

Дыбыстарды интонациялық таза айтуға дағдылану үшін, жай екпінде бірнеше рет қайталауды қажет етеді. Әннің жоғарғы тиссетурасы екінші

октаваның «до» нотасына түсетін буындардың көлемді, еркін, қысылмай шығуы үшін біраз жаттығуға тура келеді:



Өйткені ол нотаға түсетін «ке» буыны болмысы жағынын бірден еркін айтуға кедергі жасайды. Әннің дұрыс айтылуы үшін жоғарыда көрсетілген фразалар бойынша жұмыс жүргізу керек. Мұндай талдаулар жасау студенттерге музыкалық шығармаларды терең түсініп, өз мәнерінде айтуына көп көмегін тигізеді.

Мектепке дейінгі және мектеп оқушыларымен келешектегі жұмыс істеу ерекшеліктерін ескере отырып, оларға вокалдық-теория мен әдістемені, вокалдық сапа, ән салудағы ой-тұжырымын, вокалдық-техниканы жете меңгерген жоғарғы квалификация-дан өткен вокал жұмысының білімді маман ретінде аяқтап шығуына бар күшімізді салуымыз керек. Әр студенттің бойына меңгерген білім келе-

мін өмірде пайдалана білу бейімділігін тәрбиелеу ұстаздың басты мақсаты.

ӘДЕБИЕТТЕР

1. Кабалевский Д. Основные принципы и методы программы по музыке для общеобразовательной школы. Программа по музыке для общеобразовательной школы 1-3 кл. М.1985.
2. Ветлугина Н.А. Музыка және балалар бақшасындағы музыкалық тәрбие методикасы: Алматы, 1988.
3. Жәрдемалиева Р., Қарамолдаева Г., Исағұлова А. Музыка хрестоматиясы. Алматы «Өнер» 1986.
4. Жәрдемалиева Р., Қарамолдаева Г.. Қазақ орта мектебінің 4 класына арналған музыка. программасы

Колобанова Л.Н., доцент

Костанайский государственный педагогический институт

НОВЫЕ ПОДХОДЫ К АНАЛИЗУ ПОЭТИЧЕСКОГО ТЕКСТА В СРЕДНЕЙ ШКОЛЕ

Существует много проблем школьного филологического образования, каждая из которых становится предметом острых дискуссий и может иметь неоднозначное решение: прежде всего, это цели и задачи изучения литературы в школе; преемственность разных его ступеней; критерии его качества; содержание базового и профильного уровней, формы итоговой аттестации и т.д. и т.п. Возьмем на себя смелость утверждать, что это все проблемы важные, но не первостепен-

ные. Главной же в школе, на наш взгляд, является задача не «как изучать литературу», а «как не отучить ребенка от книги», последовательно приобщая к ее глубине и красоте. Все знают, как любят малыши, чтобы им читали, как радуются они увлеченному ритму стиха, как ярко воспринимают интонационный смысл и образность лучших образцов русского и мирового фольклора и детской литературы. Когда же в школе мы начинаем все это «изучать», препариро-

вать, объяснять – интерес быстро иссякает, чтение из удовольствия превращается в «трудовую повинность». Преобладание филологии над чтением, изучения над наслаждением от чтения – вот, наверное, главная причина и исток того, что, с одной стороны, на первый план выдвигается проблема «как заставить ученика прочесть хотя бы программные произведения», а с другой стороны – в обществе даже на уровне управления образованием возникает вопрос: «а нужны ли вообще в школе уроки литературы».

Создать внутреннюю мотивацию, вызвать интерес – задача любого учителя-предметника. Каждый решает ее по-своему, но в любом случае это чаще всего обращение к интеллектуальной сфере, к деятельности так называемого левого полушария (технологии проблемного обучения, развития критического мышления, приобщение к поисковой и проектной деятельности и т.д.). Думается, не менее, а применительно к литературе даже более эффективно подключение к познавательному процессу фантазии, ассоциативного мышления – всего того, что в большей степени относится к правому полушарию, к сфере интеллекта, а не эмоций и воображения. Особенно это касается работы с художественным текстом.

