

СОДЕРЖАНИЕ

СОВЕРШЕННО ОФИЦИАЛЬНО

Рекомендации по организации приема
в первый класс 3

ВАЖНОЕ СОБЫТИЕ

VII Всероссийская конференция
«Проблемные вопросы
современного российского образования
и система "Школа 2100"» 6

Е.Л. Мельникова

Преимственность в использовании
проблемно-диалогического метода
в начальной и основной школе 9

Н.В. Ладыженская

Преимственность в использовании
проблемно-диалогического метода
в курсе риторики 14

А.А. Вахрушев,

И.В. Кузнецова

Как мы предлагаем использовать
технологии работы в малых группах 15

М.В. Телегин,

Ж.И. Серова

Обычный день необычной школы
(От первых впечатлений – к психолого-
педагогической экспертизе) 18

А.А. Вахрушев,

Д.Д. Данилов

Оценка и отметка в Образовательной
системе «Школа 2100» 26

А.Э. Симановский

Безотметочное обучение:
возможности и пути реализации 30

С.В. Маланов

Процесс воспитания и психологические
закономерности развития личности 33

И.В. Ополовнина

Концепция воспитательной
системы школы 42

Проблемы внедрения и освоения
Образовательной системы
«Школа 2100»

Н.П. Мурзина

Формы методического сопровождения
учителей в условиях внедрения
Образовательной системы
«Школа 2100» 44

Е.Н. Маштакова

Роль базовой школы в региональной
модели непрерывного
профессионального образования
«школа – педколледж – педвуз» 50

С.Д. Ермакова

Опыт создания единой
образовательной среды в школе,
работающей по ОС «Школа 2100» 54

Л.А. Филиппова

Наш путь к Образовательной
системе «Школа 2100»
(Организация методической работы
в начальных классах) 58

Т.А. Вайзер

Как помочь педагогу
освоить новые подходы в обучении 62

ИЗ ПЕРВЫХ РУК

А.А. Леонтьев

Алексей Николаевич Леонтьев
как психолог и педагог
(К 100-летию со дня рождения) 67

В ЕДИНСТВЕННОМ ЭКЗЕМПЛЯРЕ

Е.Н. Лиханова,

Э.Г. Дударь

Игра в театр 75

Главный редактор

чл.-корр. АПСН Р.Н. Бунеев

Заместитель главного редактора

Е.Ю. Звездинская

Художественный редактор

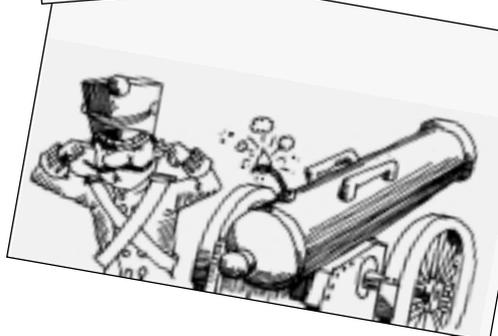
Е.Д. Ковалевская

Художник П.А. Северцов

Верстка *Н.Н. Бурова*

Корректор *О.Р. Газизова*

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



Дорогие коллеги!

Этот номер нашего журнала не совсем обычный: он практически полностью посвящен одному важному событию – VII Всероссийской конференции «Проблемные вопросы современного российского образования и Образовательная система "Школа 2100"», которая состоялась в Москве в марте 2003 года.

На страницы журнала вынесено обсуждение нескольких важных проблем, о которых шла речь на конференции: **современное понимание личностно ориентированного образования и воспитания; преемственность методов обучения в начальной и основной школе; технология работы в малых группах на уроках в начальной и основной школе; оценивание учебных достижений учащихся в личностно ориентированном образовании.**

Мы постарались так прокомментировать содержание, ход и итоги конференции, отобразить и представить материалы для публикации, чтобы дать максимум информации для наших читателей. Конечно, мы понимаем, что разговор о столь важных проблемах не может ограничиться страницами одного номера журнала, поэтому просим вас, дорогие коллеги, присылать свои письма, статьи, размышления по любой из названных проблем. Продолжение нашего разговора состоится в начале нового учебного года.

Здоровья вам и хорошего летнего отдыха!

**Искренне ваш
Рустэм Николаевич Бунеев**

**МИНИСТЕРСТВО ОБРАЗОВАНИЯ
РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ**
(Минобразование России)

**ДЕПАРТАМЕНТ
ОБЩЕГО
ОБРАЗОВАНИЯ**

101990, г. Москва, Чистопрудный бульвар, 6/19
факс: (095) 924-69-89, тел/стайл: 114027 КОНОЦД
E-mail: avb@miem.edu.ru
телефон/факс: (095) 923-36-19

[Органы управления образованием
субъектов Российской Федерации]

Институты (академии) повышения
квалификации работников образования

№ ~~0351-5711/13~~ - 03 от ~~20.03.2002~~

На N _____

Рекомендации по организации приема в первый класс

В Минобрнауки России поступают запросы граждан, свидетельствующие о нарушении прав детей и их родителей (законных представителей) со стороны администрации общеобразовательных учреждений при приеме детей в первые классы. В связи с этим Минобрнауки России информирует органы управления образованием о необходимости руководствоваться пп. 1, 2 ст. 43 Конституции Российской Федерации, согласно которым «каждый гражданин имеет право на образование, каждому гарантируются общедоступность и бесплатность образования».

Прием детей в первый класс следует осуществлять в соответствии с законами Российской Федерации «Об образовании» с изменениями и дополнениями, «О гражданстве Российской Федерации» от 31.05.2002 № 62-ФЗ, «О беженцах» от 07.11.2000 № 135-ФЗ, «О вынужденных переселенцах» с изменениями и дополнениями, «О правовом положении иностранных граждан в Российской Федерации» от 25.07.2002 № 115-ФЗ, а также Типовым положением об общеобразовательном учреждении, утвержденным постановлением Правительства Российской Федерации от 19.03.2001 № 196 и уставом общеобразовательного учреждения.

Прием детей в первый класс государственных и муниципальных общеобразовательных учреждений всех видов запрещается осуществлять на конкурсной основе (п. 3 ст. 5 Закона Российской Федерации «Об образовании»).

Согласно п. 2 ст. 16 Закона Российской Федерации «Об образовании» и пп. 47 и 48 Типового положения об общеобразовательном учреждении при приеме детей в общеобразовательное учреждение последнее обязательно ознакомить родителей (законных представителей) с уставом и другими документами, регламентирующими осуществление образовательного процесса в этом учреждении.

На основании Закона Российской Федерации «Об образовании» и п. 59 Типового положения об общеобразовательном учреждении родители (законные представители) обучающихся имеют право выбирать общеобразовательное учреждение, форму получения образования, однако не могут настаивать на реализации каких-либо образовательных программ, услуг, форм получения образования, не включенных в устав данного учреждения.

На основании п. 2 ст. 19 Федерального закона «О внесении изменений и дополнений в Закон Российской Федера-

ции «Об образовании» и Федеральный закон «О высшем и послевузовском профессиональном образовании» от 25.06.2002 № 71-ФЗ обучение детей в образовательных учреждениях, реализующих программы начального общего образования, начинается с достижения ими возраста шести лет шести месяцев при отсутствии противопоказаний по состоянию здоровья, но не позже достижения ими возраста восьми лет. По заявлению родителей (законных представителей) учредитель образовательного учреждения вправе разрешить прием детей в образовательное учреждение для обучения в более раннем или более позднем возрасте.

В соответствии с «Гигиеническими требованиями к условиям обучения в общеобразовательных учреждениях, СанПиН 2.4.2.1178-02», утвержденными Минздравом России от 28.11.2002 № 44 и зарегистрированными Минюстом России 05.12.2002 № 3997, обучение детей, не достигших 6 лет 6 месяцев к началу учебного года, следует проводить с соблюдением всех гигиенических требований по организации пребывания детей шестилетнего возраста.

Все дети, достигшие школьного возраста, зачисляются в первый класс общеобразовательного учреждения независимо от уровня их подготовки. Собеседование учителя с ребенком возможно проводить в сентябре с целью планирования учебной работы с каждым учащимся.

Лицо, признанное беженцем, и прибывшие с ним члены его семьи имеют право на устройство детей в государственное или муниципальное общеобразовательное учреждение наравне с гражданами Российской Федерации. Органы исполнительной власти субъектов Российской Федерации и органы местного самоуправления в пределах своих полномочий обеспечивают их обучение в государственных или муниципальных общеобразовательных учреждениях (на основании Закона Российской Федерации

от 21.11.2002 № 15-П «О вынужденных переселенцах»; Федерального закона от 07.11.2000 № 135-ФЗ «О беженцах»).

Прием детей из семей беженцев и вынужденных переселенцев может осуществляться на основании записи детей в паспорте родителей (законных представителей) и их письменного заявления с указанием адреса фактического проживания без учета наличия или отсутствия регистрационных документов.

Иностранные граждане пользуются в Российской Федерации правом на получение образования наравне с гражданами Российской Федерации на основании Федерального закона от 25.07.2002 № 115-ФЗ «О правовом положении иностранных граждан в Российской Федерации».

Порядок приема в общеобразовательное учреждение в части, не урегулированной Законом Российской Федерации «Об образовании», определяется учредителем общеобразовательного учреждения и закрепляется в его уставе (п. 45 Типового положения об общеобразовательном учреждении).

На основании пп. 1, 2 ст. 16 Закона Российской Федерации «Об образовании» органы управления образованием регионального и муниципального уровней издают приказ о порядке приема детей в первый класс общеобразовательных учреждений, а также создают комиссии для осуществления контроля и рассмотрения заявлений родителей (законных представителей) о нарушениях прав граждан на получение общего образования.

Муниципальный орган управления образованием за каждым районом (микрорайоном) закрепляет общеобразовательные учреждения и обеспечивает прием всех подлежащих обучению граждан, проживающих на данной территории и имеющих право на получение образования соответствующего уровня.

Администрация школы может отказать гражданам (в том числе не проживающим на данной территории) в

приеме их детей в первый класс только по причине отсутствия свободных мест в учреждении (п. 46 Типового положения об общеобразовательном учреждении). В этом случае муниципальный орган управления образованием предоставляет родителям (законным представителям) информацию о наличии свободных мест в общеобразовательных учреждениях на данной территории (в данном районе, микрорайоне) и обеспечивает прием детей в первый класс.

Для зачисления ребенка в первый класс родители (законные представители) представляют в общеобразовательное учреждение заявление о приеме, медицинскую карту ребенка, справку о месте проживания ребенка.

Как правило, запись в первый класс общеобразовательной школы рекомендуется начинать с 1 апреля по мере поступления заявлений родителей. Документы, представленные родителями (законными представителями), регистрируются через секретариат общеобразовательного учреждения в журнале приема заявлений в первый класс. После регистрации заявления заявителю выдается документ, содержащий следующую информацию: входящий

номер заявления о приеме в общеобразовательное учреждение; перечень представленных документов и отметка об их получении, заверенная подписью секретаря или ответственного за прием документов и печатью общеобразовательного учреждения; сведения о сроках уведомления о зачислении в первый класс; контактные телефоны для получения информации; телефон органа управления образованием, являющегося учредителем.

После окончания приема заявлений зачисление в общеобразовательное учреждение оформляется приказом руководителя школы не позднее 30 августа текущего года и доводится до сведения родителей (законных представителей).

Минобразование России рекомендует органам управления образованием регионального и муниципального уровней осуществлять учет детей школьного возраста и планирование сети общеобразовательных учреждений в целях соблюдения гарантий на образование с учетом образовательных потребностей граждан.

*Заместитель министра
В.А. Болотов*

Внимание!

Авторский коллектив и учебно-методический центр «Школа 2100» напоминают об открытии **сайта «Школа 2100» в Интернете.**

В содержание сайта вошли:

- ◆ подробная информация об авторах Образовательной системы «Школа 2100»;
- ◆ информация об учебниках и методических рекомендациях, выходящих в издательстве «Баласс»;
- ◆ наиболее актуальные статьи из журнала «Начальная школа плюс До и После» («Начальная школа: плюс-минус»);
- ◆ информация о курсах повышения квалификации в Москве и регионах и многое другое.
- ◆ Целый блок посвящен ответам на вопросы, которые адресованы авторам Образовательной системы «Школа 2100».

Содержание сайта часто обновляется. Заглядывайте к нам! Мы вам рады.

Адрес сайта: www.school2100.ru

**VII Всероссийская конференция
«Проблемные вопросы
современного российского образования
и система "Школа 2100"»**



22–23 марта 2003 года в г. Москве состоялась традиционная, уже седьмая, Всероссийская конференция педагогической общественности по проблемам развития Образовательной системы «Школа 2100». Организаторы конференции – МОО «Школа 2100», Академия педагогических и социальных наук, кафедра дошкольного и начального образования АПК и ПРО РФ.

На конференцию были приглашены учителя, директора и заместители директоров школ России, работающих в русле развивающего вариативного образования по учебникам «Школы 2100» (таких школ в РФ уже более 4 тысяч); руководители и сотрудники региональных и федеральных органов образования; руководители и преподаватели университетов и педагогических вузов, ИПК; ученые-педагоги и психологи из Москвы и Московской области, Петербурга, Республики Татарстан, Удмуртской Республики, Республики Марий Эл, Чувашской Республики, Республики Башкортостан, Республики Саха (Якутия), из городов Апатиты, Архангельск, Бийск, Барнаул, Брянск, Великий Новгород, Волгоград, Вологда, Вышний Волочок, Екатеринбург, Ессентуки, Железногорск, Константиновск, Ковров, Калининград, Коряжма, Калуга, Кировск, Киров, Котлас, Краснодар, Красноярск, Красный Кут, Курск, Лабытнанги, Липецк, Магнитогорск, Мурманск, Магадан, Набережные Челны, Новоуральск, Норильск, Новый Уренгой, Омск, Пенза, Пермь, Самара, Сатка, Смоленск, Североморск, Стрежевой, Салехард,

Северск, Старый Оскол, Таганрог, Тверь, Тюмень, Тольятти, Тамбов, Туапсе, Тула, Челябинск, Ярославль и из других регионов. На конференции присутствовала делегация Республики Беларусь. Всего в работе конференции участвовало 267 человек.

