси изменения и дополнения на оставленных тобою строчках;
- 8) перескажи текст ещё раз, обдумывая и составляя его план;
- 9) сформулируй главную мысль;
- 10) закончи работу над изложением в черновике, прочитай написанное, исправь ошибки.

Первая часть ОГЭ по русскому языку - сжатое изложение. Задача пишущего сжатое изложение – кратко передать содержание прослушанного текста: отобрать существенную информацию, исключить второстепенную, найти речевые средства обобщения. Поэтому особое внимание должно быть направлено на способы компрессии текста.

#### Примеры упражнений на обобщение частной информации

Замените ряд однородных членов обобщающим словом (где нужно, измените форму согласующихся слов):

1. О его учености знали и мельник, и солдаты, и дамы, и министры.
2. Ремесленники, рудокопы, матросы поднялись против власти Трех Толстяков.
3. С улицы, из домов, из раскрытых окон кабачков, из-за оград увеселительных садов неслись отдельные слова песенки.

Передайте содержание выделенного фрагмента более общим по смыслу словом или словосочетанием.

1. Маленькими кулаками он тер глаза и размазывал слезы по щекам.
2. С этим же плащом, в этом же трико, сшитом из желтых и черных треугольников, народ привык его видеть во время представлений на ярмарках и воскресных гуляньях.

3. Иногда продавцу удавалось посмотреть вниз. Тогда он видел крыши, черепицы, похожие на грязные ногти, голубую узкую воду, людей-карапузиков и зеленую кашу садов.

Запишите предложение, которое обобщает смысл выделенного фрагмента.

1. По широкой лестнице его понесли кверху, в зал. Продавец на секунду зажмурился. Звучало множество голосов, гремел смех, слышались аплодисменты. По всем признакам, парадный завтрак удался на славу. (Ю. Олеша) (В зале было шумно и весело)

2. В лесу стоял большой старый пень. Пришла бабушка с сумкой, поклонилась и пошла дальше. Пришли две маленькие девочки с кузовками, поклонились пню и пошли дальше. Пришел старик с мешочком, кряхтя, поклонился пню и побрел дальше.

(Весь день приходили в лес разные люди, кланялись пню и шли дальше)

Примеры упражнений на исключение второстепенной информации

Подчеркните в тексте только то, без чего нельзя понять смысл рассуждения. Разбейте текст на абзацы.

Можно прыгать по-заячьи, выть по-волчьи, сидеть по-турецки. И в каждом из этих случаев понятно, кого мы напоминаем – зайца, волка, турка. Но на кого мы похожи, когда ползем по-пластунски? Кто такой пластун? Оказывается, так называли военных разведчиков казацкого войска. Во время боевых действий они, притаившись в камышах, следили за противником. За способность лежать пластом, распластавшись в течение длительного времени, такие разведчики и получили прозвище пластунов. А ползти по-пластунски стало означать ползти как пластун – не отрывая тело от земли. (С. Волков)

В каждом абзаце подчеркните однородные по смыслу фрагменты предложения. Выберите для краткого изложения только один из них.

Сжечь корабли – окончательно, решительно порвать с прошлым. Похожий смысл имеют выражения: перейти Рубикон, сжечь мосты. Когда человек отрезает себе все пути к отступлению, отбрасывает последние колебания и решительно устремляется вперед, говорят, что он сжег корабли. Корабль в этом выражении – символ возможности бегства. Чтобы лишиться себя возможности убежать, побороть искушение и не отступить перед лицом трудностей, древние воины сжигали корабли. Так поступил в 1066 году после высадки в Англии вождь норманнов Вильгельм Завоеватель. Очевидно, этот поступок придал силы его войскам: они на голову разбили англосаксонского короля Гарольда Второго, и на престол взошел Вильгельм. А первыми, согласно античным историкам, сожгли корабли женщины. Это были жены троянцев, бежавших после падения Трои и заброшенных к берегам Италии. Место это понравилось женщинам, и, чтобы мужья прекратили скитания и остались жить здесь, женщины-троянки предали огню все корабли. (С. Волков)

Примеры упражнений на упрощение синтаксических конструкций

Запишите придаточное предложение предложно-падежной конструкцией:

для того чтобы осуществить - — для осуществления;

для того чтобы получить —

для того чтобы изменить —

для того чтобы сообщить —

для того чтобы распределить —

для того чтобы рассмотреть —

Замените придаточные условия и причины предложно-падежной конструкцией с деепричастным оборотом:

1. Чтобы ядерная реакция протекала, необходимо снизить скорость движения нейтронов приблизительно в 10000 раз. (Для протекания ядерной реакции необходимо снизить скорость движения нейтронов приблизительно в 10 000 раз).

2. Если бы на мгновение прекратилось действие электромагнитных сил, то сразу бы исчезла жизнь, невысказанная без сил электромагнитной природы. (С прекращением действия электромагнитных сил сразу бы исчезла жизнь, невысказанная без сил электромагнитной природы).

3. Если принимать витамины не менее 4 месяцев в году, можно восполнить дефицит важнейших элементов и усилить защитные свойства организма. (Принимая витамины не менее 4 месяцев в году, можно восполнить дефицит важнейших элементов и усилить защитные свойства организма).

В заключение хочу отметить, что добиться планируемых результатов обучения можно лишь благодаря тому, что работа по формированию речевых умений будет проходить системно и через весь процесс обучения.

#### **Список используемой литературы**

1. Программа по русскому языку для образовательных школ, гимназий, лицеев. Авторы программы Баранов М.Т., Ладыженская Т.А., Шанский Н.М. – М.: Дрофа, 2010.
2. Подготовка к ГИА по русскому языку в 9-м классе: методика и практика. Авторы: А.В. Волкова, Е.Кузнецова, Н.А. Шапиро, Е.Шувалова. – М.: Педагогический университет «Первое сентября», 2014.
3. Подготовка учащихся к выполнению текстовых заданий в итоговой аттестации по русскому языку в 9-11 классах. Авторы: Н.А.Борисенко, А.Г.Нарушевич, Н.А.Шапиро, М.: Педагогический университет «Первое сентября», 2014.

## ФОРМИРОВАНИЕ ПЕРЦЕПТИВНЫХ ДЕЙСТВИЙ ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА КАК ПРОБЛЕМА ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ИССЛЕДОВАНИЯ

*Кириллина Евдокия Васильевна,  
Старший воспитатель I категории  
МБДОУ №3 «Малышок»  
Якутия, Республика Саха, г. Нюрба*

С психолого-педагогической точки зрения ранний детский возраст является одним из ключевых в жизни ребенка и во многом определяет его будущее психологическое развитие. Особое значение этого возраста объясняется тем, что он непосредственно связан с тремя фундаментальными жизненными приобретениями ребенка: прямохождением, речевым общением и предметной деятельностью. Но главное состоит в том, что в этом возрасте ребенок овладевает умением, которое существенным образом влияет на его последующее поведенческое, интеллектуальное и личностное развитие, а именно способность понимать и активно пользоваться языком в общении с людьми. Через речь, которой ребенок овладевает в эти годы, он получает прямой доступ к важнейшим достижениям человеческой материальной и духовной культуры. Так же ребенок открывает для себя назначение многих предметов и начинает не просто манипулировать ими, а действует с ними по-человечески. У ребенка формируется предметная деятельность. На втором году жизни ребенок воспроизводит действия взрослых с предметами, у него появляются предметные игры-подражания. Они представляют собой первые шаги к символизации, связанной с усвоением норм и форм поведения взрослых, а далее с формированием у ребенка определенных личностных качеств. Позднее появляется сюжетно-ролевая игра, в которой ребенок копирует способы обращения людей с предметами и общения друг с другом в различных ситуациях. Под термином «перцепция» имеют в виду «процессы, благодаря которым, информация из внешней среды поступившая через органы чувств, превращается в образы предметов, событий, звуков, вкусов». По понятийно-терминологическому словарю «перцептивные действия» -структурные единицы процесса восприятия у человека, перцептивные действия обеспечивают преобразование сенсорной информации, приводящие к построению образа, соответствующего предметному миру и задачам деятельности». Восприятие - это отражение человеком предмета или явления в целом при непосредственном воздействии его на органы чувств. Восприятие, как и ощущение, связано, прежде всего, с тем анализаторным аппаратом, через который мир воздействует на нервную систему человека. Восприятие- это совокупность ощущений.

В основе восприятия лежат ощущения, но восприятия не сводится к сумме ощущений. «Воспринимая, мы не только выделяем группу ощущений и объединяем их в

целостный образ, но и осмысливаем этот образ, понимаем его, привлекая для этого свой прошлый опыт. Иначе говоря, восприятие человека невозможно без деятельности памяти и мышления» - так говорит В.А. Крутецкий. Восприятие не пассивное отражение, а сложная деятельность, в процессе которой человек глубоко познает окружающий мир, обследует воспринимаемые объекты. Важная составная часть деятельности восприятия- движения: движения глаза, рассматривающего предмет, движения руки, осязающей предмет или манипулирующей с ним. Без движения глаза нет, например, зрительного восприятия. Восприятие - ведущий познавательный процесс дошкольного возраста, который выполняет объединяющую функцию: 1) восприятие объединяет свойства предметов в целостный образ предмета; 2) оно объединяет все познавательные процессы в совместной согласованной работе по переработке и получению информации; 3) восприятие объединяет весь полученный опыт об окружающем мире в форме представлений и образов предметов и формирует целостную картину мира в соответствии с уровнем развития ребенка.

Органы чувств детей к началу дошкольного возраста по своему строению и некоторым особенностям функционирования сходны с органами чувств взрослых людей. Вместе с тем именно в дошкольном возрасте происходит развитие ощущений и восприятий детей, формирование важнейших качеств их сенсорики.

В исследовании Т.В. Ендовицкой было обнаружено, что острота зрения в дошкольном возрасте непрерывно возрастает. Острота зрения значительно возрастает в такой деятельности, для осуществления которой она является необходимым условием ее выполнения, непосредственно связана с целью и мотивами этой деятельности.

Некоторые зарубежные психологи исходя из идеалистического представления, будто детское восприятие является «сверхпредметным»

- непосредственным и интуитивным, утверждали, что у ребенка имеется прирожденная тенденция при всех обстоятельствах ориентироваться на цвет объектов, не замечая их формы.

В ряде исследований психологов установлено, что дети уже с первых лет жизни могут ориентироваться как на цвет, так и на форму объектов.

З.М. Богуславская выявила в своем опыте что, эффективность различения цвета и формы и его уровень у детей дошкольного возраста зависят от того, какое значение имеют эти признаки в деятельности ребенка. Если они являются существенным условием действия и непосредственно связаны с содержанием выполняемой задачи, то дети дошкольного возраста в общем одинаково легко выделяют в предметах цвет и форму.

Л. И. Котлярова отмечает наличие тесной связи между содержанием ориентировочно-исследовательской деятельности ребенка и тем образом предмета, который на этой основе возникает. Активная, разнообразная и развернутая ориентировка ребенка по отношению к новому предмету приводит к формированию адекватных, точных, богатых образов воспринимаемых предметов.

З.М.Богуславская установила, что характер ориентировочно-исследовательский существенно меняется в процессе психического развития ребенка. Постепенно от манипуляций с предметом дети переходят к ознакомлению с ним на основе осязания и зрения, причем движения руки по предмету определяют движение глаз. Затем дети переходят к систематическому зрительному ознакомлению с предметом, действуя с ним лишь в меру необходимости более детального рассматривания или в тех случаях, когда одно зрительное ознакомление не дает достаточного представления о том или ином свойстве.

Зрительное восприятие, вбирая в себя опыт других видов ориентировочно-исследовательской деятельности, становится в дошкольном возрасте одним из основных средств непосредственного познания предметов и явлений окружающей ребенка действительности.

Правильное представление о действительности обеспечивает успешное накопление новых знаний, быстрое освоение новых видов деятельности, адаптацию в любой новой обстановке, уверенность ребенка в себе и высокий уровень активности, ускоренное физическое и психическое развитие.

Любая информация поступает к нам через органы чувств: глаза, уши, нос, язык, поверхность тела. Каждый орган чувств получает свой специфический для него вид информации. А в реальном мире каждый предмет может обладать разными видами информации (разными свойствами). Роль восприятия заключается в том, что оно объединяет все свойства предмета и формирует у нас представление о целом предмете со всеми его свойствами. По мере накопления знаний о предмете, представление будет уточняться, восстанавливаться и приближаться по точности к самому предмету. Когда представления неточные, неполные, человек может путать предметы, не узнавать их, не сможет правильно ими пользоваться. Задача развития восприятия заключается в том, чтобы сформировать у ребенка правильное представление об окружающих предметах и явлениях.