Одна из целей изучения литературы, обозначенных в очередном проекте стандарта основного образования, – «овладение умениями творческого чтения и анализа художественных произведений с привлечением базовых литературоведческих понятий и необходимых сведений по истории литературы». Ещё большее внимание уделяется анализу текста в Проекте стандарта старшей школы, даже базового его варианта: «совершенствование умений анализа и интерпретации литературного произведения как художественного целого в его историко-литературной обуслов-

ленности с использованием теоретико-литературных знаний». Однако ни для кого не секрет, что именно анализ текста вызывает у школьников, а подчас и у учителей наибольшие трудности. И может быть, в немалой степени потому, что и здесь «ставка» делается на интеллект, на стремление разложить по полочкам пресловутые «тему» и «идею», а разговор о форме произведения, о его художественной специфике сводится к требованию использовать те самые «теоретико-литературные знания», «базовые литературоведческие понятия» — то есть перечислить так называемые «художественные средства». Эта традиционная схема, на наш взгляд, ориентирована только на освоение поверхностного содержания текста, она отрывает содержание от формы и закрывает путь к глубине текста, к постижению его смысловой и художественной сложности, его эмоционального наполнения. Альтернативой такому анализу как раз и может стать обращение к эмоциональной сфере личности, к воображению, ассоциативному мышлению юного читателя.

Именно в этом направлении уже работают некоторые словесники — как методисты, так и учителя. Мы хотим предложить ещё один вариант, своего рода алгоритм анализа поэтического текста, соотнесённый с психологией его восприятия, с работой не столько интеллекта, сколько воображения. Этот алгоритм основан на исследованиях Л.Выготского, касающихся, с одной стороны, психологии восприятия искусства и, с другой – закономерностей развития мышления и воображения детей.

Очень важная особенность нашей психики, которая должна лечь в основу обучения анализу поэтического текста, — способность к ассоциативному мышлению. Чтение любого текста вызывает множество ассоциаций, позволяющих проследить движение художественной мысли автора,

проникнуть в глубину текста. При этом наиболее важен особый вид ассоциаций — это ассоциации опять-таки "по эмоции", то есть объединение между собой тех или иных представлений, образов, предметов, событий не по их реальному сходству, не по каким-то связям, существующим в действительности, а лишь по общности эмоций, которые они вызывают. Понятно, что способность к ассоциациям подобного типа может быть соотнесена с работой воображения. Л.Выготский называет это явление "законом эмоциональной реальности воображения" и утверждает, что "именно этот психологический закон должен объяснить нам, почему такое сильное действие оказывают на нас художественные произведения, созданные фантазией их авторов". Таким образом, залогом понимания глубокого, подчас скрытого смысла текста должно быть развитие ассоциативного мышления, богатство ассоциативного ряда, возникающего при чтении: чем более развито ассоциативное мышление, тем богаче и глубже воспринимается содержание текста.

Две особенности любого художественного и особенно поэтического текста, связанные с психологией его восприятия, — наличие в нём эмоциональных полюсов и богатство семантических полей, вызывающих многозначные ассоциации, — положены нами в основу предлагаемого алгоритма анализа. Этот алгоритм исходит не из "темы" и "идеи", а из существования в произведении разнополюсных ключевых образов. Он складывается из нескольких этапов, каждый из которых включает в себя обращение к художественным, изобразительным средствам, в процессе анализа которых как раз и возникают цепочки ассоциаций, уводящие в глубину смысла. Думается, при таком подходе обращение к эпитетам или метафорам перестанет быть самоцелью: важно, что ученик усвоит их

художественную функцию, их специфическую роль в создании многозначной образной системы текста.

Для примера возьмем стихотворение М.Лермонтова «Утес», с которым дети знакомятся чуть ли не в начальной школе, а затем — на разных уровнях восприятия и интерпретации — к нему возвращаются.

*Ночевала тучка золотая
На груди утёса-великана,
Утром в путь она*

умчалась рано,

По лазури весело играя;

Но остался влажный след

в морщине

Старого утёса. Одиноко

Он стоит. Задумался глубоко

И тихонько плачет он

в пустыне.

(1841)

Попробуйте спросить учащихся 5-6-го класса, о чём эти стихи. Большинство попытается пересказать "сюжет", некоторые скажут: о природе. И лишь немногие, эмоционально восприимчивые, с развитым воображением, ответят: "об одиночестве". Наша задача — развить это чувство слова-образа в том самом, пока ещё часто "глухом" большинстве.

Прежде всего, предложим детям назвать два главных "действующих лица" стихотворения. Задание лёгкое: конечно же, это "тучка" и "утёс". Дети, несомненно, поймут (и в этом им помогут многочисленные олицетворения), что речь здесь идёт не о природных явлениях, а — как всегда в поэзии — о душах и судьбах человеческих.

Можно ли считать эти два образа теми противоположными "полюсами" текста, о которых мы говорили? На этот вопрос ответить уже труднее: и то и другое — предметы единого природного мира и в реальности никак не противостоят друг другу. Но они антонимичны в данном контексте, причём не конкретным своим значе-

нием, а теми эмоциями и ассоциациями, которые вызывают у читателя.