В ходе конференции на рассмотрении были вынесены следующие **проблемные вопросы современного образования**:

1. Что такое лично ориентированное образование.
2. Воспитание в современной школе.
3. Преемственность методов обучения в начальной и основной школе.
4. Технология работы в малых группах.
5. Оценивание учащихся в лично ориентированном образовании.

Позиция авторского коллектива «Школы 2100» по первой проблеме была сформулирована в сообщении члена-корр. АПСН *Р.Н. Бунеева*, члена-корр. АПСН *А.А. Вахрушева* и доктора психол. наук, профессора *Е.Л. Яковлевой* «**Наше понимание лично ориентированного образования**»*.

Педагог работает в парадигме лично ориентированного образования, если он:

- признает приоритет личности перед коллективом;
- создает гуманистические взаимоотношения в классе, через которые каждый ребенок осознает себя полноценной личностью, учится видеть и уважать личность в других;
- признает, что ученик обладает

* См. статью Р.Н. Бунеева на эту тему в № 2 нашего журнала за 2003 г.

определенными правами, которые священны для учителя;

- отказывается от деления детей на «сильных» и «слабых», понимая, что все дети разные и каждый знает и умеет что-то лучше других;

- признает, что учитель – такой же равноценный участник учебного процесса, как и ученик, хотя с «направляющей» функцией, и его мнение в дискуссии является одним из многих;

- переходит с позиции «я тебя учу» на позицию «мы с тобой учимся» и «мне интересно, что ты думаешь о...»;

- понимает, что учебный процесс тем эффективнее, чем меньше учитель на уроке говорит и делает сам и чем больше дает сказать и сделать своим ученикам;

- видит свою задачу в том, чтобы помочь каждому ученику построить свою собственную образовательную траекторию.

Воспитание средствами предметов и самой обучающей технологии – этот аспект второй проблемы рассматривался в сообщениях доцента *Е.В. Бунеевой* и доцента *З.И. Курцовой*.

В образовательной программе «Школа 2100» воспитание понимается как управляемая система процессов взаимодействия общества и личности, которая обеспечивает, с одной стороны, саморазвитие и самореализацию личности, а с другой – соответствие этого саморазвития ценностям и интересам общества. Ключевые слова этого определения – **взаимодействие, личность и ценности**. Сегодня на место педагогики необходимости приходит педагогика свободы, суть которой – не формирование, а поддержка и выращивание личности. Новая система воспитания в школе сейчас только складывается, поэтому в ней соседствуют и старые, и новые подходы: с одной стороны, педагоги понимают, что школа должна выращивать человека, способного занять самостоятельную жизненную позицию, с другой стороны, учителя по-прежнему тяготеют к внушению принципов жизни и деятельности, к назидательности.

Если исходить из того, что воспитывают прежде всего образовательная среда школы, содержание предметных областей и технология обучения, то позиция авторского коллектива «Школы 2100» состоит в следующем:

- мы категорически не приемлем прямой назидательности как в учебных текстах, так и в стиле работы учителя;

- мы разделяем идею П.П. Блонского, выраженную в его словах: «Не давать ему (ребенку) нашей истины, но развивать его собственную истину до нашей»;

- в этой связи в ходе чтения литературных произведений «наш» педагог учит детей самостоятельно оценивать поступки и характеры людей, ситуации; сравнивать их, выбирать и присваивать определенную нравственную позицию;

- наша технология – проблемно-диалогический метод, технология формирования правильного типа читательской деятельности воспитывают в учениках самостоятельность мышления, толерантность, нравственные качества, эстетический вкус;

- огромными воспитательными возможностями обладает предмет «риторика», непосредственно обучающий общению: задания учебников помогают понять и оценить собственные чувства, эмоции, осмыслить свое речевое поведение, учат отвечать за свои слова, за свой *речевой поступок* – намеренно созданное высказывание, отражающее нравственную позицию говорящего.

«Преемственность в использовании проблемно-диалогического метода в начальной и основной школе» – тема сообщений по третьей проблеме конференции, с которыми выступили доцент *Е.Л. Мельникова* и канд. пед. наук *Н.В. Ладыженская*. Материалы этих выступлений в развернутом виде опубликованы ниже.

В сообщении профессора АПК и ПРО *О.А. Куревиной* содержалась положительная оценка результатов первого этапа эксперимента «Непрерыв-

ность и преемственность в реализации УМЦ Образовательной системы "Школа 2100"*.

В резолюции VI Всероссийской конференции «Школы 2100»** в качестве главного направления учебно-методических разработок в 2002/2003 учебном году было названо «совершенствование форм и методов обучения, реализующих личностно ориентированный подход к образованию (переход от фронтального обучения к работе в малых группах, решение проблемы безотметочного обучения и т.д.)».

С коллективными сообщениями «**Как мы предлагаем использовать технологию работы в малых группах**» и «**Как оценивать учащихся в личностно ориентированном образовании**» выступили член-корр. АПСН А.А. Вахрушев, канд. истор. наук Д.Д. Данилов и методист УМЦ «Школа 2100» И.В. Кузнецова. Материалы этих выступлений в развернутом виде опубликованы ниже.

Все выступления членов авторского коллектива комментировал научный руководитель Образовательной системы «Школа 2100» академик РАО А.А. Леонтьев.

По окончании пленарного заседания работа конференции продолжалась в секциях. С сообщениями выступили директор школы № 4 г. Ликино-Дулево Ф.В. Дрюнин («Система оценивания учебных достижений школьников»); завуч школы № 15 г. Вышний Волочок Л.Н. Величко («Воспитание средствами предметов школьной программы»); зам. директора НОУ «Радуга» г. Калуги С.Д. Ермакова («Опыт создания единой образовательной среды в школе, работающей по Образовательной системе "Школа 2100"») и И.В. Ополовнина («Концепция воспитательной системы школы»); доцент МПГУ З.И. Курцева, зав. д/с № 62 г. Котласа Н.Н. Гринвальд, методист Н.Н. Киселева («Опыт эффективного внедрения

комплекта пособий по дошкольной подготовке "Школа 2100" глазами авторов и педагогов»); учитель школы № 932 г. Москвы Н.А. Халилуллина («Роль школы в подготовке детей-дошкольников к обучению по Образовательной системе "Школа 2100"»); директор школы № 1954 г. Москвы В.В. Живилин, директор начальной школы – д/с «Радость» г. Серпухова Т.П. Носоурова («Различные модели взаимодействия школы и ДОУ»); доцент МГППУ М.В. Телегин («Организация работы в малых группах на различных этапах урока»); методист УМЦ «Школа 2100» И.В. Кузнецова («Организация работы в малых группах при изучении орфографии»); методист О.В. Чиханова («Технология организации групповой работы на уроке»); завуч школы № 11 г. Сатки Л.А. Филиппова («Этапы внедрения Образовательной системы "Школа 2100" на уровне школы и города»); профессор Магнитогорского университета Л.А. Фролова («Как помочь родителям выбрать образовательную систему для своего ребенка»); методист И.А. Шипулина, г. Эссентуки, и главный специалист Комитета по образованию, г. Великий Новгород, О.В. Нехаева («Организация обратной связи с учителями, работающими по Образовательной системе "Школа 2100"»).

Материалы некоторых выступлений в развернутом виде опубликованы ниже.

Участники конференции констатировали, что **Образовательная система «Школа 2100» активно развивается по следующим направлениям:**

1. Теоретические и методические исследования, развивающие и углубляющие основные положения Образовательной программы «Школа 2100». Результаты этих исследований опубликованы в **новом сборнике «"Школа 2100". Педагогика здравого смысла,**

* См. статью О.А. Куревинной в № 4 нашего журнала за 2002 г., а также статьи Г.В. Бородкиной в № 4, 5 за 2002 г.

** «Начальная школа: плюс-минус», 2002, № 6, с. 6–7.

который был представлен участникам конференции.

2. *Дальнейшая реализация идеи непрерывности и преемственности образования в области содержания и технологии обучения.* В настоящее время авторский коллектив работает над созданием учебников по русскому языку для 10–11 (12)-х классов, по литературе для 10–11-х классов, по истории для 9–10-х классов, по географии для 8-го класса, по биологии для 8-го класса, по информатике для 6–7-го классов. Выпущены учебники по русскому языку для 8–9-х классов, по литературе для 9-го класса, по истории для 8-го класса, по риторике для 10–11-х классов.

Авторским коллективом разработан общий подход к построению и анализу занятий с дошкольниками по пособиям «Школы 2100» с позиций проблемно-диалогического подхода.

3. Авторский коллектив разрабатывает идею интеграции обучения, которая ранее была реализована в курсе окружающего мира. На конференции авторы представили второе пособие из новой серии «Летние тетради» – «Летняя тетрадь будущего третьеклассника», где с помощью увлекательной системы интегрированных заданий ребенок может летом повторить основные знания, закрепить умения по всем предметам курса 2-го класса и успешно начать обучение в 3-м классе.

4. Авторский коллектив активно разрабатывает систему организации обучения в малых группах и новые подходы к оценке учебных достижений учащихся. Материалы по этим проблемам опубликованы в сборнике «Школа 2100». Педагогика здравого смысла» и на страницах журнала «Начальная школа плюс До и После».

5. Продолжается создание системы диагностики и мониторинга. К началу следующего учебного года выходит электронное приложение к учебникам «Окружающий мир» (1–2 кл.), «Моя любимая Азбука» (итоговый тест по курсу обучения грамоте), «Русский язык» (итоговый тест за курс на-

чальной школы), к книгам для чтения (итоговый тест по чтению за курс начальной школы).

6. В 21 регионе Российской Федерации созданы представительства МОО «Школа 2100» – региональные отделения. Продолжается работа по созданию новых региональных отделений.

7. Школы, прошедшие сертификацию, получили на конференции документ о присвоении им статуса «Школа – методический центр» по Образовательной системе «Школа 2100».

Все перечисленные выше направления признаны приоритетными в работе МОО и УМЦ «Школа 2100» в следующем учебном году.

Предлагаем вниманию читателей журнала материалы, подготовленные участниками конференции.

Преемственность в использовании проблемно-диалогического метода в начальной и основной школе

Е.Л. Мельникова

Из многочисленных проблем жизни самая «человеческая» – это проблема выбора. В отечественном образовании еще 10–15 лет назад проблема выбора практически не стояла: все мы учили детей по одинаковым программам и учебникам. Однако за последние годы ситуация изменилась кардинально, и образование начала XXI века являет собой весьма пеструю картину: одна традиционная система, три развивающие, а еще модели, комплекты, учебники нового поколения... Выбирай – не хочу.

Чем руководствуется отдельный учитель, делая свой выбор? На первом месте стоит мотив «мне самому долж-

но быть интересно!». А как выбирает образовательную систему школа в целом, весь педагогический коллектив? В этом случае важнейшим становится соображение преемственности. Причем само слово «преемственность» понимается просто и незатейливо: «учебники для разных звеньев должны быть написаны одними и теми же авторами». В таком житейском наблюдении есть доля истины: автор учебника, действительно, как никто другой стремится к четкой передаче эстафетной палочки от дошкольного звена к начальному, от начального – к основному. Однако нередко от замысла автора до его реального воплощения – «дистанция огромного размера».

Все дело в том, что в учебниках и методических рекомендациях авторы закладывают преемственность двух основных сторон учебного процесса: содержания и технологии. А педагогические коллективы, хорошо понимая, что такое преемственность содержания, **не всегда обеспечивают преемственность технологии**.

Первый вопрос, который в связи с этим возникает, – какая же технология реализуется в Образовательной системе «Школа 2100»? Ее точное научное название – **проблемно-диалогическое обучение**. В сложном прилагательном «проблемно-диалогическое» первая часть означает, что на уроке изучения нового материала должны быть проработаны два звена: постановка учебной проблемы и поиск решения. Постановка учебной проблемы – это этап формулирования темы урока или вопроса для исследования. Поиск решения – это этап формулирования нового знания. Слово «диалогическое» означает, что постановку учебной проблемы и поиск ее решения осуществляют ученики в ходе специально выстроенного учителем диалога.

Мы различаем два вида диалога: побуждающий и подводящий. Они по-разному устроены, обеспечивают разную учебную деятельность и развивают разные стороны пси-

хики учащихся. Побуждающий диалог состоит из отдельных стимулирующих реплик, которые помогают ученику осуществить творческую деятельность и поэтому развивают творческие способности учащихся. Подводящий диалог представляет собой систему вопросов и заданий, которая активизирует и соответственно развивает логическое мышление учеников.

Иначе говоря, в Образовательной системе «Школа 2100» учитель сначала посредством диалога (иногда побуждающего, иногда подводящего) помогает ученикам сформулировать тему или вопрос для исследования, тем самым вызывая у них интерес, а затем в диалоге же организует открытие школьниками знания, добываясь действительно понимания материала, ибо нельзя не понимать то, что ты открыл сам.

А как выглядит урок изучения нового материала в традиционной системе? Учитель сначала сам объявляет тему, и это, как правило, не вызывает у учащихся большого познавательного энтузиазма. Затем педагог лично объясняет новый материал, давая его в готовом виде, что не гарантирует понимания информации большинством класса.

Таким образом, традиционная школа – это школа учительского монолога: «я говорю – ты молчишь». Наша образовательная система – школа проблемного диалога: «ты словечко – я словечко». Причем текст диалога учителю не надо каждый раз придумывать самому. Проблемный диалог уже прописан в наших учебниках и методических рекомендациях. Проиллюстрирую эту мысль на примере русского языка.