На первых этапах развития восприятия: в младенческом и раннем возрасте, в начале дошкольного периода, - когда восприятие предметно и ребенок еще не отделяет его свойства, перцептивные действия примитивны и сразу переходят в исполнительские по воздействию на предмет: захватывание, бросание, манипулирование. Поэтому образ предмета, который формируется у ребенка, очень приблизительно отражает предмет, он не расчленен, то есть не выделяется отдельные свойства, детали, части, особенности предмета. Ребенок путает предметы, может не узнать знакомый предмет, если его повернуть или показать только его часть.

В дальнейшем развитии ребенок осваивает сложные перцептивные действия, которые помогают ему выделять свойства предметов, количество таких обследовательских действий увеличивается при действии с предметами. Ребенок начинает разглядывать предметы, ощупывать их руками, сначала всей кистью, а затем пальцами, останавливаясь на отличительных деталях. Взрослый обучает ребенка таким перцептивным действиям, как прикладывание предметов друг к другу для сравнения, наложение, измерение. Благодаря

разнообразным перцептивным действиям образ предмета становится дифференцированным, то есть в нем выделяются детали, части, особенности предмета. Образ более приближен к реальному предмету. Представление о предмете обогащается названием его свойств, информацией о назначении предмета, возможными разновидностями предмета и другими сведениями.

#### **Список литературы:**

1. Айзенк М. Психология для начинающих. - СПб.: Питер, 2004. - 384с.
2. Алексеева П.С., Птицын О.Н. Возрастная психология: Учебно-методический комплекс. - Якутск: Изд. Центра дистанц. образов. ИРО МО РС (Я), 1999. - 104с.
3. Афазия и восприятие / Под ред. Л.С.Цветкова, Н.Г.Торчуа. -Воронеж: НПО «МОДЭК», 1997. - 176с.
4. Баландина Л.А., Гаврилова В.Г., Горбачева И.А. Диагностика в детском саду: Содержание и организация диагностической работы в ДОУ. - Ростов на Дону: Феникс, 2004. - 288с.



## Проблемно-творческий метод обучения детей как фактор интеллектуально-творческого развития учащихся

*Королева Нина Павловна преподаватель  
МБУ ДО ДШИ г.Зей, Амурской области.*

В преамбуле Концепции развития дополнительного образования детей подчеркивается, что система ДШИ всей своей деятельностью должна быть нацелена на воспитание молодых граждан России с активным творческим потенциалом, готовых к созданию интеллектуальной творческой среды, способной изменить лицо страны и обеспечить ее высокую конкурентоспособность. Вот такая поставлена высокая цель перед музыкальным образованием на творческое и интеллектуальное развитие природного дара каждого ребенка. Исследования психологов тревожно говорят о том, что школьники в условиях ранней компьютеризации утрачивают образное мышление и творческие способности, с чем и связан на западе гуманитарный бум – искусство и художественное творчество внедряются во все сферы обучения. Возникла острая потребность сделать все образование творческим, акцентировать в нем духовно-нравственное начало, т.е. воспитать творческую личность, которая умеет самостоятельно мыслить и делать логические выводы. И не менее достойная задача для педагога – средствами искусства учить мыслить, чувствовать, сопереживать, чтобы у детей развивался не только интеллект, но и душа. Обновление образования сегодня требует от педагогов знания тенденций инновационных изменений, интерактивных форм и методов обучения, умения оценивать и анализировать свою деятельность. Ответственность за использование в образовательном процессе различных образовательных технологий, основанных на лучших достижениях отечественного образования в сфере культуры и искусства, создание условий при которых данные технологии современной педагогической теории и практики применяются, лежит на преподавателе дополнительного образования в сфере искусства.

Большинство ученых признают, что развитие творческих способностей школьников и интеллектуальных умений невозможно без проблемного обучения. Возникновение дидактической системы проблемного обучения в педагогике связывают с исследованиями Л.В. Занкова. Выдвинув идею новой дидактической системы, Л.В. Занков представил её как сочетание новых дидактических принципов, построенных с учётом закономерностей соотношения обучения и развития учащихся, экспериментально доказал преимущество новой схемы учебного процесса над традиционной. В. В. Давыдов сформулировал ряд принципов построения учебных предметов и раскрыл диалектическую связь содержания и методов обучения, экспериментально доказав возможность формирования теоретического мышления у младших школьников. Значительный вклад в раскрытие проблемы интеллектуального развития, проблемного развивающего обучения внесли Н. А. Менчинская, П. Я. Гальперин, Ю. К. Бабанский, И. Я. Лернер, И. С. Якиманская и др.

Успех интеллектуального развития школьника достигается главным образом на уроке, когда учитель остается один на один со своими воспитанниками. И от его умения организовать систематическую познавательную деятельность зависит степень интереса учащихся к учебе, уровень знаний, готовность к постоянному самообразованию, т.е. их интеллектуальное развитие, что убедительно доказывает современная психология и педагогика. Необходимо добиваться того, чтобы у наших учащихся соприкосновение с искусством (слушание, инструментальное исполнительство, пение, танец, рисунок и т. д.) не сводились к формальности, а появилось желание сопереживать, чувствовать, творчески реализовывать свои умения и навыки, нести их окружающим.

Что же такое проблемное обучение и чем оно отличается от традиционного? Давайте немного подробнее рассмотрим, что же такое проблемный метод обучения, и каким образом, он является фактором интеллектуально-творческого развития учащихся.

**Проблемное** обучение - это тип развивающего обучения, которое отличается от традиционного

- целями (овладение не только знаниями, умениями и навыками, но и способами их приобретения)
- принципами организации учебного процесса (построение учебного процесса не как субъект-объект, а субъект – субъектное).

**Цель** проблемного обучения:

- развитие творческого мышления (научиться познавать)
- развитие творческой личности (научиться жить)
- развитие творческих межличностных отношений (научиться жить вместе)
- развитие в процессе творческой деятельности (научиться делать вместе)

**Организация** учебного процесса, позволяющая реализовать эти цели:

- не проблемное изложение учебного материала
- проблемное изложение учебного материала
- ученик решает с помощью учителя поставленную учителем проблему
- ученик самостоятельно решает проблему, поставленную учителем
- ученик самостоятельно ставит и решает проблему

Таким образом, ученик поднимается вместе с учителем по этим пяти уровням как по ступеням развития его творческого мышления, его творческой личности, творческих межличностных отношений в процессе совместной творческой деятельности при реализации проблемного и проектного подходов.

**Организация учебного материала** и построения процесса проблемного обучения:

- организовать основную часть учебного материала от общего к частному, от принципа логического развертывания исходных понятий в систему понятий;
- начинать обучение с актуализации с помощью создания проблемной ситуации путём введения новой информации;

- новые понятия и принципы вводить как через деятельность учащихся по решению учебных проблем, так и через объяснение их сущности;
- добиваться усвоения понятий и способов умственной деятельности путем применения соответствующих им знаковых систем (слов, высказываний, схем) и образов через анализ информации, решение учебных проблем и классификацию;
- формировать у учащихся систему приемов и способов умственной деятельности для различных типов проблемных ситуаций;
- обеспечить ученика текущей информацией о результатах его собственных действий, необходимой для оценки и самооценки;
- предоставлять ученику необходимые источники информации и управлять ходом её анализа, систематизации и обобщения (извлечение из неё новых знаний и способов деятельности).

Если этот процесс проанализировать, то можно прийти к выводу, что проблемный метод позволяет «запустить» мышление ученика, а также активизирует мыслительную деятельность не только для обучения, но и для воспитания.

Существуют следующие методы проблемного обучения:

- проблемного изложения
- рассуждающий
- диалогический
- эвристический
- исследовательский.

Для проблемного обучения характерно, что знания и способы деятельности не преподносятся ученику в готовом виде, весь смысл обучения как раз и состоит в стимулировании поисковой деятельности учащегося. Активизация познавательной и, как результат, исполнительской деятельности учащихся, развитие интереса к предмету, формирование самостоятельности, творческого отношения к изучаемому происходят успешнее, если преподаватель не декларирует, а постоянно рассуждает, размышляет, полемизирует, вовлекает ученика в активный поиск доказательств, основанных на уже имеющихся знаниях, ассоциациях, слуховых впечатлениях. Такие занятия по существу превращаются в диалог, совместные размышления, исследовательскую работу. Таким образом, метод проблемного обучения как универсальный и общий для искусства наиболее полно отвечает специфике музыкально-художественного образования, синтезируя проблемное и креативное обучение. Благодаря этой специфике проблемное обучение и творческое начало переплетаются. Такова творческая природа, музыкального, художественного и хореографического искусства.

***Этапы технологии проблемного обучения:***

- осмысление возникшей проблемной ситуации;
- анализ этой ситуации и определение конкретной проблемы;

- ее решение путем выдвижения предположений, поэтапная проверка гипотез;
- анализ и проверка правильности принятого решения;

Под проблемной ситуацией следует понимать осознанное затруднение, которое идет вразрез между уже полученными знаниями и теми, получение которых является необходимым для того, чтобы решить предложенную задачу. Возникает состояние озадаченности, психологического дискомфорта, что побуждает искать выход из создавшегося положения. Это и есть проблемная ситуация. Однако при столкновении с трудностью у учащихся может и не возникнуть познавательная потребность, если задание, которое должно выявить затруднение у детей, дается без учета их возможностей (интеллектуальных возможностей и достигнутого ими уровня ЗУН). Степень трудности задания должна быть такова, чтобы с помощью имеющихся знаний и способов действия учащиеся не могли его выполнить, однако этих знаний было бы достаточно для самостоятельного понимания содержания и условий выполнения задания. Только такое задание способствует созданию проблемной ситуации. Необходимым компонентом психологической структуры проблемной ситуации являются интеллектуальные возможности учащегося к открытию нового, так как «вне субъекта, личности нет проблемной ситуации». Процесс усвоения знаний осуществляется не мышлением самим по себе, а думающей личностью с присущими ей способностями и интересами, потребностями и определяющими мотивами поведения.

Создание проблемной ситуации:

- при организации практической работы учащихся;
- при побуждении учащихся к сравнению, сопоставлению и противопоставлению;
- при побуждении учащихся к предварительному обобщению новых фактов;
- при формулировании гипотез;

Существует множество способов создания проблемной ситуации на уроке, однако далеко не все они применимы в музыкальной педагогике в силу её специфичности, но некоторые приемы можно активно рекомендовать.

***Наглядность:***

На примере собственной игры показать ученику качественное и не качественное звукоизвлечение. Выходом из сложившейся проблемной ситуации является поиск учеником сначала правильного звукоизвлечения, а затем и исполнение хорошим звукоизвлечением. Это актуально и с начинающими, и с взрослыми. Важно, чтобы ребенок учился сравнивать, анализировать, обобщать и на своем уровне мышления делать вывод. Педагог активизирует, и это очень важно, слуховое внимание, мышечные ощущения, тем самым стимулирует творческую деятельность ребенка. Подобный поиск, открытие для себя истины, является одним из компонентов творческого мышления. И вообще мы должны понимать, что любому процессу мышления всегда дает начало проблемная ситуация. Основная суть метода проблемного изложения состоит в раскрытии перед учащимися путей поиска, открытия и исследования новых знаний. Таким образом,

происходит подготовка учащегося к самостоятельному поиску в будущем, он учится не пасовать перед проблемами, а стремится их разрешить.

**Сравнение** различных интерпретаций одного и того же произведения в исполнении российских или зарубежных музыкантов. Таким же образом можно сравнить различные редакции одного и того же произведения и предложить учащемуся выбрать наиболее удачную. Свой выбор ученику необходимо аргументировать и доказать. Такие действия ученик сможет осуществить только на основании имеющихся у него знаний о стиле композитора, об эпохе, об особенностях музыкального языка композитора, возможностях инструмента и т.д. Вне музыкальной логики, вне многообразных интегративных связей, выявляющих себя через форму, лад, гармонию, метроритм и т.д. музыка останется хаотическим набором звуков и не возвысится до уровня искусства. Осмысление логики организации различных звуковых структур, умение в музыкальном материале находить сходство и различие, анализировать и синтезировать, устанавливать взаимосвязи – функция музыкального интеллектуального мышления. Интерпретация музыкального произведения немыслима без активного проявления воображения, фантазии исполнителя. Фантазия, воображение, ассоциативное мышление – неперенные атрибуты творческого мышления. Исходя из сказанного, становится понятным, насколько важно и необходимо развивать творческое интеллектуальное мышление учащегося музыканта, художника. Представляется достаточно актуальным смещение центра тяжести в обучении в исполнительском классе на развитие учащегося, формирование его интеллекта, обогащение художественно-мыслительного потенциала через проблемное обучение, способствующее как активизации мыслительной деятельности, так и развитию творческого мышления

**Использовать заведомо ложное высказывание** преподавателя и таким образом включать учащихся в обсуждение. С помощью этого приема решаются аппликатурные, фразировочные вопросы, а также вопросы динамики и штрихов (показ наоборот или вариантов).