Какие же это ассоциации? Выявление "разнополюсных" ассоциативных рядов – следующий шаг предлагаемого нами алгоритма анализа,

причем ряды эти выстраиваются вокруг лексических цепочек, связанных с каждым из найденных полюсов (см. таблицу).

ТУЧКА		УТЕС	
лексическая цепочка с указанием изобраз. средств	ассоциации	лексическая цепочка с указанием изобразит. средств	ассоциации
<p><i>тучка</i> (уменьш. суф.) <i>золотая</i> (эпитет) утром умчалась (олицетв.) <i>лазурь весело</i> (эпитет) <i>играя</i> (олицетв.)</p>	<p><i>лёгкая, подвижная, легкомысленная, светлая</i> <i>молодость, беззаботность</i> <i>солнце, чистое небо, радость бытия</i> и т.д.</p>	<p><i>утёс-великан</i> (эпитет) <i>влажный след</i> (эпитет) <i>морщина</i> (олицетв.) <i>старый</i> (эпитет) <i>одинок</i> (эпитет) <i>задумался</i> (олицетв.) <i>плачет</i> (олицетв.) <i>пустыня</i></p>	<p><i>тяжёлый, тёмный, неподвижный, несчастный</i> <i>старость, разлука, одиночество, слёзы</i> и т.д.</p>

Алгоритм анализа поэтического текста

Лексико-семантический анализ

Выявить ключевые образы (обычно их два), противоположные по эмоциональному звучанию, взаимодействие и "борьба" которых в произведении создают его динамику, энергию, эмоциональное напряжение. Иногда они прямо названы, иногда подразумеваются, возникают в ассоциациях, в подтексте. Попытаться сформулировать своё восприятие содержания стихотворения на уровне первого впечатления.

Выписать лексические цепочки, соотносимые с каждым из этих ключевых образов.

Выявить сопутствующие образы, позволяющие расширить, углубить или конкретизировать значение основных.

Выстроить все возможные ассоциативные ряды, уводящие в глубину содержания, позволяющие охватить разные уровни и оттенки смысла.

Дать истолкование произведения, вытекающее из первого этапа анализа.

Лингво-стилистический анализ

Выявить, какие изобразительные средства способствуют созданию и

расширению значения ключевых образов: эпитеты, сравнения, метафоры, гиперболы, контрастные сопоставления и т.д.

Выявить "вспомогательные" художественные средства и приёмы, определяющие именно такое звучание стиха: строфика, рифмовка, особенности ритма и интонации (в свою очередь зависящие от размера — ямба, хорей и др., длины строк, рифмовки — мужской или женской, особенностей синтаксиса, наличия инверсий, повторов, переносов и т.п.). Обратить внимание на звукопись, её влияние на смысл и художественное оформление образа.

Уточнить интерпретацию текста, сформулировать авторскую позицию и своё к ней отношение.

Анализ стихотворения в контексте

В контексте творчества самого автора: найти произведения с аналогичными мотивами или образами, выявить сходство и различия, объяснить их (изменением взглядов автора, если произведения писались в разное время, обстоятельствами его биографии, разницей художественных задач и т.п.) — и тем самым уточнить, углубить

бить интерпретацию данного стихотворения.

В контексте национального литературного процесса: найти у других русских поэтов, живших одновременно с автором или в другое время, аналогичные по содержанию или образному воплощению произведения и сопоставить их с анализируемым текстом. Выявляя сходство и различия, мы глубже и ярче воспринимаем особенности художественного мира каждого поэта, а также наблюдаем движение общего художественного мотива или образа во времени.

В контексте мирового литературного процесса: подобрать произведения зарубежных авторов, которые могут быть по каким-либо смысловым или художественным параметрам сопоставлены с анализируемым текстом. Это даёт возможность выявить не только индивидуальные, но и национальные особенности решения автором тех или иных художественных проблем, свидетельствует об участии автора и всей русской литературы в диалоге культур мира.

В чём, на наш взгляд, плюсы предлагаемой методики?

Прежде всего, в её универсальности, доступности любому возрасту и любому уровню развития (в Новгородской области по ней успешно работают даже учителя начальных классов). Каждый дойдёт до "своей" глубины, но каждый при этом "включит" воображение, придумает свои ассоциации, даст свою интерпретацию прочитанному. Причём каждый делает это с интересом, а значит, с удовольствием (кто же откажется пофантазировать, да ещё «наперегонки» с другими!) — положительная мотивация несомненна! Именно об этом — о возросшем интересе к анализу стихотворений и соответственно к поэзии вообще в один голос говорят учителя, работающие по этому алгоритму.