Вспомните, как устроены традиционные учебники. Сначала идет название темы, затем в рамочке сформулировано новое знание (которое учителя не совсем точно называют «правило»), и ниже предлагаются упражнения на закрепление. А в учебниках Р.Н. и Е.В. Бунеевых и О.В. Прониной есть еще и упражнения «до рамки», в кото-

рых вводится новый материал (с 4-го класса они помечены знаком «очки»). Задания к этим упражнениям представляют собой текст проблемного диалога, который должен развернуть учитель на уроке. А методические рекомендации делают замысел авторов еще нагляднее и отчетливее, потому что в них текст диалога прописан вместе с ответами детей.

Приведу примеры проблемного диалога на уроках русского языка в начальной и средней школе.

**Урок в 4-м классе по теме
«Склонение
имен существительных»***

Учитель (У.): Прочитайте предложение.

Дети (Д.): Старая женщина волновалась о сестре и дочери.

У.: Найдите однородные члены в предложении.

Д.: Сестре, дочери.

У.: К какой части речи они относятся?

Д.: Это существительные.

У.: Определите их род и падеж.

Д.: Женский род, предложный падеж.

У.: Выделите их окончания. (Создание проблемной ситуации предъявлением двух противоречивых фактов.)

Выделяют окончания, испытывают удивление (возникновение проблемной ситуации).

У.: Что интересного вы заметили? (Побуждение к осознанию противоречия.)

Д.: Эти существительные одного рода и падежа, но окончания у них разные (осознание противоречия).

– Какой у вас возникает вопрос? (Побуждение к формулированию проблемы.)

Д.: Почему у существительных одного рода и падежа разные окончания? (Учебная проблема как вопрос.)

**Урок в 6-м классе по теме
«Гласные в суффиксах
действительных причастий»**

Учитель (У.): Я продиктую вам список слов. Два ученика работают у доски, остальные – на листочках. (Создание проблемной ситуации на столкновение мнений практическим заданием на новый материал.)

Ученики у доски записывают:

лечащий	лечУщий
дышащий	дышУщий
видЮщий	видящий

Разные мнения вызывают у детей реакцию удивления (возникновение проблемной ситуации).

У.: Задание было одно. А как вы его выполнили? (Побуждение к осознанию противоречия.)

Д.: По-разному! (Осознание противоречия.)

У.: Почему так получилось? Чего мы еще не знаем? Сформулируйте тему урока. (Побуждение к формулированию проблемы.)

Д.: Гласные в суффиксах действительных причастий. (Учебная проблема как тема урока.)

Что общего у этих фрагментов? Постановка проблемы была выполнена методом **побуждающего диалога**: сначала учитель создал проблемную ситуацию, вызвав у учеников реакцию удивления, а потом отдельными репликами стимулировал ребят осмыслить противоречие и сформулировать учебную проблему. В результате на одном уроке ученики задали вопрос для исследования, а на другом сформулировали тему урока.

**Урок в 3-м классе по теме
«Одушевленные и неодушевленные
существительные»**

Учитель (У.): Прочитайте имена существительные в двух столбиках.

Ученики читают:

* Е.В. Бунеева, М.А. Яковлева. Русский язык. 4 класс. Методические рекомендации для учителя. – М.: Баласс, 2001. С. 115.

человек	дерево
родители	трамвай
учитель	страна

У.: На какой вопрос отвечают существительные первого столбика?

Дети (Д.): Кто?

У.: На какой вопрос отвечают существительные второго столбика?

Д.: Что?

У.: Существительные первого столбика называются одушевленными, второго – неодушевленными. Сформулируйте определение.

Ученики формулируют определение (*открытие нового знания*).

Урок в 7-м классе по теме «Простые и составные союзы»*

Учитель (У.): Прочитайте союзы.

Ученики читают:

тоже, и, но, то есть, зато, что,
потому что, а, так как

У.: В какие группы и по какому признаку вы бы их объединили?

Ученики предлагают варианты.

У.: Как еще можно сгруппировать эти союзы?

Дети: Состоящие из одного слова и состоящие из нескольких слов.

У.: По аналогии с предлогами сформулируйте: какие союзы называются простыми, а какие – составными.

Ученики формулируют определение (*открытие нового знания*).

А у этих уроков что общего? Поиск решения был выполнен методом **подводящего диалога**: учитель цепочкой своих вопросов и заданий помог детям самим открыть и сформулировать новое знание.

Таким образом, авторы Образовательной системы «Школа 2100» в учебниках и методических рекомендациях предлагают учителю, по сути, готовые проблемно-диалогические уроки и тем самым обеспечивают преемственность технологии начального и основного звена.

А как обстоит дело с преемственностью технологии в реальной школе, работающей по комплекту? Это вопрос, ответить на который нам помогут результаты исследования, проведенного в прошлом году на базе наших школ – экспериментальных площадок. Небольшой фрагмент этого исследования представлен в виде анкеты (см. Приложение), которая была призвана выяснить, на какую технологию работы ориентирован учитель: традиционный монолог или проблемный диалог?

Сравним результаты начальной и средней школы. В вопросе 1 об отличии комплекта «Школа 2100» большинство педагогов начального звена указывают на методику подачи материала и построение учебников, а педагоги основного звена выбирают другие пункты. В вопросе 2 основную развивающую цель начальная школа видит в формировании творческих способностей, средняя школа эту цель практически игнорирует. В вопросе 3 о важнейших умениях учителя ответы а) и в), как вы можете заметить, взаимоисключающие. Учителя начальной школы чаще выбирают вариант «помогать открывать знания», учителя основного звена предпочитают «хорошо объяснить материал».

Таким образом, это исследование показало, что в настоящий момент начальная школа уже ориентирована на проблемный диалог, а среднее звено все еще тяготеет к традиционному монологу. Многочисленные наблюдения наших авторов и методистов во время посещения уроков также приводят к печальному выводу, что в реальной практике преемственность в технологии нарушается.

Такое положение дел всех нас (и авторов, и практиков) весьма беспокоит и оформляется в естественный вопрос: «Что делать?». В этой связи хотелось бы рассказать об экспериментальной работе в московской школе № 1954

* Р.Н. Бунеев, Е.В. Бунеева, Л.Ю. Комиссарова, И.В. Текучева. Русский язык. 7 класс. – М.: Баласс, 2001. С. 217.

(директор Вячеслав Владимирович Живилин).

Педагогический коллектив работает по комплекту «Школа 2100» около 5 лет (начальная школа чуть дольше, средняя – меньше). За это время учителя успели разобраться с содержанием обучения, но назрел вопрос о преемственности в технологии. Было принято решение осваивать проблемный диалог всем педагогическим коллективом.

В январе этого года мы провели на базе школы цикл занятий. Три дня проходили, как обычно: мы изучали теоретические вопросы, технологию проблемного диалога, алгоритмы подготовки диалогических уроков. А занятия четвертого дня были выстроены по методическим объединениям, где просматривались и анализировались заранее отснятые видеозаписи уроков присутствующих учителей. Таким образом, у каждого участника занятий была возможность посмотреть на себя со стороны и оценить, как он в действительности работает: с использованием проблемного диалога или традиционного монолога. Видеозанятие для многих стало откровением и стимулом к изменению методики работы. В итоге учебный курс не только дал учителям технологические знания, но и вызвал желание применить их на практике.

Сейчас коллектив школы находится на этапе самостоятельного освоения проблемного диалога. Это не значит, что учителя брошены на произвол судьбы. У них есть возможность получить консультацию, подойти с конспектами к методисту, показать пробный урок. И уже заметны результаты. Например, многие учителя впервые вместо объявления готовой темы начали создавать проблемную ситуацию и побуждать детей сформулировать тему урока. В конце года мы повторно сделаем видеозаписи уроков и опять проведем заседания методических объединений с их просмотром и анализом. Это даст возможность объективно оценить прогресс каждого учителя и коллектива в целом.

Конечно, вариант работы в школе № 1954 – экспериментальный. Но он позволяет прийти к следующему выводу: болезненный вопрос преемственности снимается, когда технологию проблемного диалога осваивает весь педагогический коллектив. Что конкретно для этого нужно сделать? Предлагаю следующую программу.

1-й шаг: предоставьте возможность заниматься на наших курсах нескольким членам коллектива: завучам, руководителям методобъединений, учителям. Программа повышения квалификации по Образовательной системе «Школа 2100» предусматривает занятия по технологии проблемного диалога на ознакомительных курсах в объеме 6 часов, на углубленных – в объеме 24 часов.

2-й шаг: силами прошедшего подготовку ядра коллектива проведите педсовет по технологии проблемного диалога, убедите коллектив выбрать ее методической темой года.

3-й шаг: организуйте углубленное изучение технологии по методическим объединениям. Предусмотрите не только проведение групповых лекционно-практических занятий, но и самостоятельную работу учителя с литературой по проблемному диалогу.

4-й шаг: организуйте зачетные открытые уроки и итоговый педсовет.

В заключение процитирую американского педагога Лоренца Питера: «Нет ничего нового под солнцем. Но есть кое-что старое, чего мы не знаем». Проблемный диалог – не новая технология: его давно и успешно используют лучшие педагоги страны. Но именно наша образовательная система впервые сделала проблемный диалог доступным каждому учителю. Хочется надеяться, что в пользу проблемного диалога будет и ваш личный выбор!

Литература

Мельникова Е.Л. Проблемный урок, или Как открывать знания с учениками: Пособие для учителя. – М., 2002.

Приложение

Анкета

Выберите не более двух вариантов ответа.

1. На Ваш взгляд, комплект «Школа 2100» отличается:

- а) содержанием обучения;
- б) методикой подачи материала;
- в) построением учебников;
- г) наличием методического обеспечения.

2. Главный результат работы педагога – это:

- а) прочные знания, умения, навыки;
- б) развитие интеллекта;
- в) развитие творческих способностей;
- г) воспитание личности.

3. Для педагога наиболее значимым является умение:

- а) хорошо объяснять новый материал;
- б) отрабатывать умения и навыки;
- в) помогать ученикам открывать знания;
- г) общаться с учениками.

Елена Леонидовна Мельникова – канд. психол. наук, доцент кафедры дошкольного и начального образования АПК и ПРО, г. Москва.

Преимственность в использовании проблемно-диалогического метода в курсе риторики

Н.В. Ладыженская

Курс риторики в школе, который создан под научным руководством Т.А. Ладыженской и реализован в наших учебниках для 1–11-го классов и пособиях для дошкольников, действительно отражает то понимание преимущественности, которое связа-

но с единым авторским коллективом, единой авторской концепцией, программой, методической системой. Хотелось бы обратить особое внимание на тот аспект проблемы преемственности, который связан с использованием **проблемно-диалогического метода**.

Учебники построены таким образом, что они как бы **ведут диалог с учениками**:

– ставят проблемные вопросы (*Умешь ли ты вежливо оценить чью-нибудь работу, внешность или характер? Ведь важно сказать правду, то, что ты в самом деле думаешь, и при этом не обидеть человека*);

– побуждают осмысливать свой опыт общения, приводить примеры из своей жизни (*Что такое просьба? Чем просьба отличается от команды, приказа, требования?*);

– побуждают искать несколько решений поставленной задачи (*Как отказать в просьбе так, чтобы на тебя не обиделись?*).

Проблемные вопросы часто рождаются в учебных диалогах сквозных персонажей (Риторика и других), задаются от их имени. Диалоги персонажей помогают актуализировать знания учеников, мотивировать изучение темы, дают предварительные ориентиры для решения риторических задач.

Например, в учебнике 4-го класса Риторик, Коля и Оля ведут разговор о хорошем настроении, улыбке и обращают внимание ребят на важность этого несловесного средства общения. Персонажи рассуждают о том, что значит «изобретать речь», как искать то новое, что способно заинтересовать слушателей.

Именно в диалоге, без навязчивого дидактизма, в процессе поиска совместных решений риторических задач **ученики осознают сквозные нравственно-риторические идеи курса**. Вот некоторые из них:

– общайся с другими так, как бы ты хотел, чтобы общались с тобой (*Используй уместные обращения, ни в коем случае не следует употреблять грубые, обидные прозвища*);

– помогай другим и словом, и делом (*Если у человека горе, неприятность, постарайся успокоить его не только словами, но и делом, помоги, если можешь*);

– будь своему слову господин (*Выполняй обещанное*);

– будь вежлив, помогай окружающим. Этому посвящена работа над этикетными речевыми жанрами, словами вежливости. Мы обращаем внимание на то, что слова приветствия, прощания, благодарности и т.д. помогают людям общаться, создают благоприятную обстановку в коллективе, семье.

Проблемно-диалогический метод – основа организации системы учебных заданий, которая предполагает анализ примеров общения и создание своих собственных высказываний. Например, анализ готового пересказа текста и реализацию своего варианта.

Особенность реализации проблемно-диалогического метода в курсе риторики связана с единством задач обучения и воспитания. К примеру, мы учим детей отстаивать свою точку зрения в споре, приводить убедительные доводы, факты, сведения и в то же время объясняем, как это надо делать, чтобы не обидеть оппонента, не сделать его своим врагом.

Диалогичность в риторике подразумевает не только взаимодействие с учителем, учебником, но и учеников друг с другом. Мы учим детей слушать друг друга, воспринимать разные точки зрения, спорить, информировать и т.д.

Осуществляя совместный поиск оптимальных форм общения, дети учатся создавать разновидности текстов – речевые жанры, уместные в заданных ситуациях:

– этикетные (приветствие, благодарность, просьба, отказ, знакомство, извинение и т.д.);

– учебные (пересказ, конспект, тезисы, реферат, устный развернутый ответ и т.д.);

– официально-деловые (отчет, заявление, объяснительная записка и т.д.).