**Использование типичных ошибок** учащихся и включение их в рассуждение по способам исправлений этих ошибок. Взять под защиту заведомо противоречивую редакцию, где в музыкальном произведении, к примеру, нарушены законы интонационной логики. Учащийся имеет соответствующую подготовку, определенный слуховой опыт, и такая «ошибка» со стороны педагога вызовет у него желание опровергнуть неверную точку зрения, т.е. основное психологическое условие проблемной ситуации будет выполнено.

**Запись исполнения ребенка.** При прослушивании своего исполнения ученик делает очень верные замечания, выявляет неточности, (хорошо, если свое мнение высказывают одноклассники) делает выводы и, при помощи педагога находит пути решения.

Проблемное обучение доступно практически всем учащимся. Однако уровень проблемности и степень познавательной самостоятельности будут сильно различаться в зависимости от возрастных и индивидуальных особенностей учащихся и их интеллекта. Необходимо учитывать, что не весь учебный материал целесообразно излагать проблемно.

Следует понимать, что проблемное обучение не предполагает полного отказа от традиционных (объяснительно-иллюстративного и репродуктивного и т.д.) методов, и было бы ошибкой пытаться все обучение построить на его основе. Проблемный метод обучения не решает всех образовательных и воспитательных задач, поэтому он не может заменить собой всей системы обучения. В исследованиях, проводившихся под руководством Н.А. Менчинской и Г.С. Костюка, изучалась эффективность различных путей обучения. Учёные пришли к таким выводам: на первом этапе усвоение происходит быстрее в тех случаях, когда даются готовые указания о действиях, но на последующих этапах, когда для решения предлагаются относительно новые задачи и требуется самостоятельно применять знания к их решению, преимущество на стороне тех учащихся, которые обучаются проблемным методом. Важной является мысль А. М. Матюшкина о том, что «развитие познавательной активности осуществляется не как обучение приемам решения задач, а как воспитание творческого мышления в условиях дидактически организованного диалога и ситуациях группового мышления».

**Плюсы и минусы проблемного обучения.** Наверное, никто не станет отрицать те достоинства, которые имеет проблемное обучение. Это и развитие внимания, наблюдательности учащегося, и активизация познавательной деятельности, мышления, и воспитание самостоятельности, самокритичности, инициативности, ответственности, осторожности, решительности, нестандартности мышления. Но главное - проблемное обучение обеспечивает прочные знания, которые добываются самостоятельно. На решение проблемных задач требуется больше времени. Для передачи учащимся одного и того же объема информации при проблемном обучении будет затрачено значительно больше учебного времени, чем при традиционном. И это является одним из недостатков проблемного обучения. По мнению многих исследователей, проблемное обучение отвечает требованиям сегодняшнего дня, и является одним из наиболее эффективных путей умственного развития учащихся, развития их самостоятельного, творческого мышления.

#### **Выводы:**

Проблемно – творческий метод обучения сочетает в себе два подхода –рациональный (мышление, интеллект) и эмоциональный (творчество), таким образом, отвечает специфике музыкального обучения.

Развивает логическое мышление (анализ, синтез, обобщение, сравнение), которое объединяется с музыкальным мышлением и влияет на развитие мотивации и эмоциональности.

Проблемно – творческий метод обучения возможно применять на разных уровнях музыкального образования с учетом возрастных особенностей учащихся и вариативности в применении на индивидуальных и групповых занятиях.

**Список используемой литературы:**

1. Бабанский Ю. К. Оптимизация учебно-воспитательного процесса, М.: Просвещение, 1982.
2. Выготский Л. С. Воображение и творчество в детском возрасте. Психол. очерк: Кн. Для учителя. 3-е изд. М.: Просвещение, 1991.
3. Гальперин П.Я., Данилова В.Л. Воспитание систематического мышления в процессе решения малых творческих задач // Вопросы психологии. 1980. №1.
4. Крутецкий В.А. Психология обучения и воспитания школьников. М., 1976.
5. Лернер И.Я. Проблемное обучение. М.: Знание, 1974.
6. Матюшкин А.М. Проблемные ситуации в мышлении и обучении. М.: Педагогика, 1972.
7. Якиманская И. С. Развитие образного мышления в процессе обучения//Возрастные и индивидуальные особенности образного мышления учащихся. М., 1989.

## Современные средства контроля и оценки результатов обучения и воспитания учащегося в хоровом классе ДМШ

*Матасова Марина Николаевна,  
преподаватель хоровых дисциплин  
МБУ ДО г.о. Самара «ДМШ им. П.И. Чайковского»,*

В современном образовании проблема контроля качества знаний, умений и навыков обучающихся становится все более актуальной. Это связано, во-первых, с гуманизацией современного образования, проникшей во все сферы педагогической деятельности; во-вторых, с возрастающими требованиями общества к качеству знаний, умений и навыков обучающихся.

Настоящий этап развития системы общего образования определяется переходом школы на требования федерального государственного образовательного стандарта общего образования. Идеология нового стандарта выстроена на деятельностной парадигме, что означает перенос акцента с изучения основ наук на обеспечение развития личности учащегося на основе освоения способов деятельности.

Ставятся новые цели и определяются новые результаты, связанные с развитием предметных, метапредметных способностей, позволяющих обеспечить процессы саморазвития и самообразования обучающихся, а так же личностные способности. Отсюда возникает и новое понимание системы контроля и оценки образовательных результатов. Конкретизация планируемых результатов позволяет обоснованно и целенаправленно выстраивать внутришкольную оценку уровня достижения индивидуальных результатов обучающихся.

Контрольно–оценочная деятельность становится одной из важнейших составляющих системы управления качеством образования, охватывающей стандарты, образовательный процесс, инструментарий, технологии и результаты педагогических измерений.

В условиях реализации Федеральных государственных требований к дополнительным предпрофессиональным общеобразовательным программам обучения в области музыкального искусства контроль и оценка персональных достижений обучающихся становятся важным этапом образовательного процесса.

Соотношение двух фундаментальных категорий педагогики «образование» и «воспитание» до сих пор остается предметом дискуссий. Одни авторы термин «воспитание» трактуют шире понятия «образование», другие - определяют их как противоположные стороны педагогического процесса. На самом деле образование как целенаправленный процесс социализации является более широким понятием и включает в себя воспитание. Понятие «воспитание» употребляется в широком и узком смыслах. В широком смысле воспитание рассматривается как общественное явление, как воздействие общества на личность с целью формирования у нее социально значимых качеств. В данном



случае воспитание практически отождествляется с социализацией. В узком смысле «воспитание - это специально организованная деятельность педагогов и воспитанников для реализации целей образования в условиях педагогического процесса [2,74].

Деятельность педагогов в этом случае называется воспитательной работой. Воспитание направлено на формирование определенных качеств личности: гражданственности, патриотизма, трудолюбия и др. Воспитание возникло из практической потребности приспособления человека к жизни в обществе, является вечной категорией, носит конкретно-исторический характер. Основными видами воспитания являются умственное, нравственное, трудовое, эстетическое, физическое воспитание.

Воспитание тесно связано с самовоспитанием, под которым понимается систематическая и сознательная деятельность человека, направленная на саморазвитие и формирование базовой культуры личности. Самовоспитание призвано укреплять и развивать способность к добровольному выполнению обязательств: как личных, так и основанных на требованиях коллектива и общества. В процессе самовоспитания используются такие способы, как самоанализ, самовнушение, самоорганизация, самоконтроль и др.

Обучение — специфический способ образования, направленный на развитие личности посредством организации усвоения обучающимися научных знаний и способов деятельности [2, 74]. Являясь составной частью воспитания, обучение отличается от него степенью регламентированности педагогического процесса нормативными предписаниями как содержательного, так и организационно-технического плана (государственный стандарт, программы, учебный год, урок и т.п.). Обучение направлено на усвоение обучающимися знаний, умений, навыков и развитие их умственных способностей. Таким образом, обучение и воспитание тесно взаимосвязаны: обучение должно быть воспитывающим, а воспитание обучающим. Вместе они образуют такое понятие как «качество образования».

Понятие «**качество образования**» носит динамический характер: оно изменчиво во времени, различно по уровням образования, типам и видам образовательных учреждений, по-разному понимается субъектами образовательной деятельности, потребителями и заказчиками.

В педагогической теории исследованы различные аспекты качества образования: качество знаний, качество обучения, результаты образовательной деятельности; даны трактовки данного понятия с точки зрения дидактики, педагогики, психологии, методологии; вводятся новые категории, определяющие качество, – функциональная грамотность, образованность, компетенция.

**Качество как понятие относительное имеет два аспекта: первый – соответствие стандартам или спецификации, второй – соответствие запросам потребителя.**

Очень важно каждому учебному заведению планировать качество образования. Этот процесс тесно связан с разработкой долгосрочного направления деятельности

образовательного учреждения, а именно с созданием образовательной программы по каждому учебному предмету.

*Оценка как элемент управления качеством.*

Контроль знаний является одним из основных элементов оценки качества образования. Педагоги ежедневно контролируют познавательную деятельность своих учеников.

Чтобы быть использованными с той или иной целью, результаты оценки должны иметь три качества. Они должны:

- четко соответствовать программам преподавания;
- быть объективными и стабильными (т.е. не подверженными изменениям, независимыми от времени или от характера экзаменующего);
- быть экономически выгодными (т.е. время, научные силы и средства на их разработку и проведение должны быть доступны данному государству).

Закон Российской Федерации «Об образовании» провозглашает в качестве одного из основных принципов государственной политики адаптивность системы образования к уровням и особенностям развития учащихся. Оценка определяет соответствие деятельности учащихся требованиям конкретной педагогической системы и всей системы образования.

В практике традиционного обучения обнаруживаются существенные отрицательные стороны 5-ти балльной системы оценок:

- нет эталона для сравнения, измерения и объективного оценивания знаний.
- обостряются отношения между учителем и учащимся.
- отсутствие системы оценивания, ориентированной на индивидуальную, проектную, опытно- экспериментальную, творческую работу подростков.
- отсутствие целенаправленной работы, направленной на развитие у учащихся способностей к самоконтролю и самооценке.
- контрольно-оценочный механизм остается целиком и исключительно в руках педагога и направлен на внешний контроль, сопровождаемый соответствующими санкциями, а не на педагогическую поддержку учащихся.
- «субъективизм» и «авторитарность» системы контроля и оценивания.

Система оценки качества образования не опирается на объективные методы педагогических измерений, поэтому «качество» трактуется сегодня достаточно произвольно, каждым педагогом разрабатывается своя система проверочных заданий. Цель измерения в педагогике – это получение численных эквивалентов уровней знаний. Измерителями являются средства и способы выявления по заранее заданным параметрам качественных и количественных характеристик достижения учащимися уровня учебной подготовки.

Плохая организация контроля знаний может стать одной из причин снижения качества образования в целом.

Модель оценки качества образования в соответствии с новыми стандартами предполагает оценку нескольких составляющих качества образования:

- образовательные результаты учащихся;
- условия;
- реализацию образовательного процесса, включая образовательные программы, качество деятельности учителя.

Сегодня в качестве инновационных средств используют тестирование, модульную и рейтинговую системы оценки качества знаний, мониторинг качества, учебные портфолио.

**Тестирование** является одной из наиболее технологичных форм проведения автоматизированного контроля с управляемыми параметрами качества. В этом смысле ни одна из известных форм контроля знаний учащихся с тестированием сравниться не может. Тесты обученности применяются на всех этапах дидактического процесса. С их помощью эффективно обеспечивается предварительный, текущий, тематический и итоговый контроль знаний, умений, учет успеваемости, учебных достижений.

Для того, чтобы тест принес желаемый результат, он должен быть разработан в соответствии с требованиями учебной программы. В связи с чем целесообразно каждому педагогу, школе создавать свой тестовый банк для проведения внутреннего тестового контроля знаний по тому или иному предмету.

**Модульная система** имеет целью поставить учеников перед необходимостью регулярной учебной работы в течение всего учебного года.

**Рейтинговая** система позволяет преодолеть многие недостатки традиционной 5-балльной системы и достаточно дифференцировано оценить успехи каждого обучающегося за длительный период времени. Рейтинг (от английского «rating») – это оценка, некоторая численная характеристика какого-либо качественного понятия. Обычно под рейтингом понимается «накопленная оценка» или «оценка, учитывающая предысторию».

**Учебное портфолио.** В наиболее общем понимании учебное портфолио представляет собой форму и процесс организации (коллекция, отбор и анализ) образцов и продуктов учебно-познавательной деятельности обучающегося, а также соответствующих информационных материалов из внешних источников (от одноклассников, учителей, родителей, тестовых центров, общественных организаций...), предназначенных для последующего их анализа, всесторонней количественной и качественной оценки уровня обученности данного учащегося и дальнейшей коррекции процесса обучения.

Основная задача: проследить динамику учебного прогресса. Педагогическая философия этой формы оценки состоит в смещении акцента с того, что учащийся не знает и не умеет, к тому, что он знает и умеет по данной теме, данному предмету, в интеграции качественной оценки, и, наконец, в переносе педагогического удара с оценки обучения на самооценку.