Применительно к старшим классам этот алгоритм позволяет "брать

планку" сложнейшей ассоциативной поэзии XX века (О.Мандельштам, Б.Пастернак, И.Бродский), которая при традиционном подходе вообще не поддаётся интерпретации.

На наш взгляд, именно такой ассоциативно-семантический анализ позволяет рассматривать произведение в единстве его формы и содержания, не отрывая одно от другого, и тем самым приблизить "школьное" литературоведение к научному — без ненужного усложнения.

С другой стороны, этот алгоритм может быть соотнесён с формулировкой темы выпускных сочинений ("восприятие, истолкование, оценка" лирического стихотворения) — то есть с требованиями к уровню подготовки выпускников средней школы.

В то же время регулярное использование этой методики развивает воображение и ассоциативное мышление, позволяет углубиться в текст, воспринять более сложные его смыслы. Методика, таким образом, может быть отнесена к развивающим. Для усиления развивающего эффекта (помимо работы с конкретными текстами) обязательно должны проводиться регулярные упражнения, развивающие воображение и ассоциативное мышление⁴. Это могут быть весёлые коллективные игры в антонимы, в цепочки ассоциаций и др., проводимые в течение 3-5 минут на уроках как литературы, так и русского языка. Их прямой результат — развитие речи, а «отдалённый», конечный — эстетическое развитие учащихся.

Конечно же, предложенный алгоритм не может служить универсальным ключом к постижению любого поэтического текста. Если мы заставим детей каждое стихотворение анализировать по этой "полной", всегда одной и той же "программе" и каждый раз проверять гармонию поэзии алгеброй алгоритма, то результатом может оказаться не приобщение к тайне поэзии, а стойкая к ней не-

ненависть. Да и невозможно подробно останавливаться на каждом программном стихотворении. Думается, что при изучении творчества того или иного поэта для подробного анализа следует выбирать одно-два произведения (благо новый проект стандартов даёт нам это право выбора), которые, с одной стороны, наиболее полно представляют специфику индивидуального творчества автора, а с другой — наиболее интересны и полезны с точки зрения обучения текстовому анализу. И даже при этом — сравнительно подробном — анализе не следует пытаться каждый раз пройти по всем пунктам алгоритма: стихотворение само подскажет, какие из этих пунктов максимально продуктивно "работают" именно в данном тексте. Задача учителя при разработке

проекта такого урока (особенно на начальном этапе обучения анализу) — подготовить в соответствии с алгоритмом последовательность вопросов и заданий, помогающих по-новому осмыслить и прочувствовать текст.

ЛИТЕРАТУРА

1. Маранцман В.Г. Интерпретация художественного текста как технология общения с искусством // Литература в школе. - 1998. - № 8.
2. Выготский Л.С. Психология искусства. - М., 1968.
3. Выготский Л.С. Воображение и творчество в детском возрасте. - М., 1991.
4. Каганович С.Л. Технология обучения анализу поэтического текста. Материалы к уроку. Русская словесность. - 2003. - № 1.

Радченко П.Н., преподаватель

Костанайский государственный педагогический институт

МЕТОДЫ И МОДЕЛИ ПРОВЕДЕНИЯ КОНТРОЛЯ ЗНАНИЙ С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ АДАПТИВНОЙ ТЕХНОЛОГИИ

Контроль знаний всегда занимал немаловажное место в учебном процессе. Но как только в учебном процессе стали применять компьютеры, контролю знаний стали уделять ещё большее внимание. Технические средства обучения, а затем и компьютеры в первую очередь использовались именно для проверки знаний обучаемых. Несмотря на то, что развитие обучающих систем не стоит на месте, тестирующие программы являются наиболее разработанными и составляют около половины программ учебного назначения, имеющих в настоящее время. В данной статье нами была сделана попытка обобщить и привести в единую систему такие методы проведения контроля, как контроль на основе ответов студента, модульно-рейтинговый контроль, контроль на основе учебного матери-

ала и модели оценивания знаний обучаемых, учитывающую время ответов, на основе уровня усвоения.

Компьютерный контроль знаний можно рассматривать с двух точек зрения: методической и технической. С методической точки зрения к компьютерному контролю знаний можно отнести: планирование и организацию проведения контроля, составление вопросов и обзор заданий для проверки знаний обучаемых, разработка вопросов и заданий для текущего контроля, распределение критериев оценки выполнения текущих и контрольных заданий. С технической точки зрения к компьютерному контролю знаний можно отнести: автоматический отбор контроля заданий на основе используемого подхода, выбор алгоритмов для оценки знаний обучаемых. Поэтому проблема использования