Итак, **проблемно-диалогический метод является основой для решения задач обучения, воспитания, развития – становления личности учащихся.**

Но значение этого метода, а также курса риторики в целом состоит и в том, что развивается не только ученик, но и учитель. **Учитель, как правило, вырастает как творческая личность, коммуникативный лидер, способный в современных условиях успешно решать сложные педагогические задачи.**

Наталья Вениаминовна Ладыженская – канд. пед. наук, научный сотрудник РАО, соавтор учебников риторики для начальной и средней школы, г. Москва.

Как мы предлагаем использовать технологию работы в малых группах

*А.А. Вахрушев,
И.В. Кузнецова*

Почему мы заговорили о работе в группах? Зачем она нужна?

Давайте вспомним обычную ситуацию на уроке. Наши уроки идут в быстром темпе. Вопрос – ответ, вопрос – ответ. Поначалу работают все. Потом уже одни отличники поспевают за учителем. Такой темп не все могут выдержать.

Как быть в такой ситуации? Спрашивать всех? Но даже на наших уроках на ответы учеников отводится лишь 50% времени. 22 минуты на 25 человек – меньше одной минуты на каждого ученика. Задумайтесь: каждый ученик говорит за день всего 5 минут!

И тут нам на помощь приходит работа в малых группах. Если на уроке хотя бы половина времени отводится на работу в малых группах, а в группе

не больше 5 человек, то 22 минуты уже приходится на пятерых. Каждый за урок говорит по 4 минуты. А значит, и внимание его «привязано» к теме урока дольше.

Мотивация – одна из сильных сторон групповой работы. Однако есть и другие преимущества работы в группе. Какие же?

От чего зависит счастливая жизнь человека? Конечно, от его успехов в работе. И образование играет при этом важнейшую роль. Но для счастья надо уметь ладить с людьми и в трудовом коллективе, и в семье. Значит, необходимо не только образовывать школьника, но и учить его общаться, воспитывать его. Особое значение приобретает здесь риторика. Но где же применять полученные на ее уроках умения? И здесь снова на помощь приходит работа в малых группах. Нет другого такого метода проведения уроков, воспитательный эффект которого был бы сопоставим с работой в малых группах. Потому что **воспитание** социальных и **коммуникативных навыков (навыков общения)**, умения строить взаимоотношения между людьми – одна из важнейших задач, решаемых с помощью группового обучения. Социализация детей возможна только в том случае, когда они сидят лицом друг к другу, а не смотрят друг другу в затылок.

Какие опасности подстерегают педагогов при использовании групповой работы? Во-первых, это формирование **иждивенческой позиции**: отличник работает, а вся группа присваивает результаты его труда. Во-вторых, многих учителей не устраивает **нарушение привычного порядка**, сопровождающее такую форму проведения урока. Хорошо, если шум поднимается «рабочий», а если дети «на головах стоят»?

Как же добиться при групповой работе положительных результатов и

нейтрализовать недостатки? Как сделать так, чтобы работал весь класс и, более того, все члены группы были заинтересованы во взаимопомощи?

Это трудные вопросы, на которые еще не дано окончательных ответов. С нашими попытками найти эти ответы вы можете ознакомиться в журнале «Начальная школа плюс До и После», № 11 за 2002 год. В поисках решения этих проблем мы провели серию семинаров по различным предметам. Чрезвычайно интересной в этом отношении представляется нам деятельность Ф.В. Дрюнина и его коллег-учителей из школы №4 г. Ликино-Дулево*. Рассмотрим несколько принципов успешной организации обучения в малых группах.

1. Один за всех и все за одного.

Как сделать так, чтобы победу и поражение все члены группы разделили на всех, а не стали хвалить или обвинять отдельных ее членов? Как сделать так, чтобы все члены группы помогали друг другу в работе? Для этого, на наш взгляд, существуют два рецепта.

1. Роли в группе надо разделить.

Тогда каждый положит свой «кирпич» в строительство общего дома. Как же можно разделить роли?

Во-первых, каждый ученик может получить свою часть учебной задачи, учебного материала, которую он освоит и научит ей всех остальных членов группы.

Во-вторых, учебная задача или учебный материал могут быть общие, но роли могут распределяться иначе. Один, например, – генератор идей, другой – критик, третий – фиксатор результатов, четвертый – докладчик и т. п.

2. Оценка работы группы зависит от деятельности всех ее членов.

Это может происходить, например, путем суммирования оценок работы каждого. Так, после работы в группах

* См. статьи О.В. Чихановой, описывающие опыт работы этой школы, в № 11 нашего журнала за 2002 г. и в № 2 за 2003 г., а также публикацию в этом номере журнала, с. 18–26.

все ученики получают новое знание или умение. Проводится самостоятельная работа. Лучшей группой будет та, в которой суммарная оценка работы всех членов группы выше.

Можно действовать и по-другому: учитель спрашивает произвольно любого члена группы и по его ответу оценивает работу всей группы.

II. Работа в группах учит не только знаниям, но и общению.

Не следует думать, что в группах ребята сразу будут быстрее усваивать знания. На первых порах такая задача не является главной. Да, мотивация при работе в малых группах есть. Но технические проблемы общения и совместной работы сильно снижают темп деятельности. Поэтому вначале одной из важнейших задач групповой работы следует считать **формирование социальных навыков, навыков общения**. Этому надо учить. Как же это делать?

1. За двумя зайцами погонишься – ни одного не поймаешь. Одновременно мы отрабатываем лишь один-два навыка общения. Вместе с ребятами формулируем правила общения. Выберем главное правило и будем в него играть.

Например, главное внимание в нашей сегодняшней работе мы уделим такому правилу: *учимся слушать и слышать*. Каков алгоритм? Учитель четко формулирует, зачем нужно овладеть этим навыком. Объясняет, как этого добиться. Проговаривает критерии оценки. Во время практикума идет поощрение таких действий детей, которые направлены на овладение данным навыком. Затем проходит обсуждение, причем работу группы оценивают сами члены группы. Наконец, учитель продолжает поощрять подобные действия ребят и в повседневной жизни. Когда данное умение будет достаточно развито, переходим к следующему. При этом от каждого умения должна остаться фраза, которая становится обычным элементом урока. Например, фраза «Я во многом согласен с

мнением ...», но мне хотелось бы добавить ...» выполняет одновременно две функции: показывает внимание к собеседнику и заставляет ученика прислушиваться к ответам других учеников. Фразы «Я с этим не согласен, но подумать стоит», «По моему мнению, ...» позволяют сохранить индивидуальность каждого и не обидеть собеседника.

2. Тише едешь – дальше будешь.

По мере приобретения опыта групповой работы деятельность детей в группах будет все более эффективной. На смену отработке навыков общения придет выработка навыков эффективной совместной работы. На этом этапе сама работа станет эффективнее и будет не только воспитывать и способствовать мотивации, но и приводить к более высоким результатам в успеваемости.

III. Кто выбирает членов группы?

Существует два подхода: выбирает учитель и выбирают ученики. У каждого из этих подходов есть свои преимущества и недостатки. Если выбирает учитель, то он станет подбирать детские коллективы так, чтобы в них достигался наибольший эффект от совместной работы, в ходе которой дети будут учиться, а не выяснять отношения. Эти группы в зависимости от поставленной учебной задачи могут быть как однородные (ученики с одинаковой успеваемостью и т.п.), так и разнородные.

Учитель – взрослый, учитель – специалист. Конечно, он лучше знает, как организовать работу. Но в жизни рядом может не оказаться учителя. Поэтому групповая работа, в которой сами дети выбирают состав группы, гораздо более мотивирована. Но и последствия такого выбора могут быть не очень удачными, если, например, в одну группу попадут все «сильные» ученики, а в другую – «слабые».

Итак, в разных случаях следует действовать по-разному. Очевидно, стоит предпочесть выбор учителя, но учитель будет при этом советоваться с детьми.

IV. На каких уроках использовать работу в группах?

Поначалу только на сравнительно простых, материалом которых учитель владеет в совершенстве. Первые уроки работы в малых группах – это не столько получение новых знаний, сколько развитие умений работать в коллективе.

V. На каких этапах урока можно использовать работу в группах?

Если дети будут в течение 45 минут сидеть в группах, а учитель почти весь урок ведет фронтально – ничего хорошего не получится. Детям все время придется поворачиваться к учителю и сидеть изогнувшись. Поэтому целесообразно организовать групповую работу на всех этапах урока. Это не только возможно, но и весьма эффективно. На этапе актуализации ученики отвечают на вопросы, на этапе открытия знаний – формируют свою гипотезу, на этапе самостоятельной работы – по-своему применяют знания.

VI. Не повредит ли здоровью детей работа в группах?

Некоторые учителя и родители считают, что дети должны сидеть лицом к доске, иначе у них может возникнуть искривление позвоночника или другие проблемы. Безусловно, если заставить школьников списывать с доски, сидя к ней спиной, пользы от этого будет мало. Поэтому на тех уроках, где идет работа в малых группах, не должно быть списывания с доски.

Есть два простых выхода. Работа соседей по парте – частный случай групповой работы. Но ведь при этом дети сидят лицом к учителю. Другой вариант предполагает обычную посадку, а в определенный момент по команде учителя дети поворачиваются со своими стульями к соседям сзади – и вот уже перед нами группа.

Напомним, как подходят к этой проблеме в школах США. Там детей вообще не учат правильной посадке. Кто-то из них пишет стоя, кто-то – сидя, кто-то – лежа: позу дети выбирают сами. Результат парадоксальный: у учащихся в амери-

канских школах нет заболевания сколиозом...

Что будет с нашей страной в дальнейшем, зависит не столько от деятельности президента и правительства, сколько от работы учителей и поведения родителей. Какими будут наши дети, когда они вырастут, – такой будет и наша страна. Мы считаем, что главное – это не только дать образование нашим детям, но и воспитать их. А в этой ситуации групповая форма работы сочетает хорошую мотивацию к учебной деятельности с большим воспитательным потенциалом.

Александр Александрович Вахрушев – доцент, член-корр. АПСН, автор учебников по окружающему миру и естествознанию ОС «Школа 2100»;

Ирина Владимировна Кузнецова – методист УМЦ «Школа 2100», г. Москва.

Обычный день необычной школы

(От первых впечатлений – к психолого-педагогической экспертизе)

*М.В. Телегин,
Ж.И. Серова*

Слухом земля полнится. Любое оригинальное, яркое явление инспирирует массу взаимоисключающих суждений, поднимает волну слухов и домыслов. На гребне волны вскипает пена. Страсти накаляются. Звучат полярные, категоричные оценки и мнения. Бурлят эмоции. В итоге мириады водяных брызг надежно скрывают причину, волну породившую. Все труднее становится отделить зерна от плевел, не сбиться с верного тона, не отказаться от единственной путеводной нити – разумных, научных, объективных критериев анализа неоднозначного феномена.

Совсем недавно о ликино-дулевской основной общеобразовательной школе № 4 мы, сотрудники факультета «Психология образования» Московского городского психолого-педагогического университета, знали лишь понаслышке.

Говорили: инновационно-поисковый режим функционирования – норма жизни всего без исключения коллектива.

Говорили: учебно-воспитательный процесс построен нетрадиционно. Нетрадиционно настолько, что автор «Великой дидактики», классно-поручной системы, Я.А. Коменский, доведись ему увидеть все происходящее в этой школе своими глазами, наверняка схватился бы за голову.

Опасались: слишком много эксперимента и новаторства на единицу времени. Как бы чего не вышло... Вдруг заиграемся, навредим детям?

Говорили: в школе введено детское самоуправление, присутствует демократия со всеми ее атрибутами – вплоть до выборов, из числа учащихся, президента с весьма широкими полномочиями.

Уточняли: установлена демократия, однако не безграничная, а управляемая.

Единодушно признавали: ученики в этой школе не по возрасту активны, самостоятельны, инициативны.

Контролирующие инстанции баловали школу своим вниманием. Многочисленные проверки установили: образовательные стандарты выдерживаются неукоснительно. Результаты объективного контроля доказывали: учащиеся школы вполне конкурентоспособны, по меньшей мере не уступают сверстникам из обычных школ, а по многим параметрам значительно превосходят «среднестатистическую норму». Понятно: ошибись, оступишься школа, не выдай «на гора» впечатляющий, очевидный результат – и все, пиши пропало. Эксперимент немедленно и совершенно оправданно был бы прерван простым и эффективным административно-репрессивным

методом. Проигравших не любят. Проигравших «возмутителей спокойствия», «белых ворон» – особенно. Да и образование – не игра, а вещь серьезная, ведь речь идет о будущем детей.

Что было дальше? Встреча с директором Ф.В. Дрюниным. Человеком увлеченным, влюбленным в свое дело, преданным педагогике, болеющим за судьбу учителей, учеников. Романтиком, мечтателем. Практиком, прагматиком. «В начале было слово». Количество вопросов в ходе живой, спонтанной беседы росло как снежный ком. Кто был ведущим, кто ведомым, кто субъектом, кто объектом интересного для обеих сторон разговора – сразу и не поймешь. «В сухом остатке» нам очень захотелось увидеть предмет обсуждения своими глазами. Мотив к посещению школы был сформирован. Почувствовав, распознав, увидев это, директор пригласил нас в гости.

Подчеркнем, что с самого начала наш интерес к ликино-дулевской школе носил отнюдь не праздный характер. Мы ставили перед собой сугубо конкретные, профессиональные задачи. Важнейшая из них – **проанализировать организацию учебно-воспитательного процесса** с позиции психолога-проектировщика.

Попутно сделаем необходимые пояснения.

Кто такой психолог-проектировщик? Какую помощь может оказать специалист данного профиля школе вообще и школе, работающей в инновационном режиме в частности? Попробуем кратко, эскизно описать сферу профессиональной компетенции психолога-проектировщика, очертить зону его ответственности, а также составить примерный, общий алгоритм действий. Итак, психолог-проектировщик, по нашему мнению, должен:

1. Познакомиться с работой школы, провести комплексную экспертизу различных аспектов деятельности педагогического коллектива.