**Мониторинг.** В последнее время вместо традиционного понятия «контроль», кроме понятия «диагностика» все чаще стали использовать понятие «мониторинг».

Под мониторингом в системе «педагог – обучающийся» понимается совокупность контролирующих и диагностирующих мероприятий, обусловленных целеполаганием процесса обучения и предусматривающих в динамике уровни усвоения учащимися материала и его корректировку.

Иначе говоря, мониторинг – это непрерывные контролирующие действия в системе «педагог – обучающийся», позволяющие наблюдать и, по мере необходимости, корректировать продвижение обучаемого от незнания к знанию. Мониторинг – это регулярное отслеживание качества усвоения знаний и формирования умений в учебном процессе.

*Традиционные и современные средства контроля результатов обучения в хоровом классе ДМШ в соответствии с ФГТ.*

Для анализа существующей практики контроля и оценки результатов обучающихся в хоровом классе был проанализирован опыт работы ведущих хоровых коллективов России:

- хоровой студии «Веснянка» (г. Москва), созданная известным хоровым дирижером и педагогом Еленой Николаевной Свешниковой;
- детской хоровой школы «Весна» имени А.С. Пономарева (г. Москва);
- Большого детского хора имени Попова (г. Москва).

Это коллективы отличаются не только стойкими традициями воспитания хоровой певческой культуры у детей, но и четкой, продуманной и отлаженной системой формирования предметных, метапредметных знаний, личностного творческого развития. Ведущие принципы воспитания и обучения – доступность, последовательность, преемственность. Из года в год вся музыкальная деятельность коллективов идет с непременным нарастанием качественного роста, развитием музыкальных и артистических способностей детей. Все это развитие происходит в процессе изучения и глубокого постижения большого количества сочинений. При этом хоровые занятия воспринимаются детьми как увлекательная подготовка к очередному музыкальному событию, а сам учебный год, как череда удивительных и запоминающихся праздников и концертов [8, 10].

Неотъемлемой частью является углубление музыкальной грамотности, расширение музыкального кругозора детей. Так, в образовательную программу детского хора «Веснянка» включены не только хоровые занятия, но и фортепиано, ансамбль, ритмическое воспитание, музыкальное движение, шумовой оркестр, орф-оркестр, развитие речи, сольфеджио, слушание музыки, история музыки.

В педагогической практике хормейстера актуальность обозначенной темы связана с необходимостью самостоятельной разработки Фонда оценочных средств (ФОС) каждой музыкальной школой и школой искусств, реализующей дополнительные предпрофессиональные общеобразовательные программы.

Данный структурный раздел (ФОС) ДПОП призван обеспечивать оценку качества приобретенных обучающимися знаний, умений, навыков, а потому должен быть наполнен

конкретными заданиями текущего и промежуточного контроля, итоговой аттестации, а также содержать критерии оценки всех видов деятельности обучающихся.

Федеральные государственные требования устанавливают требования к минимуму содержания, структуре и условиям реализации дополнительной предпрофессиональной общеобразовательной программы в области музыкального искусства и являются обязательными при ее реализации детскими школами искусств.

Вот некоторые положения из Федеральных государственных требований к дополнительной предпрофессиональной общеобразовательной программе в области музыкального искусства «Хоровое пение» (Министерство культуры Российской Федерации. Приказ №161 от 12.03.2012):

5.11. Оценка качества реализации программы «Хоровое пение» включает в себя текущий контроль успеваемости, промежуточную и итоговую аттестацию обучающихся.

В качестве средств текущего контроля успеваемости ОУ могут использоваться контрольные работы, устные опросы, письменные работы, тестирование, академические концерты, прослушивания, технические зачеты. Текущий контроль успеваемости обучающихся проводится в счет аудиторного времени, предусмотренного на учебный предмет.

Промежуточная аттестация проводится в форме контрольных уроков, зачетов и экзаменов. Контрольные уроки, зачеты и экзамены могут проходить в виде технических зачетов, академических концертов, исполнения концертных программ, письменных работ и устных опросов. Контрольные уроки и зачеты в рамках промежуточной аттестации проводятся на завершающих полугодие учебных занятиях в счет аудиторного времени, предусмотренного на учебный предмет. Экзамены проводятся за пределами аудиторных учебных занятий [3].

Содержание промежуточной аттестации и условия ее проведения разрабатываются ОУ самостоятельно на основании настоящих ФГТ. ОУ разрабатываются критерии оценок промежуточной аттестации и текущего контроля успеваемости обучающихся. Для аттестации обучающихся создаются фонды оценочных средств, включающие типовые задания, контрольные работы, тесты и методы контроля, позволяющие оценить приобретенные знания, умения и навыки. Фонды оценочных средств разрабатываются и утверждаются ОУ самостоятельно.

Фонды оценочных средств должны быть полными и адекватными отображениями настоящих ФГТ, соответствовать целям и задачам программы «Хоровое пение» и ее учебному плану. Фонды оценочных средств призваны обеспечивать оценку качества приобретенных выпускниками знаний, умений, навыков и степень готовности выпускников к возможному продолжению профессионального образования в области музыкального искусства.

По окончании полугодий учебного года, как правило, оценки обучающимся выставляются по каждому учебному предмету. Оценки могут выставляться и по окончании четверти.

Требования к содержанию итоговой аттестации обучающихся определяются ОУ на основании настоящих ФГТ.

Требования к выпускным экзаменам определяются ОУ самостоятельно. ОУ разрабатываются критерии оценок итоговой аттестации в соответствии с настоящими ФГТ.

При прохождении итоговой аттестации выпускник должен продемонстрировать знания, умения и навыки в соответствии с программными требованиями, в том числе:

- навыки коллективного хорового исполнительского творчества, исполнения авторских, народных хоровых и вокальных ансамблевых произведений отечественной и зарубежной музыки;
- знание профессиональной терминологии, вокально-хорового и фортепианного репертуара;
- достаточный технический уровень владения фортепиано для воссоздания художественного образа и стиля исполняемых произведений разных форм и жанров зарубежных и отечественных композиторов;
- умение определять на слух, записывать, воспроизводить голосом аккордовые, интервальные и мелодические построения;
- наличие кругозора в области музыкального искусства и культуры [3].

Нормативного определения понятия **фондов оценочных средств (ФОС)** нет. Воспользоваться можно определением, применяемым в высшей школе: «оценочные средства (ОС) – фонд контрольных заданий, а также описаний форм и процедур, предназначенных для определения качества освоения студентом учебного материала».

Фонды оценочных средств по программе «Хоровое пение» в ДМШ им. П.И. Чайковского включают типовые задания, контрольные работы, программы выступлений учащихся на академических концертах, технических зачетах, исполнение выпускных программ, позволяющих оценивать знания, умения и уровень приобретенных компетенций.

**Текущий контроль** успеваемости проводится в счет аудиторного времени, предусмотренного на учебный предмет, – это оценка работы на уроке. Формы текущего контроля знаний и умений в хоровом классе – это многочисленные, разнообразные виды деятельности обучающихся: контрольные уроки, сдача партий, тестирование, прослушивания и др.

**Промежуточная аттестация** проводится во втором полугодии 6-8 классов в счет аудиторного времени, предусмотренного на учебный предмет, в форме контрольных уроков, зачетов, концертов, устных опросов.

В школьной практике существуют разнообразные **формы оценивания** уровня обученности учащихся:

- устный опрос (беседа);
- письменный опрос (тестовые задания);
- практическая работа на уроке:
  - пение попевок, вокально-хоровых упражнений по нотам и на слух (индивидуально и в небольших группах);
  - исполнение ритмических упражнений;
  - пение программных произведений (их фрагментов) в небольших группах и индивидуально;
- индивидуальная и групповая сдача хоровых партий;
- концерт для родителей;
- конкурсное выступление;
- отчетный концерт отдела;
- творческий отчет и т.д.

Оценивая каждого ученика, педагог анализирует динамику усвоения им учебного материала, степень его прилежания, всеми средствами стимулируя его интерес к учебе.

При оценивании успеваемости учитывается следующее:

- чистое интонирование своей хоровой партии;
- точное исполнение унисона и многоголосия;
- умение применять в своем исполнении вокально-хоровые навыки: дыхание, дикцию, артикуляцию и т.д.;
- знание поэтического текста;
- выразительное, эмоциональное исполнение хорового произведения с учетом его стилевых особенностей.

#### **Письменный опрос (тестовые задания)**

Распространенная форма контроля знаний и умений учащихся. Она представляет собой перечень вопросов, на которые учащиеся должны дать незамедлительные и краткие ответы. Время на каждый ответ строго регламентировано и достаточно мало, поэтому сформулированные вопросы должны быть четкими и требовать однозначных, не требующих долгого размышления, ответов. Именно краткость ответов отличает письменную проверку знаний от остальных форм контроля. С ее помощью можно проверить ограниченную область знаний учащихся: музыкальные термины, определения, авторов и названия исполняемых произведений и т.д.

#### **Практическая работа на уроке**

Работа на уроке включает в себя пение вокально-хоровых упражнений, исполнение ритмических упражнений и фрагментов произведений на систематической основе, что требует от учащихся не только наличия знаний, но еще и умения применять эти знания в различных ситуациях, сообразительности, вариативности исполнения, владения собственным голосом, постоянного слухового контроля.

Применение данного вида контроля на уроке позволяет преподавателю оценить степень усвоения необходимого материала, умение учащегося петь индивидуально и в составе небольшой группы.

### **Индивидуальная и групповая сдача хоровых партий**

Это необходимая и регулярная форма проверки знания учащихся, требующая не только систематической вдумчивой работы на уроке, но и хорошо организованной самостоятельной работы каждого участника хорового коллектива по изучению хоровых партий исполняемых произведений. Сдача партий может проводиться в различных формах. Так, например, в младших классах учащиеся могут исполнять мелодию произведения на слог в сопровождении концертмейстера, акцентируя свое внимание на чистоте интонирования, особенностях звуковедения, правильности дыхания и распределения его на музыкальную фразу. В средних классах большое внимание уделяется слитности звучания голосов при исполнении в составе небольшой группы или партии, что развивает ансамблевые навыки. Все виды концертной деятельности, будь то выступление для родителей, конкурсное выступление, отчетный концерт отдела, творческий отчет являются контрольной формой деятельности учащегося и оценивается преподавателем по ее результатам.

### **Заключение**

Новые государственные стандарты предъявляют высокие требования не только к уровню знаний, умений и навыков, которыми должен обладать современный ученик ДШИ, но и к профессиональным компетенциям, которые необходимы современному преподавателю.

Методически грамотно сформированный фонд оценочных средств является инструментом, позволяющим выполнять требования федеральных государственных требований, ориентированных на результаты образования.

Перед педагогическими коллективами стоят сложные задачи по разработке заданий, адаптированных к практико-ориентированным оценочным процедурам, обеспечивающим принятие обоснованных решений об освоении обучающимися знаний и приобретении умений и навыков (общих и специальных компетенций).

Работа по созданию современных контрольно-оценочных средств будет способствовать достижению такого уровня качества образования, который позволит быть выпускникам социально-ориентированными и конкурентно-способными при продолжении обучения в ССузах и Вузах.



**Литература:**

1. Федеральный закон от 29 декабря 2012 г. N 273-ФЗ "Об образовании в Российской Федерации". Гарант.ру Информационно-правовой портал  
[http://base.garant.ru/70291362/2/#block\\_200#ixzz43mWw4TEH](http://base.garant.ru/70291362/2/#block_200#ixzz43mWw4TEH)
2. Слостенин В. А. и др. Педагогика. - М.: Издательский центр «Академия», 2002.
3. Приказ Министерства культуры Российской Федерации от 12 марта 2012г. № 161 "Об утверждении федеральных государственных требований к минимуму содержания, структуре и условиям реализации дополнительной предпрофессиональной общеобразовательной программы в области музыкального искусства «Хоровое пение» и сроку обучения по этой программе".  
[http://www.dmshtchaikovsky.info/files/obrazovat\\_standart/fgt\\_horovoe\\_penie.pdf](http://www.dmshtchaikovsky.info/files/obrazovat_standart/fgt_horovoe_penie.pdf)
4. Оценочно-измерительные средства системы оценки качества образования – Воронеж: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, ВОИПКРО, 2007.
5. Министерство культуры Российской Федерации. Официальный сайт  
[http://mkrf.ru/ministerstvo/departament/detail.php?ID=269859&SECTION\\_ID=195468](http://mkrf.ru/ministerstvo/departament/detail.php?ID=269859&SECTION_ID=195468).
6. Нотная папка хормейстера №2. Из опыта работы с кандидатским хором в Детской хоровой школе «Весна», Сост. Н.Аверина. М.: «Дека-ВС», 2006
7. Поет Детская хоровая студия «Веснянка». Сост. Л. Дуганова, Л. Алдакова. М.: ВЛАДОС, 2002

## Современные методы обучения как стимул к успеху учителя и ученика

*Первушина И.Н., учитель информатики  
МБОУ «Гимназия № 18» г. Старый Оскол*

Одной из приоритетных задач образования во все времена была задача «научить учиться»: вооружить детей обобщёнными способами учебной деятельности, что обеспечивало бы успешный процесс обучения в школе. Установленные стандартом новые требования к результатам обучающихся вызывают необходимость в изменении содержания обучения на основе принципов метапредметности как условия достижения высокого качества образования. Учитель сегодня должен стать конструктором новых педагогических ситуаций, новых заданий, направленных на использование обобщенных способов деятельности и создание обучающимися собственных продуктов в освоении знаний. В настоящее время формирование метаумений становится центральной задачей любого обучения.