2. Выяснить целевую детерминацию деятельности педагогов, степень ком-

плементарности представлений учителей о «желаемом потребном результате» работы школы. Узнать, за что «борются» учителя, какого ученика хотят видеть «на выходе».

3. Выявить средства, способы, методы, приемы достижения поставленных целей.

4. Пожалуй, самое главное: соотнести цели и средства, понять, могут ли декларируемые задачи реализовываться избранными средствами.

5. Предложить объективные психологические критерии, методики оценки педагогической деятельности.

6. Описать педагогическую практику в научных терминах той или иной психологической концепции, направления. «Все новое – хорошо забытое старое». Необходимо провести классификацию, понять, к какому типу относится принятая в школе модель образования, отыскать исторические прецеденты.

7. Осуществить рефлексю проблемных моментов в деятельности школы, выявить ее сильные стороны.

8. Стать «зеркалом», в котором педагоги увидят объективное отражение собственных удач и промахов. Превратить учителей в союзников, наладить корректное, конструктивное, деловое общение.

9. Построить «зону ближайшего развития» педагогического коллектива, корректируя сложившиеся стереотипы работы – оптимизировать педагогическую практику.

Еще раз скажем: сверхзадача психолога-проектировщика, наряду с другими специалистами, заключается в привнесении системного, научного, разумно-рефлексивного компонента в деятельность школы. Психолог-проектировщик – передаточное звено между психологической наукой и педагогической практикой. Специальным предметом работы психолога-проектировщика выступают методы, способы организации учебно-воспитательного процесса, их совершенствование, оптимизация.

Ликино-Дулево – периферия Подмосковья. Казалось бы, находится всего в ста километрах от столицы, но здесь ощущается совершенно иное измерение: своя жизнь, свой ритм, свои проблемы. По социальному статусу основную часть населения вряд ли отнесешь к пресловутому «среднему классу». Люди здесь живут небогато. Относительно велика прослойка «сломавшихся», так и не нашедших себя в нынешней суровой действительности. Остальные любят свой город, по праву гордятся им, так же, как и знаменитым на весь мир фарфоровым Дулевским заводом.

Школа, расположенная в двух небольших зданиях, – Ликино-Дулево в миниатюре. Небольшая (390 учеников, 1–9 классы), но гордая. На всем здесь лежит печать какого-то спокойствия, уверенности, достоинства, внутренней силы.

«Театр начинается с вешалки», школа – с раздевалки. Охраны в камуфляже нет и в помине. Учителей-контролеров на входе тоже не замечаем. Полную ответственность за порядок несут дежурные учащиеся. Здороваются, принимают одежду. Ребята не великовозрастные, а так, шести-семиклассники. До начала уроков минут 10. «Как насчет сохранности имущества, дисциплинарных моментов?» – интересуемся у директора. В ответ слышим: «Практически без эксцессов и без краж. Сегодня один дежурит, завтра другой. Приучаем к самостоятельности и ответственности, воспитываем доверием. И про материальный стимул не забываем. Всё по-взрослому. Высвобождается ставка, ребята вместе решают, на что потратить средства».

Проходим по этажам, кабинетам. Где же учителя? Неужели еще не пришли? Директор поясняет: «Они в учительской, готовятся к урокам. Есть дежурные, зачем унижать ребят мелочным контролем, регламентацией?» В кабинетах и коридорах чисто, опрятно, обстановка деловая, но не казенная. Все настраивает на труд –

учебу. И как-то по-особенному, по-школьному уютно. Атмосфера классической старой школы. Бросается в глаза непривычная расстановка парт во всех без исключения кабинетах. Пространство класса специально организовано, подготовлено для групповой работы.

В этот день мы посетили 6 или 7 уроков. Некоторые уроки не были разграничены переменами, «литература» плавно перетекала в занятие по русскому языку. Начали мы, естественно, с начальной школы. Здесь закладывается фундамент, здесь в «чистом» виде читаются особенности фирменного стиля педагогов школы.

Вот наши первые впечатления, наблюдения, вопросы.

1. Фронтальная работа, даже на этапе введения нового материала, практически отсутствовала.

2. Класс делится на 4–5 подгрупп, критерием комплектации которых выступает уровень освоения учащимися содержания того или иного предмета, уровень знаний, умений, навыков детей.

3. В абсолютном возведен следующий принцип построения отношений с учениками: «Ты можешь и должен выполнять задачи сам, никто за тебя этого не сделает. Не отвлекай других, действуй самостоятельно. При необходимости на помощь придет учитель».

4. Ведущим субъектом обучения, носителем образца правильных действий, знаний остается учитель. Учащиеся присваивают этот образец в непосредственном взаимодействии с педагогом. Взрослый объяснял, показывал, рефлексировал, контролировал, корректировал деятельность детей.

Основные учебные взаимодействия строились по вектору учитель – конкретный ученик, в соответствии с субъект-объектной парадигмой организации обучения.

5. Вместе с тем деление класса на подгруппы вносило существенную специфику, позволяющую педагогам избегать многих, «родовых» для традиционного обучения, мину-

сов. Учитель обретал возможность работать в «зоне ближайшего развития» каждой подгруппы, не ориентируясь на некий усредненный уровень (фактически на троечника), не игнорируя запросы «отстающих» и «ушедших вперед». Дети занимались в удобном для себя темпе, получали задания в соответствии с индивидуальными особенностями и возможностями. «Сильные» и «слабые» учащиеся («сильные» и «слабые» не абсолютно, а относительно, на данном, конкретном уроке) не «выпадали» из учебного процесса, сохраняя хорошую мотивацию к учебе.

6. Отрадно, что в отдельных случаях дети работали не только рядом, но и вместе.

Педагоги продемонстрировали умение строить подлинно совместную деятельность учащихся, основанную на реализации единой для всех цели, распределении функций и действий, учебном сотрудничестве, кооперации усилий как необходимых условиях достижения результата.

7. Наряду с традиционным, объяснительно-иллюстративным методом введения нового материала, когда, решая конкретно-практические задачи, осуществляя формально-эмпирические обобщения, учащиеся строили общие представления, с выделением ситуативных, несущественных, признаков объектов усвоения, мы увидели целый ряд моментов, выдержанных в логике развивающего обучения (Д.Б. Эльконин, В.В. Давыдов). Решая учебные задачи, дети открывали существенные признаки изучаемой реальности, осуществляли обобщения содержательного типа, осваивали общие способы действий, учились мыслить теоретически.

8. Удивительно, но мы практически не зафиксировали «полевого» поведения. Получая индивидуальное задание, ребенок полностью погружался в его выполнение, не отвлекался, работал целеустремленно, сосредоточенно. При возникновении проблемных моментов дети самостоятельно иници-

ровали деловое общение с педагогом. Даже первоклассники обнаружили способность произвольно управлять собственным поведением, концентрироваться на выполнении задания в течение длительного промежутка времени.

9. Учителя давали учащимся следующую установку: «Если вы устали, можете встать, поиграть». Никто из ребят так и не воспользовался предоставленной возможностью.

10. Учителя постоянно меняли виды деятельности, по ходу занятия трансформировались и сами подгруппы.

11. Учителя пытались создавать проблемные ситуации, сформировать соответствующую мотивацию.

12. Педагоги очень внимательно относились к запросам каждого ученика, осуществляли «немедленное реагирование» на любую просьбу, кропотливо работали с детьми в индивидуальном порядке.

13. В конце каждого увиденного нами урока проводились контрольные срезы знаний, позволяющие оценить степень усвоения изученного материала, сформировать подгруппы для следующих занятий.

14. Интенсивность труда, КПД педагога очень высоки. Учитель одновременно ведет не один, а 4–5 уроков. Напрашиваются некоторые параллели с сельской, *малокомплектной* школой.

Приведем несколько красноречивых комментариев, полученных от учителей по «горячим следам», сразу после окончания уроков:

«Огромным подспорьем, средством организации групповой работы учащихся являются так называемые *диагностические карты*. Мы заполняем их скрупулезно, часто проводя контрольные срезы знаний».

«Диагностическая карта – это прекрасная находка, позволяющая дифференцировать, индивидуализировать процесс обучения».

«Наша оценка деятельности учащихся носит качественный и содержательный характер».

«Диагностическая карта позво-

ляет выявить уровень актуального развития каждого ученика (то, что ребенок знает, умеет делать сегодня, здесь и теперь), а это, в свою очередь, дает возможность выстраивать *зону ближайшего развития* учащихся, предлагать задачи, которые ребенок может решить почти самостоятельно, при небольшой помощи с нашей стороны».

«Получая индивидуальные задания точно дозированной степени сложности, сосредотачиваясь, работая на пределе своих возможностей, получая очевидный, видимый результат, ребенок сохраняет самое главное – **МОТИВ К ОБУЧЕНИЮ**».

«Мы "держим руку на пульсе" каждого ученика, имеем объективную, динамичную картину его развития».

«Составлению индивидуальных заданий, контрольных параметров для диагностических карт предшествует логико-предметный анализ каждой изучаемой темы, с выделением подтем, знаний, умений, навыков, которыми должен овладеть ребенок в процессе усвоения материала. Такой анализ превращается в своеобразную ориентировочную основу нашей работы, некую матрицу, сетку, образец, позволяющие отслеживать, давать качественную интерпретацию результатов обучения детей, самим понять и ребенку показать, какие темы у него "отработаны", а какие нет».

«За количественной отметкой "2" или "3" мало что скрывается. Теперь наша оценка – качественная, мы сразу видим, на чем заострить внимание, насколько поднялся тот или иной ученик над собой "вчерашним"».

Учителя начальных классов сообщили о том, что они часто практикуют так называемую *парную работу*. Справившись со своим заданием, учащиеся выполняют роль консультантов для других детей, помогая им, разъясняя, показывая образец правильных действий.

Иногда проводится работа «по обмену опытом», дети «перекрестно» объясняют недоработанные темы друг

другу. Пары для таких форм работы опять же формируются с помощью диагностических карт. Если ученик преуспел в усвоении какой-либо конкретной темы, он, как правило, и становится консультантом для одноклассников.

Составив первое представление о работе педагогов в начальных классах, наметив перспективу подробного, детального обсуждения увиденных занятий, мысленно обозначив «проблемные узлы», выявив возможные «точки роста», мы отправились в среднюю школу. Предстояло посетить два урока в параллели 6-х классов. Выбрали предметы гуманитарного цикла – литературу и историю.

Урок литературы

(учитель Ирина Владимировна Носова)

Учащиеся разбиты на подгруппы.

Задачи урока: обнаружить параллели, нечто схожее, инвариантное в произведениях двух таких различных, на первый взгляд, писателей, как Н.В. Гоголь и А.К. Толстой.

Материалом для сравнительного анализа выступили очень интересные для шестиклассников произведения: «Вий» Н.В. Гоголя и «Упырь» А.К. Толстого (учебник «Год после детства», авт. Р.Н. Бунеев, Е.В. Бунеева).

Вместе вспоминая прочитанное, обмениваясь мнениями, корректируя высказывания друг друга, в ходе диалога учащиеся обнаружили целый ряд признаков (как чисто внешних, так и более глубоких), объединяющих оба произведения. Здесь действительно имела место совместная деятельность детей. Индивидуальная работа каждого ученика являлась необходимой предпосылкой достижения общей цели, его личным вкладом в общую копилку, общий результат. И еще: групповое, совокупное сознание участников взаимодействия, точнее – степень проникновения в суть поставленного вопроса, конечно, были на порядок выше, нежели сознание каждого ученика в отдельности.

Таким образом, совместная деятельность учащихся, идеи, распределенные между ними, мысли, « витающие в воздухе », вербализованные, высказанные в ходе общего обсуждения, стали той самой искомой « зоной ближайшего развития », позволяющей каждому ученику подняться над уровнем собственного актуального развития.

Дети не только получали знания от педагога, но и учились у сверстников, интериоризировали (переводили извне, из совместной деятельности, в пространство субъективного, собственной деятельности) сам ход, процесс и результат групповой дискуссии.

Многие родители, педагоги с горечью сетуют, что « дети разучились читать », « потеряли вкус к чтению ». Найти, отыскать связующее звено между сознанием, душой подростка XXI века и посланием потомкам, содержащимся в произведениях гениальных писателей прошлого, показать непреходящее значение классической литературы, проницательных догадок и открытий для нас, живущих сегодня, « замкнуть » вечные вопросы, поднимаемые отечественной культурой, на сферу интересов наших юных современников – вот нелегкая задача, каждый раз встающая во весь свой исполинский рост перед учителем литературы, словесности.

Учитель ликино-дулевской школы мастерски решил эту задачу, сумел отыскать весьма сильные ходы по актуализации мотивационного компонента деятельности учащихся, по созданию подлинно проблемной ситуации.

Напомним: проблемная ситуация – это не только ситуация, содержащая некоторое противоречие, требующая от человека открытия, продуцирования нового для себя знания. Разрешение проблемной ситуации обязательно должно стать микроэтапом в развитии личности учащегося. Человек, преодолевающий проблемную ситуацию, человек, восклицающий: « Эврика! », должен пережить « открытие » пути пре-

одоления проблемы как нечто лично-стно значимое, важное для себя.

Проанализировав примеры из собственной жизни, когда, не пасуя перед силой обстоятельств, сталкиваясь с необъяснимым, наши ученики тем не менее выходили победителями, сохраняли свою честь и достоинство, подумав о противоположных вариантах поведения, за подсказкой, советом дети обратились к чистому источнику мудрости – книгам А.К. Толстого и Н.В. Гоголя. И ответ на вставшие перед детьми вопросы был найден. «Сущее не делится на разум без остатка». Быть может, прибегая к мистике, гиперболе как к художественному приему, и А.К. Толстой, и Н.В. Гоголь стремились сказать: «Если за тобой правда – верь, не трусь, иди наперекор судьбе. Беснующиеся силы зла отступят, покорятся сильному, любящему, верному сердцу».

Урок истории

(учитель Ирина Викторовна Петрова)

По своей задумке занятие строилось в полном соответствии с теорией деятельности (А.Н. Леонтьев, С.Л. Рубинштейн), теорией учебной деятельности (Д.Б. Эльконин, В.В. Давыдов), принципами организации совместно-распределенных форм учебной деятельности, открытыми В.В. Рубцовым.

Тема урока: «Государство в период раннего феодализма» («Раннефеодальное государство»).

Конкретным историческим материалом для изучения данного понятия стало разложение родового строя, генезис государственности у франков.

Опираясь на широкую познавательную мотивацию пятиклассников, учитель сразу приступил к созданию проблемной ситуации:

– Посмотрите на карту. Вы видите множество территорий, закрашенных разным цветом. Это племенные союзы, небольшие, недолго существовавшие варварские государства. Прошло немного времени – 20–30 лет (посмотрите на другую карту), и на месте множества маленьких

союзов образовалось единое, могучее государство.

– Хотите узнать, почему это произошло?..

– Ответ найдете, как настоящие историки, лишь обратившись к историческим источникам.

Класс делится учителем на несколько подгрупп, каждая из которых получает свой текст. Дети овладевают ремеслом историка, внутри каждой подгруппы анализируют предоставленные им материалы.

Тексты подобраны так, чтобы ученики, находящиеся в одной подгруппе, сумели самостоятельно обнаружить какой-либо признак и, вместе с тем, причину образования раннефеодального государства. Кто-то знакомится с уникальной личностью Хлодвига; кто-то – с выделением знати среди франков; кто-то – с нормами Солической правды; кто-то – с отношением франков к покоренным народам, с созданием воинской касты и этикой воина, с распределением военной добычи; с развитием производительных сил; с экономическими и политическими мотивами, заставлявшими простых франков поддерживать центральную власть, и т.д.

Кульминационный, самый важный момент урока – обмен знаниями, совместная деятельность детей по построению понятия «раннефеодальное государство». В сотворчестве, взаимодействуя друг с другом и учителем, дети открывают существенные и необходимые признаки искомого понятия. Усвоив теоретическое содержание понятия «государство» на примере зарождения государства франков, учащиеся легко перенесут полученный общий принцип на решение целого класса сходных задач, будут понимать истоки и причины генезиса государственности у других народов, в том числе и у восточных славян.

Успех учителя истории сложился из нескольких компонентов:

1) уроку предшествовал логико-предметный анализ изучаемого понятия с выделением существенных

признаков раннефеодального государства;

2) класс был разделен на учебные подгруппы таким образом, чтобы каждая из них сначала «открыла», а затем «олицетворяла», «персонифицировала» тот или иной признак государственности;

3) перед классом была поставлена единая цель, принятая детьми и на познавательном, и на эмоциональном уровнях;

4) реализовать общую цель учащиеся могли, только взаимодействуя между собой;

5) общаясь, учащиеся «двигались по контуру понятия», строя отношения между собой, неизбежно обнаруживали содержательные признаки изучаемой реальности.

Л.С. Выготский отмечал, что «всякая психическая функция выходит на арену развития дважды», сначала как деятельность совместная и только потом – индивидуальная, субъективная.

Ученики на уроке истории воочию видели процесс «рождения», «производства» понятия: между ребятами были распределены действия, в результате которых юные историки пришли к понятию «государство».

Теперь коротко расскажем о главном событии дня – **обсуждении уроков**, встрече с самыми заинтересованными людьми – учителями, директором. Не всегда разговор шел легко и непринужденно. Но! Нам было интересно общаться. Наверное, учителя почувствовали наше искреннее желание помочь им. Наверное, мы сумели выказать уважение людям, в наше время **так (!)** работающим в школе.

Без лирики и пафоса нашу беседу можно резюмировать следующим образом.

1. Целевая ориентация деятельности школы заключается в создании психолого-педагогических условий для обучения каждого ученика на уровне его возможностей и способностей, в создании «зоны ближайшего развития» для каждого ребенка; всемерной актуализации позна-

вательной мотивации учащихся. По мнению учителей, приоритетным качеством ученика школы, в перспективе, должна стать подлинная субъективность – умение учиться, способность самостоятельно, творчески овладевать знаниями, инициировать деловое, конструктивное взаимодействие с учителем, осознанно относиться к собственной жизни.

2. Для реализации указанной целевой ориентации в школе спроектирована особая образовательная среда, специфика которой может быть описана совокупностью четырех системообразующих параметров:

а) практически полный отказ педагогов от применения фронтальных методов обучения (учитель – класс) с переходом к максимально индивидуализированным, дифференцированным групповым и совместно-распределенным формам организации обучения;

б) введению нового материала – трансляции образцов знаний, умений, навыков (т.е. работе в логике традиционного обучения) или выведению общего способа действий в процессе совместной учебной деятельности детей (т.е. работе в логике развивающего обучения) предшествует этап выявления уровня актуального развития учащихся;

в) класс подразделяется на учебные подгруппы, в которые входят дети с комплиментарными зонами актуального развития. Основные учебные взаимодействия происходят между учителем и гомогенной по уровню подготовки учебной подгруппой, а также между сверстниками в процессе совместной учебной деятельности;

г) состав учебных подгрупп постоянно трансформируется, напрямую зависит от успешности усвоения каждым конкретным учеником того или иного значимого аспекта предметного содержания.

3. При всем своем разнообразии сущностно, содержательно формы обучения, применяемые педагогами школы, можно свести к двум основным типам.

1-й тип. Технология уровневой дифференциации. Класс делится на учебные подгруппы, скомплектованные с учетом наличия у входящих в подгруппу учащихся каких-либо значимых для учебного процесса общих качеств. Как правило, составляются однородные по уровню знаний, умений и навыков подгруппы. Для каждой подгруппы предусматривается своя программа освоения учебного материала. Проводятся срезы знаний, педагогом скрупулезно ведется специальная диагностическая карта, фиксирующая степень овладения учениками содержанием соответствующих предметов. Диагностическая карта выступает в качестве средства, позволяющего учителю отслеживать актуальный уровень развития учеников, комплектовать однородные по уровню ЗУН подгруппы, проектировать учебные взаимодействия с учетом зоны ближайшего развития той или иной подгруппы, давать качественную оценку знаниям учащихся.

2-й тип. Технология совместно-распределенной учебной деятельности. Теоретическими основаниями такого подхода выступает психологическая теория деятельности (А.Н. Леонтьев); теория учебной деятельности (Д.Б. Эльконин, В.В. Давыдов), закономерности организации совместно-распределенных форм учебной деятельности, открытых учеными Психологического института РАО под руководством В.В. Рубцова. Реализация данной технологии осуществляется в соответствии со следующим алгоритмом:

- педагог осуществляет логико-психологический анализ изучаемого знания, выделяет ключевые понятия, становящиеся прямыми объектами освоения. Специальному анализу подвергаются способы мыслительной деятельности, исходные для выделенных системообразующих понятий;

- создание проблемной ситуации, постановка перед классом учебной задачи (напомним, учебная задача отличается от конкретно-практической тем, что при ее решении ученики

с неизбежностью открывают общие способы решения целого класса сходных задач, совершают обобщения теоретического типа, овладевают теоретическими, научными понятиями);

- распределение отдельных этапов (элементов) деятельности между различными подгруппами таким образом, чтобы учебная задача могла быть решена только в результате учебного взаимодействия детей;

- учебная кооперация, взаимодействие малых групп, когда в отношениях между собой дети открывают искомое содержательное отношение, действуя «по контурам понятия», интериоризируя исходную для изучаемого понятия деятельность, учатся мыслить теоретически.

4. Необходимо подобрать диагностический инструментарий с целью оценки эффективности принятой в школе модели обучения.

Михаил Владимирович Телегин – доцент Московского городского психолого-педагогического университета;

Жанетта Ивановна Серова – методист Учебно-методического центра «Школа 2100».

Оценка и отметка в Образовательной системе «Школа 2100»

*А.А. Вахрушев,
Д.Д. Данилов*

«Личностно ориентированное образование – это система работы учителя и школы в целом, направленная на максимальное раскрытие и выращивание личностных качеств каждого ребенка. При этом учебный материал выступает уже не как самоцель, а как средство и инструмент, создающий

условия для полноценного проявления и развития личностных качеств субъектов образовательного процесса»*. Как же организовать контроль и оценивание в рамках личностно ориентированного образования?

1. Оценка и отметка должны фиксировать достижения ученика. Учебный материал в наших курсах организован по содержательно-целевым линиям развития, определяемым как цели изучения данного предмета. Поэтому мы должны отслеживать **продвижение ученика по линиям развития личности.** Например, в курсе «**Русский язык**» такими линиями развития являются:

- Овладение грамотой (навыками и умениями чтения и письма), включая умения, обозначаемые как «функциональная грамотность».
- Расширение активного и пассивного словарного запаса учащихся.
- Овладение навыками и умениями различных видов устной и письменной речи.
- Овладение орфографией и пунктуацией, а также другими «технологическими» компонентами письма.
- Овладение навыками и умениями понимания и анализа текстов разных видов.
- Систематизация языковых, прежде всего грамматических знаний о родном языке.
- Раскрытие для учащихся воспитательного потенциала родного языка.
- Формирование у учащихся языкового чутья.

В курсе «**Окружающий мир**» линиями развития являются:

- Знакомство с целостной элементарной картиной мира.
- Формирование личного эмоционально-оценочного отношения к миру.

Регистрироваться должны освоение важнейших новых знаний и умений (дидактических единиц) по каждой линии развития (обычно они указаны в

конце программы в качестве требований). Эта регистрация может осуществляться как в виде общего экрана достижений, так и **в виде индивидуальных дневников достижений учащихся.** Вариант таких дневников разрабатывается в настоящее время совместно с нашими коллегами из «Школы 2100 – Беларусь».

2. Текущий контроль (по крайней мере в начальной школе) осуществляется с помощью оценки. Он поощряет ученика в его подготовке к тематическому и итоговому контролю. Наша позиция формулируется кратко: максимум оценок – минимум отметок.

В задачу учителя при оценивании входит поощрение действий ученика. Особенно важно соблюдать это правило в ходе использования проблемно-диалогического метода на этапе решения проблемы, когда ученики высказывают свои гипотезы, предположения. В этой ситуации отметка явно противоречит творчеству.

Кроме того, в процессе оценивания учитель показывает ученику, чего он уже достиг, а что ему предстоит освоить («Молодец! Но...»). Это может быть важной функцией на всех этапах, и особенно – на этапах актуализации знаний и применения новых знаний (первичном закреплении).

Еще одна функция оценки при текущем контроле – обучение ученика критериям оценивания собственной работы. Это достигается за счет использования взаимопроверки и самопроверки. Причем очень важно обсудить образец правильного выполнения работы, сравнивая с которым ученик оценивает результаты своей работы.

Таким образом, оценка – гибкий инструмент, который учитель использует по своему усмотрению для управления учебной деятельностью. «Слабый» ученик, который начал проявлять к учебе интерес, нуждается в большем подкреплении, чем «сильный» ученик, и т.п.

* Личностно ориентированное образование // Образовательная система «Школа 2100». Педагогика здравого смысла. – М.: Издательский дом РАО; Баласс, 2003. С. 26.

3. Тематический и итоговый контроль проверяет не учебную деятельность, а учебные результаты (степень обученности).

Для этого по всем предметам комплекта учебников «Школа 2000...» – «Школа 2100» созданы самостоятельные и контрольные (проверочные) работы. Самостоятельные работы носят обучающий характер. Иными словами, ученик имеет право многократно работать над своими ошибками до тех пор, пока не научится. Цель этих работ – выявить и своевременно устранить имеющиеся проблемы в знаниях (тренировочные цели). В соответствии с замечаниями учителя ученики выполняют те задания, которые вызывали у них затруднение. Отметку за самостоятельные работы (если она ставится) рекомендуется выставлять после доработки возможных ошибок. Главный критерий оценки самостоятельных работ – качество работы ребенка над собой. Высокий уровень трудности самостоятельных работ позволяет детям хорошо подготовиться к выполнению контрольных или проверочных работ. Их целью является контроль качества усвоения учебного материала.

Контрольные работы проверяют базовый уровень достижений. Они несут не столько обучающую функцию (хотя возможна передача), сколько контролирующую.

4. Тематический и итоговый контроль проверяет не знание, а умение применить знания.

На наш взгляд, важны только те знания учащихся, которыми они могут пользоваться на практике. Поэтому прежде всего разнообразные полученные школьниками знания должны позволять описывать свои наблюдения и объяснять ребятам их собственный опыт, помогать отвечать на возникающие у них вопросы. Фактически нужны навыки использования знаний, а не сами знания.

Поэтому оценка усвоения знаний осуществляется через выполнение школьником заданий в учебни-

ках, в самостоятельных и проверочных работах. Задания требуют не столько найти готовый ответ в тексте, сколько применить полученные знания к конкретной ситуации для ее объяснения. Такого рода использование знаний приводит к построению человеком адекватной действительности целостной картины понятного для него мира. Школьник, самостоятельно полностью выполнивший весь необходимый объем заданий в учебнике, усвоит все необходимые в курсе знания. При этом он не столько будет помнить определения понятий и формулировки законов, сколько будет уметь применять их в жизни (функциональная грамотность). Естественно, что такого рода задания учитель может во множестве придумать и добавить к имеющимся в пособиях. Но они должны удовлетворять всем названным критериям (прежде всего обеспечивать творческое применение знания) и по возможности быть связанными с какой-либо практической деятельностью.

5. Электронный паспорт ученика.

В рамках комплекта учебников «Школа 2000...» – «Школа 2100» ко многим курсам разработаны (или разрабатываются) электронные приложения. Основная задача электронных приложений к школьным учебникам – обеспечение возможности проведения в реальном времени полноценного мониторинга качества обучения учащихся, работающих по этим учебникам. Электронные приложения должны помочь отследить характер изменений в уровне подготовки учащегося на протяжении всего процесса обучения.