Ученику надо помочь научиться учиться (т.е. сформировать учебную деятельность), а далее остаётся лишь позволить ему добывать знания самому и помочь ему сделать это самому. Организация обучения, ориентированная на психологические и личностные особенности школьников, приведет к тому, что дети научатся учиться, смогут использовать эту способность в средней и старшей школе, а главное - то желание, с которым многие дети идут в школу, у них не только не пропадет, но и умножится.

Опыт работы свидетельствует о том, что все обучающиеся в образовательных школах дети могут усвоить программу. Но в одном и том же классе, на одной и той же ступени обучения встречаются дети, которые очень сильно отличаются друг от друга: одни легко схватывают учебный материал, другие усваивают его с трудом; одни очень активны в процессе обучения, другие проявляют пассивность. Достигнуть высоких результатов при обучении можно только при условии учёта индивидуально-психологических развитий школьника.

Информатика, как учебная дисциплина, прочно завоевала место в базовом образовании. Поэтому целью обучения информатике является не только и ни сколько написание «программных кодов», сколько привитие методологических и технологических подходов и навыков, воспитание соответствующего способа думать, ставить и решать задачу. Такой подход к обучению позволяет сформировать думающего исследователя. Программный инструментарий в преподавании курса информатики вместе с многообразием форм учебного процесса призваны обеспечить исследовательскую и творческую его направленность.

Многие годы мотивом для изучения информатики, в первую очередь, выступал интерес к компьютеру. Это было чем-то новым и неизведанным, и привлекало внимание детей. Компьютер таил в себе много новых возможностей. Он мог быть другом и помощником, был способен развлечь и связать со всем миром. Однако с каждым днем для

большинства детей компьютер становится чем-то обычным и, соответственно, у них теряется интерес к предмету «информатика». Обучение информатике – это искусство, направленное не на весь класс одновременно, а на каждого ученика в отдельности. Ни один навык не формируется без устойчивого интереса. Познавательный интерес является одним из значимых факторов активизации учебной деятельности. Только в этом случае учение становится личностно – значимой деятельностью, в которой сам обучающийся заинтересован.

Какие же методы и приемы формирования мотивации на уроках информатики можно применить? Расскажу о некоторых из них, которые я использую в своей работе.

Ставя перед собой задачу обобщения ранее изученного материала, я использую метод «Мозгового штурма», «Групповую дискуссию», «Деловую игру», «Разбор ситуации».

Например: *метод «Разбор ситуации»*. Для обсуждения проблем, с которыми в типовой ситуации сталкиваются практически все участники.

Ситуации при работе на компьютере – зависание компьютера, внезапное отключение питания, компьютерные вирусы, подключение дополнительных устройств, поиск информации в Интернет и др.

*Метод «Деловая игра»*. Во время деловой игры учащиеся разыгрывают роли по сценарию, связанному с темой обучения. Деловые игры хорошо проводить на заключительных уроках изученных тем - текстовый редактор, электронные таблицы. Учащиеся в качестве разных ролей выполняют задания, связанные с будущей профессией.

*Генерирование идей «МОЗГОВОЙ ШТУРМ»*. Мозговой штурм – это простой способ генерирования идей для разрешения проблемы.

Во время мозгового штурма участники свободно обмениваются идеями по мере их возникновения, таким образом, что каждый может развивать чужие идеи.

Проблемы для «мозгового штурма» при изучении информатики:

- Вреден ли компьютер для здоровья человека?
- Внешние носители информации – недостатки и достоинства.
- Интернет в решении твоих профессиональных задач.
- Компьютерные вирусы – как предохранить компьютер.
- Информационные технологии в твоей профессии.
- Роль математики и физики в создании науки информатики.

*Метод «Дискуссии в малых группах»*. Дискуссия в малых группах – это такой вид деятельности, который позволяет учащимся обмениваться опытом и делиться своими взглядами и идеями с целью разрешения проблемы.

Дает возможность учащимся совершенствовать их навыки разрешения трудных проблем. Дает возможность учащимся учиться друг у друга. Формирует у учащихся чувство ответственности за учебный процесс.

Формирует у учащихся навыки совместной работы в командах. Проясняет ценностные ориентации учащихся.

*Преимущества метода:* Дает учащимся возможность контролировать собственный процесс обучения и лучше влиять на него. Учащиеся стимулируются к активному участию. Применение метода дискуссий в малых группах можно применять при изучении любых тем информатики, при повторении, закреплении, изучении новых. Для эффективного создания реального объекта, творческого продукта я использую метод проектов, который позволяет учащимся самостоятельно освоить многие аспекты тем и применять их для конкретных конечных программных продуктов. Для каждой профессии нашего училища создан банк проектов, которые могут выбрать учащиеся.

Например, для профессии «Агент»: разработать автоматизированную систему, обеспечивающую взаимодействие торгового склада и клиентов на взаимовыгодных условиях (тема «Базы данных»).

Профессия «Машинист на открытых горных работах»: расчет годовой производительности экскаватора в зависимости от марок экскаваторов, числа смен в сутках, количества экскаваторов и т.п. (тема «Электронные таблицы»).

Таким образом, в режиме интерактива идет обучение на так называемых нестандартных уроках: играх, семинарах, мастерских, конкурсах, дебатах, уроках защиты проектов, театрализации, конференциях, судах, дискуссиях, пресс-конференциях и т.п.

Основные принципиальные линии интерактивного урока: линия переживания опыта в диалоге; - линия рефлексии (осмысление как информации, так и самого себя).

Сложным для учителя является не столько овладение интерактивными приемами или отбор оптимальных путей, сколько организация диалога и рефлексии, а также оценивание ученика. Необходимо следить, чтобы школьники не нарушали норм поведения в процессе интерактивного обучения. Были выделены следующие нормы поведения на уроке: каждый участник заслуживает того, чтобы его выслушали не перебивая; следует говорить так, чтобы тебя понимали; высказываться непосредственно по теме, избегая лишней информации; если прозвучавшая информация не вполне ясна, задавать вопросы «на понимание» (например, «Правильно ли я понял...? »); только после этого делаются выводы; критикуются идеи, а не личности; цель совместной деятельности заключается не в «победе» какой-либо одной точки зрения, а в возможности найти лучшее решение, узнав разные мнения по проблеме и т.д.

На этапе рефлексии сложность заключается не столько в нежелании учащихся разобраться в своих чувствах, сколько в неумении выразить свои ощущения. Поэтому стоит заранее подготовить следующие подсказки:

«Хочу спросить...»

«Для меня сегодняшний урок...»

«Самое трудное для меня...»

«Как вы оцениваете свои действия и действия группы?»

Экспертно-наблюдательная комиссия и др.

Важно, чтобы рефлексия присутствовала на каждом занятии, чтобы в нее на первых порах включались все без исключения учащиеся (позже можно остановиться на заслушивании реплик нескольких человек).

Рефлексия один из важных этапов современного урока. Обучение не может быть эффективным, когда что-то просто выполняется. Необходимо обдумать, что сделано, подвести итоги, понять, как можно применить полученные знания в будущем.

Главной отличительной чертой современных методов обучения является инициативность учащихся в учебном процессе, которую стимулирует педагог из позиции партнера-помощника. Ход и результат обучения приобретает личную значимость для всех участников процесса и позволяет развить у учащихся способность самостоятельного решения проблемы.

В заключении нельзя не сказать и ещё об одном факторе формирования положительной мотивации, без которого все описанные выше могут просто не сработать. Это атмосфера доброжелательности на уроке. Уделить внимание каждому ученику, похвалить его за каждый новый, пусть даже незначительный результат – вот что поможет создать на уроке такую атмосферу - атмосферу доброжелательности и сотрудничества. Именно так я и стараюсь проводить свои уроки. И это еще один шаг, может быть, самый главный на пути формирования положительной мотивации учения. В концепции структуры и содержания образования информатика играет важнейшую роль в формировании современного научного мировоззрения школьников и их подготовке к жизни в условиях современного информационного общества.

## Взаимодействие педагога-психолога и воспитателя по развитию психических функций речи

*Рудина Анна Константиновна*

*Воспитатель*

*МБДОУ №148 г. Ульяновск*

Развитие речи представляет собой сложный многоплановый процесс, тесно связанный с развитием и становлением всех психических процессов и функций человека.

Понятие развития речемыслительной деятельности включает в себя формирование процессов мышления, речи, общения, которые неотделимы друг от друга, тесно взаимосвязаны и взаимообусловлены. От уровня развития речемыслительных способностей ребенка зависит не только его школьное обучение, но и социализация ребенка в обществе.

Речь возникает вместе с возникновением сознания — высшей, специфически человеческой формы отражения действительности. В единстве с речью возникает и мышление, характеризующееся именно тем, что оно отражает действительность в понятиях, т. е. в обобщениях, которые оформляются закрепляются в слове.

Задержка развития речи тяжело сказывается на общем развитии ребенка, не позволяет ему полноценно общаться и играть с ровесниками, затрудняет познание окружающего мира, отягощает эмоционально-психическое состояние ребенка. Речевая патология особенно тяжелые ее формы часто влекут за собой личностные проблемы у детей: снижают их коммуникативные возможности, препятствуют формированию адекватной самооценки, задерживают развитие познавательных способностей, одним словом препятствуют своевременной социализации детей.

Однако если вовремя помочь ребенку, постоянно использовать все способы развития, активизации речи, эти серьезные проблемы можно успешно решить.

### **Трудности, возникающие у детей с нарушениями речи**

Связь речевого нарушения с другими сторонами психического развития обуславливает наличие вторичных дефектов. Так. Обладая полноценными предпосылками для овладения мыслительными операциями (сравнения, классификации, анализа и синтеза), дети с нарушениями речи могут отставать в развитии словесно-логического мышления, с трудом овладевать мыслительными операциями.

В овладении словарным запасом и грамматическим строем родного языка, что задерживает процесс развития связной речи, перестройку ее форм, и, прежде всего своевременный переход от диалогической формы к контекстной.

В формировании познавательной деятельности, недоразвитие эмоционально-волевой сферы. Общее недоразвитие речи сказывается на формировании у детей интеллектуальной, сенсорной и волевой сфер.

Исследование функции внимания выявило, что дети с нарушениями речи быстро устают, нуждаются в побуждении со стороны экспериментатора, затрудняются в выборе продуктивной тактики, ошибаются на протяжении всей работы. У ряда детей отмечается недостаточная устойчивость внимания.

Речевая недостаточность сказывается и на развитии памяти. При относительно сохранной смысловой, логической памяти у детей рассматриваемой категории по сравнению с нормально говорящими детьми заметно ниже возможности запоминания вербального материала, продуктивность запоминания. Нередки ошибки привнесения, приторное называние предметов, картинок. Дети часто забывают сложные инструкции (трех-, четырехступенчатые), элементы и последовательность предложенных заданий.

Дети отстают от нормально развивающихся сверстников в точном воспроизведении двигательного задания по пространственно-временным параметрам, нарушают последовательность элементов действия, пропускают его составные части.

Несовершенство речевых умений затрудняет формирование **основных функций речи** - коммуникативной, познавательной, обобщающей, регулирующей.

Коммуникативная функция речи является одной из наиболее ранних и способствует развитию контактности ребенка со сверстниками, развивает возможность совместной игры, что имеет большое значение для формирования адекватного поведения, эмоционально-волевой сферы и личности ребенка. Обусловленная недостатками развития языковой системы, коммуникативная деятельность детей с нарушениями речи ограничена, они неохотно вступают в контакт с взрослыми и сверстниками, не умеют четко и правильно сформулировать мысль. У них обнаруживается беспомощность при выражении мысли в связном высказывании. Речевая активность снижена, не формируется языковая способность. Неясная речь ребёнка затрудняет его взаимоотношения с окружающими людьми и не способствует активности речи.

Познавательная функция речи связана с возможностью общения ребенка с окружающими. Дефекты речевого развития задерживают формирование познавательной функции речи, т.к. ребенок при помощи речи не только получает новую информацию, но и приобретает возможность ее по-новому усваивать. Ребенок часто нуждается в наглядной ситуации и ему понятна только информация, связанная со знакомыми, наглядно воспринимаемыми предметами, людьми в игровой ситуации. Передача новых знаний, сведений, способов действий, личных переживаний затруднена.