Кроме того, электронные приложения дают возможность учителю, учащемуся и его родителям получать принципиально новую и чрезвычайно важную информацию о месте школьника в соответствующей возрастной группе с точки зрения уровня его подготовки по данной дисциплине, поскольку электронные приложения содержат данные о возрастных нор-

мах по каждой контрольной работе, включенной в данное пособие.

Обученность учеников оценивается в 100-балльной шкале. Это позволяет использовать ее для перевода в любую шкалу.

С введением ЕГЭ успешность ученика будет зависеть от многих случайностей. Электронный паспорт может быть показателем достижений ученика за все годы обучения, гарантией успешной сдачи ЕГЭ, поводом к пересмотру случайно полученных неудачных результатов. В отличие от среднего школьного балла 70-х годов, результаты, занесенные в электронный паспорт, объективны, так как проверяют уровень ученика на фоне средних данных обученности по стране. Кроме того, они могут быть абсолютно объективны, если будут проводиться независимыми от школы экспертами.

6. Первые классы начальной школы – безотметочное обучение с зачетом по каждой теме.

Ученик должен усвоить каждую тему, выполнив определенный объем заданий в учебнике и самостоятельной работе. По результатам этой работы он получает зачет по данной теме. Каждая тема у каждого ученика должна быть зачтена, однако срок получения зачета не следует жестко ограничивать (например, ученики должны сдать все темы до конца четверти). Это учит школьников планированию своих действий. Но видеть результаты своей работы школьники должны постоянно, и эту роль может играть экран успеваемости (или дневник), на котором отмечены результаты продвижения в усвоении новых знаний каждым учеником по линиям развития.

7. К середине – концу начальной школы ученики переходят на накопительную систему оценивания, которая легко может быть переведена

в любую форму отметки. Опишем ее основные черты*.

1) **Целью** новой системы является **оценка продвижения ученика по линиям развития и его выход на определенный уровень образования** в соответствии с принципом минимакса. В процессе изучения того или иного предмета в системе «Школа 2100» фиксируется, во-первых, продвижение ученика по линиям развития личности, а во-вторых, продвижение ученика от уровня «мини» к уровню «макси» по каждой линии развития в соответствии с принципом минимакса.

Минимальный уровень (нижняя планка «мини») – ориентировка на общегосударственный минимум требований.

Базовый уровень (верхняя планка «мини») – требования программы «Школа 2100».

Максимальный уровень («макси») – объем возможностей, который выходит за пределы общих требований программы.

2) Вместо отрицательных и положительных оценок за любое успешное действие ученик получает **баллы успешности**:

1–2 балла – минимальный уровень (репродуктивные задания и ответы учеников на репродуктивные вопросы);

3–4 балла – базовый уровень (творческие задания и ответы учеников на творческие вопросы);

5–6 баллов – максимальный уровень (сложные творческие задания).

Как это реализуется на практике? Во время урока учитель может выдавать ученикам карточки с баллами, сумма которых потом переносится либо в рабочий журнал учителя, либо, если достигнута договоренность с администрацией школы, проставляется карандашом в официальный журнал. Также баллы успешности могут быть

* Подробнее о методике оценивания в средней школе можно прочитать в статье Д.Д. Данилова «Как оценить работу учеников (на примере уроков истории)» в сб. «Образовательная система "Школа 2100". Педагогика здравого смысла». – М.: Издательский дом РАО; Баласс, 2003. С. 255–269.

получены учениками за выполнение самостоятельных и контрольных (проверочных) работ.

3) Баллы успешности легко переводятся в пятибалльные отметки официального журнала. 1 балл успешности (частичное освоение минимального уровня) соответствует тройке, но ее рекомендуется избегать выставлять в официальный журнал. 2 балла успешности (полное освоение минимального уровня) соответствуют четверке. 3 балла успешности (частичное освоение базового уровня) соответствуют четверке с плюсом. 4 балла успешности (полное освоение базового уровня) соответствуют пятерке. 5 и 6 баллов успешности (выход на максимальный уровень) соответствуют пятерке с плюсом.

4) По результатам изучения темы каждый ученик набирает определенное количество баллов успешности. Если число баллов равно числу уроков, то он получает зачет на минимальном уровне по теме. Если число баллов превышает число уроков и при этом часть заданий была выполнена на базовом уровне, то ученик получает зачет на базовом уровне. Если число баллов существенно превышает число уроков и при этом часть заданий была выполнена на максимальном уровне – ученик получает зачет на максимальном уровне.

Если сумма баллов не позволяет получить зачет, ученик перед началом новой темы пишет пятиминутную работу по карточкам, представляющую собой выбор одного задания либо минимального, либо базового уровня.

5) В течение года должны быть запланированы 3–5 обязательных для всех контрольных (проверочных) работ. В них ученики должны выполнить задания по всем линиям развития для данного предмета. В задании каждой линии должен быть выбор уровня сложности: минимальный (2 балла), базовый (4 балла) или максимальный (6 баллов).

6) Таким образом, по результатам оценивания к концу года мы

получаем, во-первых, график продвижения ученика в изучении курса по темам и проверочным работам (отраженный в дневнике достижений учащегося), а во-вторых, рейтинг (по проверочным работам) каждой линии развития.

Александр Александрович Вахрушев – доцент, член-корр. АПСН, автор учебников по окружающему миру и естествознанию;
Дмитрий Давидович Данилов – канд. истор. наук, автор учебников истории в Образовательной системе «Школа 2100», г. Москва.

Безотметочное обучение: возможности и пути реализации

А.Э. Симановский

Любая новация в образовании связана со множеством ожиданий, зачастую неоправданных, которые, будучи нереализованными, заставляют педагогов, администрацию школы и родителей разочарованно вздыхать и отказываться от новшества. Такая судьба может постигнуть и безотметочное обучение, если сегодня, на этапе его внедрения, мы четко не определим **круг решаемых им проблем**.

К сожалению, даже в серьезных научных публикациях встречаются заблуждения и мифы о всесии безотметочного обучения. Так, нередко называют следующие проблемы, которые могут быть преодолены с помощью отказа от выставления отметок:

- слабая дифференцированность современной пятибалльной отметочной шкалы;
- низкая объективность отметок;
- ориентация при выставлении отметок на средние статистические нормы.

Рассмотрим каждую из проблем более подробно.

1. Слабая дифференцированность современной отметочной шкалы.

Не секрет, что современная пятибалльная шкала не позволяет учесть индивидуальные особенности каждого ученика. Однако, отказываясь от шкальной отметки, мы приходим к бинарной, качественной оценке ученика и результатов его труда (хороший – плохой; верно – неверно и т.д.). Такие бинарные оппозиции делают оценку еще более грубой и недифференцированной.

В условиях, когда большинство учебных целей слабо квантифицируемы (в стандартах отсутствует как окончательный, так и промежуточный требуемый уровень освоения учебного материала), учитель может определить уровень достижения учебных целей у учеников очень приблизительно. Для этого больше подходит достаточно грубая качественная, бинарная шкала оценок.

2. Низкая объективность отметок.

Безотметочная система не прибавляет объективности при оценивании, так как субъективизм зависит не от формы оценивания, а от индивидуальных предпочтений, которые есть у любого учителя. Эти индивидуальные предпочтения определяются многими факторами: отсутствием общепринятых критериев (и их измерителей) для оценки разных видов учебной работы (дискуссии, творческие задания), индивидуальной концепцией усвоения учебного материала, представлением о личности и способностях учеников.

Таким образом, отказ от отметок не устраняет субъективизм, а лишь не позволяет ему проявляться в полной мере, так как учитель вынужден пользоваться более грубой бинарной оценочной шкалой.

3. Ориентация при выставлении отметок на средние статистические нормы.

Некоторые считают, что, отказавшись от отметок, учитель сможет ориентироваться на индивидуальный уровень достижений ученика, а не на среднестатистические нормы.

Однако необходимо помнить, что сравнение учащихся между собой происходит и без участия учителя: ученики слышат ответы других и ранжируют их относительно своих учебных достижений. Так формируется их самооценка и представление о своих способностях и возможностях. Таким образом, в любом классе формируется некий образ «хорошего» ответа (результата учебного труда), отвечающего некоему верхнему уровню отметочной шкалы. Поэтому независимо от оценки учителя ученик будет чувствовать себя тем более успешным, чем меньше его учебные достижения отклоняются от этой негласной нормы. Кроме того, учебные достижения могут быть соотнесены с некоторыми объективными требованиями жизни, которые очевидны как для учителя, родителей, так и для самого ученика. Например, скорость чтения менее 60 слов в минуту не позволяет ребенку понимать прочитанный текст, что может стать серьезным препятствием для обучения в средней школе; низкая скорость счета не позволяет быстро оперировать с деньгами; плохая каллиграфия затрудняет написание и чтение любых письменных работ. Все это влияет на адаптацию ученика в школе и жизни в целом и не может быть устранено только лишь отказом от выставления отметок.

Если все перечисленные проблемы безотметочная система не решает, то возникает вопрос о ее целесообразности.

С нашей точки зрения, главная проблема отметочного обучения состоит в том, что при этой системе учитель делает акцент на недостатках, тогда как **при безотметочной системе на первый план выходят успехи ученика.**

Действительно, для определения уровня соответствия отметки уровню учебных достижений каждый учитель выбирает некий эталон ответа, соответствующего высшему баллу отметочной шкалы. Затем при оценивании конкретного ответа он сопоставляет его с «эталоном» и фиксирует «недо-

статки», количество которых и влияет на проставляемую отметку. Так формируется парадокс, который можно назвать «парадоксом ученика».

Парадокс заключается в том, что пока ученик не освоит учебный материал, он не в состоянии выдать «эталонный» ответ. А когда он выдает такой ответ, он фактически уже перестает быть учеником (ему не нужно больше учиться). Таким образом, **отметочная система не позволяет ученику (т.е. тому, кто еще чего-то не знает и не умеет) чувствовать себя успешным, так как ориентирует его на некий идеальный результат, который для него пока недостижим.**

Отказ от отметок позволяет учитывать учебные достижения в единицах выполненных учебных заданий, которые легко можно ранжировать по сложности и трудоемкости. Это создает предпосылки к тому, что для каждого этапа обучения (уровня усвоения учебного материала) в принципе можно подобрать выполнимые учебные задания. Их фиксация и накопление дают картину реального продвижения ученика в учебном материале. В практике оценивания это приводит к использованию нескольких (многих) норм, каждая из которых соответствует определенной степени трудности учебного задания, вместо одной средней нормы, имеющей место при использовании единой отметочной шкалы.

Идея множественности норм, каждая из которых может быть оценена в бинарной системе («да» или «нет»), создает в свою очередь предпосылки для некой плавной нормативной траектории усвоения учебных целей по каждому умению и навыку. Каждый учащийся при переходе от одной нормы к другой (более высокой) может почувствовать себя успешным, так как может осознать уровень своего продвижения даже на самых ранних этапах обучения. При отметочной системе таковыми могут себя почувствовать только ученики, получившие отметки «четыре» или «пять», и только на заключительных этапах форми-

рования учебных умений. Отсюда следует, что важным психологическим следствием введения безотметочной системы может стать желание учеников учиться и их растущий уровень притязаний.

Для реализации безотметочного обучения, с нашей точки зрения, достаточно соблюдения четырех принципов:

- градации трудности учебного материала;
- свободы выбора учеником уровня трудности учебных заданий;
- постепенного накопления достижений;
- свободы для улучшения учеником своих учебных достижений.

Принцип градации трудности учебного материала означает, что на основе любого учебного материала необходимо предусмотреть виды заданий, с которыми способны справиться учащиеся любого уровня подготовки. Количество таких уровней может зависеть как от специфики материала, так и от логики его усвоения.

Принцип свободы выбора учеником трудности учебного задания позволяет учащимся осознать свою ответственность за результаты учебной деятельности и формировать адекватную самооценку и уровень притязаний. При этом одни учащиеся могут добиться значимых учебных достижений, выполняя большое количество простых заданий (проявляя трудолюбие), другие – выполняя небольшое количество сложных заданий (проявляя сообразительность и творческие способности).

Принцип постепенного накопления достижений означает, что темп накопления достижений у каждого ученика может быть индивидуальным. Учащиеся с низким темпом обучения смогут почувствовать себя успешными даже на первых этапах формирования учебных умений, если не ограничивать время и формы учебной работы, подлежащей оцениванию.

Принцип свободы для улучшения учеником своих учебных достиже-

ний означает, что в любой момент времени учащийся должен иметь возможность улучшить свои старые достижения. Для этого учащимся время от времени необходимо предлагать вернуться к заданиям изученных учебных тем или к ранее оцененным умениям.

Андрей Эдгарович Симановский – канд. психол. наук, доцент, декан факультета переподготовки и повышения квалификации педагогических кадров Ярославского государственного университета.

Процесс воспитания и психологические закономерности развития личности

С.В. Маланов

Формирование и развитие достойных личностных качеств – задача, в решении которой заинтересовано любое общество. Организация условий, а также способы и средства решения этой задачи составляют процессы воспитания. Вместе с тем процесс развития личности невозможно жестко спланировать, направить и получить результат, отвечающий заранее сформулированным критериям. Поэтому процессы воспитания в психолого-педагогической литературе часто излагаются как декларации, наборы постулатов, определений, представлений о том, какими личностными качествами необходимо (или полезно) овладеть каждому ребенку и обладать каждому члену общества. Такие представления необходимы, но недостаточны для разумной организации условий для личностного развития.