Формирование обобщающей функции связано со становлением и развитием речевой деятельности. Недостаточная речевая способность детей с нарушениями речи не дает возможность правильно воспринимать информацию и расширять ее при речевом общении с окружающими. Исследователи считают, что задержка одного компонента мышления, приводит к задержке развития другого. Ребенок не владеет в соответствии с возрастом понятиями, обобщениями, классификациями, затрудняется выполнять анализ и синтез поступающей информации.

Формирование регулирующей функции речи связано с развитием внутренней речи, целенаправленного поведения, программированием интеллектуальной деятельности. При недоразвитии регулирующей функции речи действия ребенка отличаются импульсивностью, речь взрослого мало корригирует эту деятельность, ребенок затрудняется в последовательном выполнении определенных интеллектуальных операций, не замечает своих ошибок, теряет конечную задачу, переключается на несущественные раздражители, не может затормозить побочных ассоциаций.

**Работая с детьми, имеющими речевые нарушения, воспитателю следует учитывать:**

- речевые недостатки
- психологические и возрастные возможности детей данной категории (неполная сформированность процессов, тесно связанных с речевой деятельностью: внимание, память, словесно-логическое мышление, пальцевая моторика и игровая деятельность)
- характерологические особенности

**По рекомендациям педагога-психолога, осуществляя работу, воспитатель, помимо реализации основных и коррекционных задач, связанных с развитием и закреплением речевых навыков, так же должен уделять внимание:**

- Становлению и развитию у детей игровой деятельности;
- Развитию у детей внимания и памяти - процессов, тесно связанных с речью;
- Совершенствованию словесно-логического мышления ребенка как одной из функций речи;
- Развитию у детей пальцевой моторики;
- Эмоционально-волевой сфере (следствием нарушения речи часто становится: неуверенность, легкая возбудимость, негативизм, неспособность к длительным волевым усилиям);
- Обучению расслабляющим упражнениям для мышечной и эмоциональной раскованности (умение расслабляться помогает одним детям снять напряжение, другим - сконцентрировать внимание, снять возбуждение и т.п.)

#### **Развитие у детей игровой деятельности**

Если нормально развивающимся детям достаточно лишь создать условия для игры (зону, атрибуты, спокойную обстановку), то детей с нарушениями речи и ОНР часто приходится учить играть. Игра большинства таких детей бывает процессуальной, лишенной творчества; дети не всегда умеют договариваться во время игры, распределять роли, они не в состоянии длительно играть. Игра таких детей, как правило, примитивна, не отражает действительности в полной мере, не всегда является ведущей формой деятельности, как это положено в дошкольном возрасте. Поэтому воспитателю приходится обучать детей игре. В первую очередь следует создать базу - подготовить запас знаний и впечатлений от реальной жизни. Ни в коем случае не руководить игрой, а участвуя в ней, увлекать детей, предотвращать возможные конфликты. Как показывает опыт, ведущие



роли, выполняемые воспитателем, неохотно поддерживаются детьми. С гораздо большей готовностью они включаются в игру, если воспитатель играет любые второстепенные роли. А диалог, который происходит между воспитателем и любым из играющих, непроизвольно вызывает у всех детей повышенный интерес. Воспитатель играет с ними на равных! Дети легко расковываются в такой игре, становятся активнее, смелее, изобретательнее! Включаясь в игру, воспитатель должен помнить, что помимо обогащения игровой деятельности детей, желательно максимально повышать их умственную и речевую активность. Так, будут полезны вопросы воспитателя во время различных ролевых игр. ("Доктор почему Вы бинтуете мне руку?").

### **Развитие у детей внимания и памяти**

Если у ребенка нарушено внимание, то восприятие речи не может происходить в полном объеме (у детей с общим недоразвитием речи внимание нарушено примерно в 90% случаев). Из этого следует, что развитие внимания и памяти положительно сказывается на коррекции речевого недоразвития. Заниматься этим воспитателю необходимо не только на занятиях, но и во время некоторых режимных моментов.

Во время сборов на прогулку можно предложить ребятам, чтобы они проверили, все ли в порядке в одежде сверстников и своей собственной (правильно ли зашнурованы ботинки, повязан шарф, все ли пуговицы застегнуты и т. п.), и посоветовали, например, Алеше, что можно еще надеть. Собираясь с детьми на музыкальное занятие, можно спросить их: "Кто за кем стоял на прошлом занятии?", "Кого похвалила Наталья?", "Кто лучше всех танцевал?" Это будет иметь и воспитательное значение. На прогулке можно поиграть с детьми в игру "Летает - не летает". Воспитатель произносит слова, обозначающие предметы или объекты (ворона, ворота, дверь, лебедь, самолет, автомат, вертолет и т. п.). Если они могут летать, дети машут руками. Если нет - приседают. По такому же принципу проводятся игры на выделение любого обобщающего понятия (овощи, одежда, деревья, транспорт, игрушки, продукты, мебель и т. п.). Задуманное обобщение можно выделять среди других слов хлопками, прыжками, приседаниями и другими действиями. Еще одно упражнение, которое можно проделать на прогулке.

Воспитатель просит детей посмотреть вокруг и назвать все зеленое (деревянное, покрашенное, металлическое, живое, высокое, толстое, длинное, кирпичное и т. д.). Такое упражнение увеличивает объем внимания и его устойчивость. Помимо изложенных, полезно также проводить и традиционные, хорошо известные воспитателям игры: "Чего нет?", "Что изменилось?", "Что прибавилось?", "Разложи предметы так, как я скажу" и т.д.

### **Совершенствование словесно-логического мышления ребенка**

Словесно-логическое мышление - один из трех видов мышления - характеризуется использованием понятий, суждений и умозаключений (два других - наглядно-действенное и наглядно-образное - осуществляются, соответственно, посредством действий и образов). Оно невозможно без речи и в то же время является одной из ее функций. Иными словами,

речь и мышление тесно связаны между собой и, постоянно взаимодействуя, развивают друг друга.

Воспитатель должен помогать ребенку, осмысливать события и явления, искать их причины и следствия, взаимосвязь и отличительные особенности. Например, с помощью таких вопросов: Почему осенью люди теплее одеваются? Почему летом нельзя кататься на лыжах? Важно приучать ребят задумываться над тем, что они видят вокруг, что узнают из рассказов взрослых, кино, радио и телепередач. Воспитателю не следует торопиться, все тут же объяснять детям. Сначала отвечающему нужно задать наводящий вопрос, дать толчок его мысли, затем опросить других детей, выяснить всем вместе, кто же прав и только после этого самому приступать к объяснениям.

### **Обучение расслабляющим упражнениям для мышечной и эмоциональной раскованности**

У детей с нарушениями речи ослаблена эмоционально-волевая сфера. Они легко возбуждаются, следовательно, в одинаковой мере необходимо избавление, как от мышечной, так и от эмоциональной напряженности, которая ослабевает при достаточно полном расслаблении мышц.

Умение расслабляться помогает одним детям снять напряжение, другим - сконцентрировать внимание, снять возбуждение и т.п.)

Опыт показал, что расслабляющие упражнения понятны детям и достаточно результативны. Фиксируя внимание на расслаблении по контрасту с напряжением, дети учатся более полному расслаблению, это главное условие для исправления речи.

### **Список используемой литературы:**

1. Выгодская И. Г., Пеллингер Е.Л., Успенская Л. П. Устранение заикания у дошкольников в игровых ситуациях. - 2-е изд. - М.: Просвещение, 1993.- 223с.
2. Л.П. Баданина, Психология познавательных процессов. – М.: Флинта, МПСИ, 2012. – 270 с.
3. Краузе Е. Логопедия.- 4-е изд. - Спб.: Корона принт, 2008.-208с.
4. Лопухина И. С. Речь, ритм, движение.- Спб.: Дельта, 2001.- 128с.
5. Ткаченко Т. А. Если дошкольник плохо говорит. - Спб.: Детство-Пресс, 2000. -112с.
6. Шевцова Е. Е., Воробьева Е. В. От первого слова до первого класса. - М: Институт обще-гуманитарных исследований В. Секачев, 2002.- 96с.

## Различные подходы к организации исследовательской деятельности в ОУ как условие поддержки, развития и творческой самореализации одарённых детей

*Саблина Татьяна Ивановна  
педагог дополнительного образования  
МБОУ СОШ №7 г. Белгорода*

**Одарённый ребенок** - это ребенок, выделяющийся яркими, очевидными, часто выдающимися достижениями или имеющий внутренние предпосылки для таких достижений в этом или ином виде деятельности.

В современное время проблема одаренности становится все более актуальной. Российское общество нуждается в неординарных творческих личностях, активных людях, способных нестандартно мыслить и действовать, способных принимать взвешенные решения, основанные на самостоятельном исследовании окружающего мира. Такие люди будут определять успехи нашей страны в будущем.

Отсутствие необходимых условий для развития способностей и внимания со стороны взрослых может нанести непоправимый вред, как ребёнку, так и привести к ограничению интеллектуального потенциала России. Поэтому одна из главных задач совершенствования системы образования - выявление, обучение и воспитание одаренных детей.

Любознательность, стремление раскрывать тайны, «делать открытия» зарождаются и проявляются ещё в начальной школе. В каждом классе выделяются ученики, которых не удовлетворяет объём материала, содержащегося в школьном учебнике, они читают словари и специальную литературу, ищут ответы на свои многочисленные вопросы в различных источниках. Задача учителя выявить направление одарённости, к какой области науки и техники ребята проявляют интерес, помочь им претворить в жизнь их планы и мечты, способствовать наиболее полному раскрытию их способностей.

**Основной идеей работы** МБОУ СОШ №7 с одарёнными детьми является объединение усилий педагогов и родителей, с целью создания благоприятных условий для выявления, развития и реализации творческого потенциала обучающихся.

**Система деятельности** по организации работы с одаренными и талантливыми детьми в нашем образовательном учреждении имеет следующее содержание:

- анализ особых успехов и достижений ученика с целью выявления одаренных и талантливых ребят;
- создание банка данных по одаренным детям;
- диагностика потенциальных возможностей детей;
- соблюдение преемственности между начальным и основным образованием;

—помощь одарённым обучающимся в самореализации их творческой направленности, создание ситуации успеха и уверенности через индивидуальное обучение и воспитание;

— организация научно-исследовательской деятельности через работу школьного научного общества «Мысль»;

**Научное общество учащихся (НОУ)** — добровольное общественное объединение обучающихся и преподавателей, занятых научной и проектно-исследовательской деятельностью.

Юные исследователи, работая в школьном научном обществе, имеют возможность развить свой интеллект в самостоятельной творческой деятельности с учетом индивидуальных особенностей и склонностей. Главная задача преподавателя – помочь каждому найти свой интерес в различных областях науки и жизни, постараться наиболее полно раскрыть свои способности и обогатить багаж знаний.

Научно-исследовательская деятельность учащихся является одним из приоритетных направлений образования в нашей школе. Ставя перед собой задачу формирования творческой личности, педагогический коллектив планирует работу по подготовке школьника к исследовательской, поисковой деятельности, начиная с начальной и продолжая с 5-го класса средней школы. Это индивидуальный, личностно-ориентированный подход к образованию каждого школьника. Психологические исследования показывают, что раннее начало творческой деятельности положительно влияет не только на формирование интеллектуальных и творческих способностей, но развивает позитивные качества личности ребенка.

Вовлечение учащихся в исследовательскую деятельность можно начинать с познавательных заданий, направленных на поисковую деятельность; заданий, в которых используются различные виды деятельности учащихся.

Интерес к биологии, получение необходимого запаса биологических знаний, накопление фактического материала по интересующей теме, начинается с опытнической работы на участке. В 7 классе они оформляют работу и приступают к защите и презентации проекта на школьных научных конференциях, а затем выходят и на более высокий уровень (городской, областной, всероссийский).

Обычно выбор исследовательских работ в средней школе определяется минимальным использованием оборудования и специальной литературы, доступностью объектов исследования. За счет подобных работ ребята получают какие-то новые знания, факты, данные статистики, обычно локального и регионального характера, приобретают опыт применения полученных знаний на практике. Это позволяет мотивировать предлагаемую учащимся исследовательскую деятельность, возбуждая их интерес.

Распространенной формой включения в исследовательскую деятельность является проектный метод. С учетом интересов и уровней дарования конкретных учеников им предлагается выполнить тот или иной проект: проанализировать и найти решение

практической задачи, выстроив свою работу в режиме исследования и завершив ее публичным докладом с защитой своей позиции.

Опыт показывает, что использование ученических социологических исследований в процессе обучения способствует более глубокому усвоению учебного материала, формированию исследовательских умений. Выработке лично значимой и обоснованной оценки общественного явления, события, даёт ориентир в жизненном выборе.

Анкетирование обучающихся выявило возрастание их интереса к курсу биологии при использовании этой формы организации учебно-познавательной деятельности. Учащиеся стали больше интересоваться социологической информацией и дебатами по социальным проблемам в средствах массовой информации, оценили ученическое социологическое исследование как: а) интересное, увлекательное средство изучения новой темы; б) средство, помогающее ориентироваться в информационном потоке; в) научную базу для формирования собственной позиции по исследуемой проблеме.

В нашей школе научно-исследовательская деятельность обучающихся носит системный характер: от индивидуального исследования по теме, по предмету к групповому проекту, охватывающему различные области знаний, охватывая урочную и внеклассную деятельность. Учащимся предоставляется возможность выбора области науки, тем, методов исследований, форм отчета о проделанной работе. Личностная ориентация подобного рода даёт возможность максимально приблизить темы научно-исследовательских работ к жизни самого ученика, его семьи, друзей, одноклассников сделать его исследование интересным и нужным.

Обязательным условием проведения исследовательской работы является подведение итогов исследования. Работая с учащимися, надо видеть определённый результат: чему научились, чего достигли, а над чем ещё надо поработать.

Наш принцип – создание у обучающегося - исследователя атмосферы успешности, стремления к тому, чтобы тема исследования была актуальна в данное время, продукт исследования имел социальное значение, то есть был бы востребован. Тематика проектов, их содержание, оформление результатов и презентация ориентированы на участие, а возможно и победу в конкурсах.

Педагогический коллектив обеспечивает максимальное продвижение результатов проектов на научно-практические конференции, турниры, конкурсы различного уровня. Это даёт обучающимся навыки научных дискуссий и умение правильно представлять свои достижения. Для прослеживания личностного роста обучающегося – исследователя практикуются:

1) «Портфолио документов», включающее в себя индивидуальные образовательные достижения: грамоты, награды, благодарственные письма; 2) «Портфолио работ», которое представляет собой реальные продукты учебной деятельности: рефераты, эссе, проекты, доклады, рецензии, презентации.

Исследовательский навык, приобретенный в школе, поможет выпускнику расширить знания и представления об окружающем мире, понять, что познавать его можно

бесконечно, и, конечно же, реализовать личный творческий потенциал. Достижения одаренного ученика оказывают положительное влияние на весь класс, и это не только помогает росту остальных детей, но имеет прямой воспитательный эффект: укрепляет авторитет данного ученика и, что особенно важно, формирует у него ответственность за своих товарищей.

Исследовательская деятельность даёт положительный результат, если ею заниматься регулярно, а не от случая к случаю, придерживаясь следующих принципов:

- значимость - дети с удовольствием выполняют исследование, если оно актуально;
- увлечённость – можно увлечь каждого, но иногда приходится терпеливо ждать, когда ученик тебе поверит;
- успех – успешное выступления учащихся старших классов притягивают к работе, порой черновой и неинтересной, учеников 5-7 классов;
- раскрытие личности – этот принцип становится наиболее заметным в старших классах; не все наши ученики становятся биологами, историками, но соблюдать экологические законы, морально-правовые нормы они будут и там, где им придётся работать;
- сопричастность – позволяет развивать желание оказать помощь тем, кто в ней нуждается;
- гордость за свою малую Родину – особенно проявился при работе над экологическим проектом «Моя малая Родина», «Белгородчина военная». Учащиеся получили ответ на вопрос «А что же это за место, где мы живём? когда узнали из бесед со старожилами хутора Ячнево о преданиях старины глубокой: о прекрасном плодовом саде, на месте которого стоит наша школа, о знаменитом Чайном колодце, об истории урочища Лог (нынешний Монастырский лес). Беседы с ветеранами Великой Отечественной войны позволили школьникам представить масштабы сражения, проходившего на «третьем ратном поле России», проникнутся духом патриотизма земляков, оказавшихся на оккупированной территории. Наши современные дети могут и должны гордиться своими корнями.

Принимая активное участие в конкурсах различного уровня, учащиеся нашей школы достигали высоких результатов. Их работы были отмечены: экологический проект «Человек - Окружающая среда - Здоровье» принёс 1 место в городском конкурсе обучающимся 10 класс Хроменок Е., Балагурову М., Кайдаловой Н. Анищенко А. в течение трёх лет работал над проектом «Изучение влияния автотранспорта на загрязнение воздуха в районе МБОУ СОШ №7». Впервые он выступил на городской экологической олимпиаде, будучи учеником 9 класса, и занял 6 место. Учтя замечания и доработав свой проект, он представил его на Форуме юношеских талантов в Московской открытой конференции школьников «Шаг в будущее», а также на областной конференции научно-исследовательских работ учащихся «Шаг в будущее», где получил Диплом III степени.

Работа «Выявление содержания ионов свинца в окружающей среде» принесла Агафонову В. (9 класс) 1 место на Региональной научно-практической конференции Всероссийского форума «Шаг в будущее» и научно-практической школьной сетевой конференции. Исследовательская работа «Изучение видового состава и возрастного спектра травянистых растений на естественных газонах г. Белгорода» выполнена Святченко Д. (7 класс) и победила в Фестивале «Наука. Творчество. Развитие». За участие в конкурсе «Здоровая нация – сильная страна» группа учащихся (Мерчанская А., Черкасов И.) заняли 1 место в городском конкурсе «Школа за здоровый образ жизни. Исследовательская работа «Моя малая Родина» принесла 1 место в городском экологическом конкурсе, номинация «Экологические путеводители» Агафоновой О. (9 класс).

Исследовательской работой по биологии заинтересовались и учащиеся начальных классов. Осенью несколько человек заложили опыты с растениями на школьном участке. Сейчас занимаются изучением соответствующей литературы под руководством учителей биологии. Результаты своей работы юные исследователи представят на школьной научной конференции.

Учащиеся, ведущие исследовательскую работу, показывают хорошие знания, успешно сдают выпускные экзамены по истории, обществознанию, биологии, химии, географии. Некоторые из них выбрали специальности, связанные с естественными науками.

#### Список литературы

1. Алексеева Л.Н., Копылов Г.Г., Марача В.Г. Исследовательская деятельность учащихся: формирование норм и развитие способностей // Исследовательская работа школьников. – 2003. №4. – С. 25-28.
2. Блинова Т.В. «Школа исследователей» как форма подготовки старшеклассников к научно-исследовательской деятельности // Исследовательская работа школьников. – 2003. №1. – С. 100-104.
3. Голанцева Т.П. Создание среды для развития способных и одарённых детей // Исследовательская работа школьников. – 2004. №2. – С. 171-173.
4. Рабочая концепция одаренности. – 2-е изд., расш. и перераб. – М.: Федеральная целевая программа «Одаренные дети», 2003. – 94 с.

## Организация проектной исследовательской деятельности учащихся

*Саблина Татьяна  
Ивановна,  
педагог дополнительного образования  
МБОУ СОШ № 7 г. Белгорода*

"Не существуют сколько-нибудь  
достоверных тестов  
на одарённость, кроме тех,  
которые проявляются в результате  
активного участия хотя бы  
в самой маленькой поисковой  
исследовательской работе."

А.Н. Колмогоров

Любому обществу нужны одарённые люди, и задача школы состоит в том, чтобы способствовать развитию интеллектуальных способностей учащихся. К большому сожалению, далеко не каждый ребёнок может реализовать свои способности.

Задача школы - поддержать ученика и развивать его способности, подготовить почву для того, чтобы эти способности были реализованы.

Жажда открытия, стремление проникнуть в самые сокровенные тайны бытия рождаются еще на школьной скамье. Уже в начальной школе можно встретить таких учеников, которых не удовлетворяет работа со школьным учебником, они читают специальную литературу, ищут ответы на свои вопросы в различных областях знаний. Поэтому так важно именно в школе выявить всех, кто интересуется различными областями науки и техники, помочь претворить в жизнь их планы и мечты, вывести школьников на дорогу поисков науки в жизни, помочь наиболее полно раскрыть свои способности.

Ученик, у которого будут сформированы элементарные черты исследователя, будет трудиться более эффективно, принесет больше пользы обществу. Это поможет успешнее обучаться, глубже осмысливать учебные дисциплины.

Как привлечь ребят к научно-исследовательской работе? Надо построить работу так, чтобы ученик сам захотел принимать в ней участие. Применяем интерактивные формы обучения:

- Нетрадиционные формы уроков (урок - погружение, урок - ролевая игра и т.д.);



- Нетрадиционные формы учебных занятий (интегрированные, комбинированные, проектные занятия);
- Применение игровых форм, методов и приёмов обучения;
- Переход от монологического взаимодействия к диалогическому;
- Широкое применение проблемно - задачного подхода; система проблемных вопросов, ситуаций:
- Ситуация-выбор
- Ситуация-неопределённость
- Ситуация-неожиданность
- Ситуация-опровержение
- Ситуация-несоответствие

Начинаем работу с того, что предлагаем ребятам сделать сообщение к той или иной теме на уроках. Рекомендуем им следующее: сообщение должно быть кратким и интересным, не повторять содержание учебника. Затем слушаем это сообщение и анализируем, содержит ли оно реальные факты, как преподносится материал. Надо подвести их к мысли, как и зачем пишется научная работа. Объясняем, что такое реферат, курсовая, научная работа. Проводим экскурсию в библиотеку. Там дети знакомятся с разнообразной литературой: справочники, энциклопедии, научно - познавательная литература. На уроках предлагаем учащимся разрабатывать темы, исследования по которым можно провести в школе: "Чем вреден табак?", "Нужна ли сменная обувь?", "Биоритмы и человек" и т.д. Ответственным этапом в научно-исследовательской работе с учащимися является подбор литературы.

Особую роль в развитии учащихся играют исследовательские проекты, реализуемые на основе системного подхода к познанию мира природы. Рассмотрим особенности организации работы над исследовательскими проектами.

**I. Выбор темы проекта.** Формулировка темы и содержание проекта должны предполагать:

- интеграцию наук и различных областей практической деятельности, практическую ориентацию целей, задач и содержания работы,
- предметно-объектный принцип исследования,
- практическую значимость результатов проекта.

## **II. Этапы организации проектной деятельности, их содержание.**

### *1. Подготовительный этап:*

- формулировка темы и ее осмысление;
- формулировка проектного задания и анализ его содержания;
- постановка проблемы через противоречие;
- установление мотивации к действию;
- выявление объекта и предмета исследования;

- формулировка гипотезы исследования.

2. *Этап планирования:*

- определение направлений работы для реализации проектной задачи;
- составление программы проектной деятельности;
- определение источников информации и способов её сбора;
- определение методов исследования по отдельным направлениям;
- определение способов представления результатов (формы отчёта);
- установление критериев оценки процесса и результата проектной деятельности.

3. *Этап исследования (экспериментальный):*

предполагает обязательное использование основных инструментов исследования:

- интервью, опроса, наблюдения, эксперимента;
- анализа литературы, статистических и опытных данных и т.д.

На этом этапе выполняются основные действия, направленные на решение проектной задачи:

- поисковая и исследовательская работа по выбранным направлениям;
- сбор информации микрогруппами или парами;
- решение промежуточных задач в группах экспертов.

4. *Результативно-аналитический этап:*

- обмен информацией между базовыми группами экспертов;
- анализ собранной информации;
- формулирование промежуточных выводов;
- постановка новых проблем, возникших по ходу выполнения проекта;
- продолжение работы в укрупнённых базовых группах иного состава по завершению сбора информации для выполнения проектного задания; формулировка итоговых выводов и их аргументация.

5. *Отчётно-презентационный этап:*

- обсуждение коллективом проектантов возможных форм представления результатов;
- распределение функций для оформления результатов и ролей для защиты и презентации проекта;
- выполнение отчета;
- презентация результатов проекта.

6. *Этап оценки результатов проекта и проектной деятельности:*

обсуждение практической значимости проведённого проектного исследования:

- Что узнали нового? Чему научились? Где, когда и для чего эти знания и умения пригодятся в жизни?;
- оценка проектной деятельности учащихся учителем.

### **III. Особенности презентации и оценивания результатов проекта и проектной деятельности.**

Презентация результатов работы над проектом готовится в виде своеобразного «шоу», поэтому должна быть заранее продумана и спланирована. При подготовке и проведении презентации важно предусмотреть использование аудио-визуальных средств, продумать организацию пространства и способы активизации восприятия аудитории. Перед презентацией педагог должен провести психологическую подготовку выступающих учащихся и аудитории.

Работа над проектом заканчивается коллективным обсуждением и оцениванием результатов. При этом необходимо опираться на основные элементы проектной работы, качество основного продукта и качество процесса работы. Учителем проектная деятельность школьников может оцениваться по следующим параметрам: познавательная активность и предприимчивость групп и отдельных учащихся, логика построения и реализации программы проекта и исследовательских программ групп экспертов, качество использования источников информации и их интерпретации, корректность выводов, эффективность презентации результатов, неиспользованные возможности, потенциал продолжения проекта.

За последние 4 года в исследовательской работе наших учащихся появилось много положительных результатов. Исследовательские проекты выполняются как отдельными учащимися, так и группами учеников. Практика показала, что для успешной работы нужно придерживаться следующих принципов:

- значимость - дети с удовольствием выполняют исследование, если оно актуально;
- увлечённость – можно увлечь каждого, но иногда приходится терпеливо ждать, когда ученик тебе поверит;
- успех – успешные выступления учащихся старших классов притягивают к работе, порой черновой и неинтересной, учеников 5-7 классов;
- раскрытие личности – этот принцип становится наиболее заметным в старших классах; не все наши ученики становятся биологами, но соблюдать экологические законы они будут и там, где им придётся работать;
- сопричастность – позволяет развивать желание помочь растениям и братьям нашим меньшим.

В качестве примера приведём только несколько интересных исследовательских работ, выполненных за последнее время.

- «Изучение численности и возрастного спектра тысячелистника обыкновенного» (2010 г., Чернова Т., 7 класс) - Почётная грамота в V городской научно – практической конференции школьников «Первые шаги в науку»;

- «Выявление содержания гумусовых веществ в почве учебно – опытного участка МОУ-СОШ №7» (2010 г., Лукашенко Т., 9 класс, Бойкова Е. 8 класс) - областная конференция научно-исследовательских работ учащихся «Шаг в будущее». Эта

исследовательская работа была представлена на Всероссийский конкурс исследовательских работ «Первые шаги в науке», где Бойкова Е. получила звание лауреата.

Таким образом, исследовательская деятельность учащихся при выполнении проектов по биологии, химии, географии, победы и участие авторов проектов в различных конкурсах повышают уровень естественно научного образования в школе.

### **Список литературы**

1. А.И.Савенков «Одаренный ребенок в массовой школе». Библиотека журнала «Директор школы» №1-2001 г., М. «Сентябрь» 2001 г.)
2. Богоявленская Д.Б. Психология творческих способностей. М., 2002.
3. Богоявленская Д.Б. Рабочая концепция одаренности. М., 1998.
4. Голубева Э.А. Способности и индивидуальность. — М., 1993.

## Технология саморазвития М. Монтессори

*Саввинова Ольга Семеновна,*

*Воспитатель 1 категории*

*Россия Республика Саха Якутия г. Нюрба*

*МБДОУ №3 «Малышок»*

Современное российское общество подвергается глобальным социальным, экономическим, политическим и культурным изменениям, что делает необходимым обновление содержания образования.

Вот уже почти сто лет имя Марии Монтессори приковывает к себе неослабевающее внимание педагогов и ученых более чем в восьмидесяти странах мира. Известная как выдающийся ученый и гуманист она создала систему, равной которой в мировом опыте не было и нет. Европа, Америка, Индия, Китай, Япония - тысячи Монтессори школ открыты по всему миру. Что же делает метод Монтессори таким привлекательным? Он удивительно технологичный, продуманный, цельный и включает в себя не только развитие интеллектуальных способностей, но и будущих «доспехов духа». М. Монтессори действительно нашла уникальный способ работы с каждым ребенком.

Технология саморазвития была создана как альтернатива муштре и догматизму в обучении, распространенным в конце XIX века. М. Монтессори восприняла ребенка как существо, способное к самостоятельному развитию, и определила главной задачей школы - поставлять «пищу» для естественного процесса саморазвития, создавать окружающую среду, которая способствовала бы ему.

Силы развития заложены в ребенке, но они могут не реализоваться, если не будет подготовленной среды. При создании ее учитывается прежде всего сензитивность - наивысшая восприимчивость к тем или иным внешним явлениям.

До 5 лет ребенок - строитель самого себя из чего бы то ни было. Он «утончает», по Монтессори, все свои способности - зрение, слух, дикцию, ловкость. Воспитывающая среда для этого периода представляет материал для практических умений, развития моторики и сенсорики, рук, глаз, речи. Часть его - из повседневных домашних предметов, различных по величине, форме, цвету, запаху, весу, температуре, вкусу.

После 5 лет происходит развитие сознания, ребенок превращается в исследователя, начинает все пробовать, разбирать, обо всем спрашивать. Тут можно ознакомить ребенка с огромным количеством предметов и явлений окружающего мира (дидактические материалы яркие, наглядные). Здесь и математические материалы: числовые штанги с табличками чисел, цифры из бумаги с шершавой поверхностью, кружки, геометрические фигуры, числовой материал из бусин и т.п.

Под дисциплиной Монтессори понимала владение собой как внутреннюю способность, умение найти баланс между тем, что хорошо для себя и тем, что хорошо для других, речь идет об умении контролировать себя. Это активность, которая контролируется и регулируется самим ребенком и предполагает действия, определяемые им сам, а не налагаемые извне педагогом.

Всех, кто бывает в настоящих группах Монтессори удивляет, что дети в них не только самостоятельны, но и свободны. Они не только перемещаются по групповой комнате, как хотят, но и берут с полок любой материал. С другой стороны, никто не бегает, не кричит, все сосредоточено работают и после окончания занятия самостоятельно ставят все на место. Это поразительное сочетание дисциплины и свободы, возникающее в группах Монтессори прямое следствие независимости, которую осваивает ребенок в ее детских садах в первые же месяцы. Она дает возможность ослабить социальные узы, ограничивающие активность ребенка. Получив навыки взаимодействия с миром, ребенок открывает путь к внутренней дисциплине. Он упорядочивает свои волевые движения, учится концентрироваться на реальных предметах окружающей среды, из которых состоит дидактический материал, и через специальные уроки вежливости осваивает нормы человеческого поведения.

При этом ребенку не навязывается взрослый стереотип, по которому хорошо быть тихим, по сути, пассивным ребенком и плохо быть активным, деятельным, а значит мешающим и раздражающим. В Монтессори группах активность поощряется и является необходимой, но она упорядочивается и направляется на осознанное освоение окружающей действительности. В группе всегда есть несколько простых правил, которые помогают поддержать коллективный порядок. В нем для нормальной работы заинтересованы все дети.

У Монтессори свобода не вседозволенность, а защита права ребенка на индивидуальность, на принятие самостоятельного решения. Ребенок воспринимается как личность, имеющая право на собственное мнение.

В группе всегда есть несколько правил, которые помогают поддерживать коллективный порядок. Правила - это законы жизни группы. Однако они качественно отличаются от обычных. Задача воспитателя - акцентировать внимание ребенка в тот момент, когда правило нарушается. Но ребенка никто не заставляет соблюдать правила под страхом наказания. Он сам должен понять, что плохого в его нарушении. И когда новичок пробегает по чужому коврику, где работает другой ребенок, воспитатель подзывает ребенка и спрашивает: «Если бы ты работал на коврике и кто-то пробежал по нему, а еще хуже - разрушил твою работу, тебе было бы приятно?».

Получая в Монтессори-группе свободу выбора материала, с которым ребенок работает, партнера, с которым может вступить во взаимодействие, малыш полнее раскрывает свою личность. Проявляет свои индивидуальные качества, может проверить, как другие свободные люди реагируют на его действия и привычки. Свобода выбора помогает проявить то уникальное разнообразие, которое так любит природа. Она как

художник, который так творчески плодovit, что никогда не повторяет себя. Разум ее особенное творение, строящее свою уникальную систему знаний. Каждый имеет индивидуальные способности, свойства, способ самовыражения, свой собственный метод организации опыта. Однако очень часто эти индивидуальные характеристики оказываются затуманенными, если не сказать перечеркнутыми, тем, что в нашем обществе называется образованием - вместо того, чтобы сделаться более отчетливыми. Первое, что дает ребенку свобода - это снять эти абсурдные ограничения.

Монтессори предположила, что ребенок проходит два эмбриональных периода. Первый - когда зарождается его физическое тело и второй - когда зарождается его психика. В этом процессе малыш приобретает человеческие способности, разум и языковые навыки и ему нельзя мешать. У него нет другой цели, кроме стремления улучшить себя. Никто не будет вместо него адаптироваться к окружающей жизни и именно для этого ребенок развивает свои возможности, решая встающие перед ним проблемы. Видимое противоречие заключается в том, что для развития надо действовать, но малыш в первые годы ничего не может делать осознанно и целенаправленно, как это делал бы взрослый. Это не означает, что правы педагоги считающие, что ребенка надо формировать путем внешнего воздействия чуждого природе ребенка. Монтессори открыла тот механизм, с помощью которого ребенок сам формирует себя, и назвала его "впитывающим умом".

Малыш бессознательно отбирает из окружающей среды то, что работает на его развитие. Так среди множества шумов, его окружающих, ребенок безошибочно выделяет и усваивает человеческую речь, более того, язык народа к которому принадлежат его родители. Именно эти звуки ребенок воспринимает и воспроизводит, говоря свои первые слова и дальше развивая свой язык. То же самое происходит и с другими впечатлениями, которые обрушиваются на ребенка. Он всем существом впитывает их и, с одной стороны, впечатления формируют малыша, а с другой, создают то обширное поле выбора, которое и определяет человеческую индивидуальность.

Метод М.Монтессори состоит из трех основных частей: ребенка, окружающей (подготовленной) среды, взрослый.

Подготовленная среда у Марии Монтессори выстроена определенным образом и включает в себя материалы, с которыми самостоятельно работают дети. Взрослый служит ребенку, идет вслед за ребенком и направляет его в окружающей среде. Но ребенок сам выбирает материал своей активности и делает с ним то, что «ему велит его внутренний творческий дух». «Подготовка среды и подготовка учителя есть практический фундамент нашего воспитания».

В школе М. Монтессори придается большое значение организации специально подготовленного учебного пространства.

Ребенок, попадая в наш мир, видит его совершенно неприспособленным для своей жизни: у него плохая координация движений, он не уверен в себе и не знает, что делать с окружающими его предметами. В группах Монтессори ребенок с первых минут попадает в

так называемую "подготовленную среду", в которой все пособия абсолютно доступны и находятся на высоте детского роста.

“Предметы, окружающие детей, должны соответствовать росту и силе детей: легкая мебель, чтобы дети могли ее легко переставлять, низенькие шкафчики, доступные им по росту, легко открывающиеся замки, выдвижные ящики, легкие двери, которые ребенок может легко отпереть и запереть, низкие вешалки для одежды, щетки по руке ребенка, мыло, помещающееся в его ладони, чашки для умывания такой величины, чтобы дети сами могли их выливать, щетки для полов с короткими гладкими ручками”.

В методе Монтессори есть такое понятие как трехступенчатый урок. Это урок, который состоит из трех этапов или ступеней. Он применяется для того, чтобы дать ребенку новые понятия, пополнить его словарный запас.

Между этим уроком, его сутью, есть аналогия с принципом обучения, который используют Владыки со своими учениками. Можно сказать, что этот принцип Божественного обучения и заложен в трехступенчатом уроке Монтессори.

Каждый человек приходит в этот мир, чтобы прожить свою жизнь, двух одинаковых жизней не бывает. Мария Монтессори считала главной задачей, целью души самореализацию. Человек может достичь своего максимума только через опыт, через проживание. Через опыт мысли, чувства, действия. Если человек лишён возможности действовать, он никогда не познает самого себя, свои возможности и способности, он никогда не станет тем, чем мог бы стать. Неотъемлемой и очень важной частью опыта является выбор. Так устроен мир, что человек каждую секунду своей жизни осуществляет выбор. И каждый выбор имеет свои последствия, это - неизбежно, это закономерность. Жить, не проживая последствий своего выбора - невозможно.

На мой взгляд, технология саморазвития по Марии Монтессори является технологией, а не методикой. Этому есть ряд доказательств.

Во-первых, эта педагогическая система обладает жестко определенной системой предписания, гарантированно ведущих к цели, т.е. проработанность и алгоритмизацию действий, начиная с постановки целей, определения этапов, шагов, операций, ведущих к цели. А главной целью М. Монтессори является воспитание самостоятельности, к чему она идет различными методами и упражнениями.

Во-вторых, эта система направлена на обучающихся, а не на обучающихся, т.е. она ориентирована в первую очередь на детей, чтобы детям было удобно (полки и шкафы на таком уровне, чтобы всё можно было достать без помощи взрослых).

В-третьих, это систематическое и последовательное воплощение на практике заранее спроектированного процесса обучения системы, способов и средств достижения целей и управления процессом обучения.



**Список литературы:**

1. Ландсберг Р. Распространение идей Монтессори за границей и в России // Вестник просвещения. - 2003 - № 10. - С.212-218.
2. Любина Г. А. Работа с родителями в Монтессори-группе (из опыта работы). М. 1995 ММЦ. 40 с.
3. Монтессори М. Помоги мне это сделать самому // Составители М. В. Богуславский, Г.Б. Корнетов. - М: ИД "Карапуз". 2005. - 272 с
4. Монтессори М. Дети - другие. // С вступительной статьей и комментариями К.Е. Сумнительного. - М: "Карапуз". 2004. - 336 с