Несмотря на то что в психологии широким фронтом ведутся исследования причин и факторов, ко-

торые лежат в основе формирования и развития личности, не удается найти достаточно разработанной психологической системы, теории, которая упорядочивала бы такие законы. Поэтому в настоящее время педагогу, воспитателю трудно ориентироваться как в содержании психологических закономерностей развития личности, так и в сфере их приложения. Если формирование и развитие познавательных способностей у детей может опираться на разработанные психологические теории и строиться как разумно, закономерно организованная и контролируемая система образовательных взаимодействий, то организация условий для формирования личностных качеств – это область образовательных взаимодействий, преимущественно опирающаяся на интуитивный, стихийный контроль со стороны воспитателя или педагога. Поэтому и воспитательная работа, с точки зрения научно-психологической обоснованности, часто осуществляется стихийно, без достаточной опоры на современные психологические знания, как в отдельных образовательных учреждениях, так и в общероссийской системе образования.

Психолого-педагогические закономерности формирования и развития личности можно обобщенно сформулировать, опираясь на положения культурно-исторического и деятельностного подхода к анализу и объяснению психических явлений. На наш взгляд, ориентировка в таких закономерностях может помочь родителям, учителям, воспитателям обнаружить свои собственные недостатки в общении с детьми, а также **сознательно контролировать свое поведение** таким образом, чтобы оно способствовало (а не препятствовало!) личностному, а также интеллектуальному росту и развитию детей.

Какие же психологические закономерности лежат в основе формирования личностных качеств человека, а значит, и в основе организации процессов воспитания?

Первый, центральный закон, которому подчиняется личностное развитие ребенка, был сформулирован еще Л.С. Выготским и известен в психологии как **механизм интериоризации**. В данном контексте он может быть выражен следующим образом: **личностные особенности формируются у ребенка не путем вызревания «изнутри» на основе наследственных предрасположенностей, а «извне» – на основе включения ребенка в различные формы общения и деятельности с другими людьми.**

Личностные качества формируются и развиваются в направлении от наблюдения ребенком образцов поведения к включению ребенка в такие формы взаимодействия, к попыткам их заимствовать и воспроизвести в совместной деятельности и общении, к последующему систематическому и привычному использованию их по отношению к другим людям и, наконец, к их преобразованию в индивидуальные внутренние личностные качества и особенности.

Следовательно, неверной является довольно широко распространенная точка зрения, что если не вмешиваться в естественные процессы развития ребенка, то таким образом будут обеспечены условия для спонтанного вызревания достойных качеств личности.

Личностные качества, так же как и другие высшие психические функции человека, первоначально находятся во внешних формах и способах взаимодействия между людьми. И личностная, собственно человеческая, внутренняя индивидуальность есть результат присвоения определенных форм межличностных взаимодействий и включения в активную реализацию определенного диапазона общественных отношений. Такие внешние разделенные между людьми взаимодействия и отношения могут быть как достойными, так и недостойными с точки зрения общечеловеческих ценностей, определенной культуры, социальной общности или конкретного педагога. Поэтому процесс воспи-

тания заключается в организации таких условий для личностного развития ребенка, где будут преобладать образцы достойного поведения, общения, эмоционально-ценностных и нравственных отношений.

Поэтому **основным фактором воспитания ребенка** выступает **насыщенность социальной среды, в которой живет ребенок, образцами достойного поведения**. При этом наиболее выраженный воспитательный эффект будет оказывать **совместное совершение поступков со значимыми (близкими и любимыми) для ребенка взрослыми**. Подтверждением этому может служить организация взаимодействий во всех наиболее известных и эффективных воспитательных педагогических системах. И здесь можно переформулировать знаменитый тезис Л.С. Выготского в приложении к процессам воспитания и развития личности: завтра ребенок будет самостоятельно поступать так («зона ближайшего развития» личности), как сегодня он поступает вместе с взрослыми («зона актуального развития»). И чем больше в социальном окружении ребенка образцов достойного поведения и совместных позитивных поступков, тем шире «зона ближайшего развития» для соответствующих таким поступкам личностных качеств.

Таким образом, в основе воспитания личностных качеств ребенка лежат механизмы заимствования и присвоения образцов поведения и межличностных отношений, которые демонстрируют значимые для ребенка люди и в которые включается ребенок:

– в межличностных формах общения, в процессах использования средств и способов воздействия на других людей, включая и воздействия взрослых на самого ребенка;

– в способах регламентирования поведения со стороны других людей: установление запретов, формулирование правил поведения и т.д.;

– в выражении эмоционально-ценностных отношений к различным событиям и явлениям;

– в приемах самоконтроля и самоорганизации: образцы поведения в ситуациях выбора и принятия на себя ответственности; в ситуациях преодоления трудностей; в ситуациях последовательного выполнения сложных или монотонных действий; в ситуациях пристрастного эмоционального реагирования на поступки других людей и их эмоциональной оценки и т.д.

Заметим, что современный городской ребенок редко может наблюдать в поведении родителей такие образцы – они присутствуют в деятельности взрослых обычно вне семьи. К сожалению, в современной городской семье ребенок, как правило, видит своих родителей отдыхающими или развлекающимися. При этом и средства массовой информации в настоящее время преимущественно знакомят детей со сферой развлечений и способами поиска искусственно создаваемых удовольствий.

В связи с отмеченными выше закономерностями родителю, педагогу, воспитателю прежде всего следует научиться анализировать и контролировать свое собственное поведение и способы общения со своими воспитанниками. **Между воспитателем и детьми необходимо постоянное присутствие образцов достойного поведения.** Искусство воспитания заключается не столько в способах организации ребенка или детского коллектива и не столько в «методах оказания воспитательных воздействий», сколько в тех образцах достойного поведения, носителем которых выступает сам воспитатель. Именно отсутствие таких образцов – основная причина педагогических неудач.

Таким образом, в основе формирования и развития личности лежит преобразование внешних, первоначально находящихся между людьми способов взаимодействия (общения) и особенностей отношения к разнообразным явлениям окружающего мира во внутренние, индивидуальные отношения, ценности, личностные качества.

Процесс присвоения новых типов социальных отношений включает ряд этапов:

- Включение ребенка в реальные межличностные коммуникативные взаимодействия со взрослыми. Наблюдение ребенком образцов поведения и общения. Их заимствование и воспроизведение в совместной деятельности и общении.
- Последующее пробное использование таких образцов коммуникации по отношению к близким, а позднее и к другим людям.
- Систематическое и привычное использование наиболее эффективных, удавшихся и дозволенных образцов поведения и способов воздействия на других людей.
- Последующее использование ставших привычными способов воздействия не только на других людей, но и на себя самого.
- Преобразование таких форм поведения и взаимодействий в индивидуальные внутренние личностные особенности – в средства и способы воздействия и проявления отношений к другим людям и к самому себе.

Заметим, что исходно **формирование и развитие личностных качеств не может контролироваться ребенком и только частично контролируется взрослыми.** Поэтому личностные особенности могут формироваться как на **бессознательной основе**, так и с участием **механизмов сознания.** В последнем случае элементы поведения, поступки, способы их организации обозначаются, фиксируются в речевой форме и становятся произвольно регулируемыми.

Так, стабильное положительное отношение к себе (позитивная адекватная самооценка) – одно из фундаментальных качеств личности – так же, как и другие личностные особенности, формируется у ребенка извне – внутрь. В детстве о своих личностных особенностях ребенок может судить преимущественно на основе внешних словесных характеристик, а также невербальных отношений к нему родите-

лей и педагогов. Поэтому формирующееся **внутреннее отношение к себе у ребенка дошкольного и младшего школьного возраста** определяется прежде всего тем, **как к нему относятся близкие ему люди** (выражают свое отношение невербально) и тем, **в какой форме какие словесные характеристики они ему дают.**

Заметим, что **важнейшим условием нормального развития ребенка** выступает прочная **вера в свои возможности, способности и достижения**, а также **положительное отношение к самому себе.** Отсутствие положительного отношения к себе (негативная самооценка) предопределяет неустойчивость поведения, лежит в основе множества субъективных психологических проблем, часто обуславливает высокую подверженность человека влиянию других людей, включая вовлечение в асоциальные формы деятельности и поведения.

Другим ярким примером формирования внутренних личностных качеств на основе внешних форм общения и деятельности выступают **умения осуществлять произвольные действия и развитие способностей к самоорганизации**, которые лежат в основе волевых качеств личности.

Произвольность выполняемых ребенком действий формируется в результате овладения ребенком **побуждающими и организующими поведением функциями речи**, где обобщенно может быть выделено **три основных этапа:**

- Формирование умений (способностей) ребенка подчинять свои действия, поведение, способы общения, выполняемые умственные действия и т.д. внешним речевым указаниям взрослых.

- Формирование умений (способностей) ребенка с помощью внешних речевых указаний организовывать и планировать у других людей разнообразные действия, поведение, способы взаимодействий, а также направлять психическую деятельность.

- Межфункциональное объе-

динение обоих умений в одну способность: ребенок формулирует для себя речевые указания, планирует свои действия и сам же этим указаниям подчиняется.

- Далее такие действия начинают выполняться «про себя» и становятся внутренними психическими качествами личности (интериоризируются).

Заметим, что и педагогам полезно обращать внимание на то, какие способы воздействий они используют по отношению к себе и к другим, а также какими средствами внутренней самоорганизации они владеют.

Таким образом, в основе многочисленных личностных качеств и особенностей лежат умения человека произвольно управлять своими действиями, поступками, способами общения, протеканием психических процессов и т.д.

Произвольность действий и способности к саморегуляции и самоорганизации формируются и развиваются путем овладения ребенком побуждающими, планирующими и организующими действия функциями речи, которые сначала присутствуют во внешних формах межличностного общения, а затем приобретают характер внутренних речевых форм самоорганизации. Так ребенок учится управлять собственным поведением, вниманием, памятью, мышлением, желаниями и эмоциями. При этом все высшие психические функции исходно складываются в последовательности, которая имеет универсальный характер.

Чтобы ребенок приобрел новые умения самостоятельно и произвольно контролировать определенные формы своего поведения, своих действий (внешних практических, речевых или умственных), а также своих переживаний, необходимо:

- научить ребенка выделять соответствующие особенности поведения, действий, переживаний у других людей (сказочных или литературных персонажей) и фиксировать их в речевой форме (осознавать), давая им самостоятельную оценку;

– научить ребенка выделять у самого себя такие же особенности поведения, выполняемых действий, переживаний и фиксировать их в речевой форме (осознавать), давать им свою оценку;

– научить ребенка планировать возможные альтернативные формы поведения и действий в речевой (осознаваемой) форме;

– научить подчинять свое поведение, свои действия собственным целям и планам.

Еще один важнейший аспект личностного развития – **развитие самостоятельности и ответственности у ребенка**, которые требуют внутреннего умения осуществлять самостоятельный выбор поведения и действий на основе прогнозирования их возможных последствий. Такие умения формируются на основе внешних форм развернутого эмоционально положительного совместного планирования ребенком и взрослым предстоящей последовательности действий – предстоящего вечера, завтрашнего дня, предстоящей недели – с обсуждением возможных целей, результатов и их последствий для ребенка и других людей. В таких взаимодействиях постепенно обеспечивается:

– развитие внутренних способностей ребенка к самостоятельному планированию и постановке целей;

– развитие самостоятельной внутренней ориентировки в пространстве своих действий и своего времени;

– развитие умений ребенка при организации своего поведения ориентироваться в пространстве интересов, действий и времени других людей. Это, в свою очередь, ведет к уменьшению конфликтов и противоречий.

Поэтому **предоставление ребенку возможности самостоятельного выбора альтернативных форм и линий поведения с предварительной совместной ориентировкой в возможных последствиях такого выбора** способствует формированию самостоятельности в принятии решений и в осуществлении осознанного выбора,

а также ответственности за самостоятельно сделанный выбор.

Мера ответственности при этом не должна навязываться ребенку – он должен учиться выбирать ее сам. По мере развития ответственности ребенку требуется предоставлять все больше свободы для самостоятельного выбора.

Второй закон: причины и факторы, детерминирующие процесс формирования и развития личностных качеств и особенностей, изменяются на протяжении жизни человека.

В раннем детстве и дошкольном возрасте личностные особенности формируются неосознанно и преимущественно путем овладения специфическими для семьи формами коммуникации и межличностных взаимодействий, а также на основе принятых в семье способов регламентации поведения.

В дошкольном и младшем школьном возрасте личностные качества формируются преимущественно неосознанно и путем овладения различными формами коммуникации, межличностных взаимодействий, взаимной регламентации поведения не только в семье, но также и вне семьи.

С подросткового возраста личностные особенности начинают формироваться не только на основе стихийного присвоения ребенком различных форм и способов межличностных отношений, не только на основе следования разнообразным формам регламентации поведения, но и на основе осознания и произвольного изменения своих личностных качеств и активного «конструирования» способов межличностных взаимодействий. Поэтому подростку так необходимо развитое умение осуществлять самостоятельный ответственный выбор поведения!

Отметим, что часто ни родители, ни педагоги не осознают направлений, в которых протекает стихийное развитие как достойных, так и недостойных личностных качеств их воспитанников.

Третий фундаментальный закон личностного развития: *личность и способности ребенка наиболее эффективно развиваются на основе взаимодействий с другими людьми в таких видах деятельности, которые: а) имеют социально позитивные результаты; б) в которых ребенок готов включиться по собственному активному желанию и с интересом.* Для этого должны создаваться специальные условия.

В рамках деятельности, в которую ребенок включается путем принуждения и которая вызывает только негативные переживания, нормальное личностное развитие невозможно.

Немотивированное ограничение сферы активности и любознательности ребенка в раннем детстве, дошкольном и младшем школьном возрасте часто ведет к тому, что в его поведенческом репертуаре начинают преобладать пассивные формы воспроизведения знакомых и привычных действий, а любознательность постепенно сменяется стремлением к неизменности и стабильности, основанным на желании избежать неудач, на подозрительности и тревожности.

Игнорирование внутренних, индивидуальных интересов и потребностей ребенка ведет к многочисленным формам негативных реакций (активных и пассивных) с его стороны: негативизм, игнорирование, открытый протест и др.

Воспитательный эффект имеют результаты и содержание таких видов деятельности, которые имеют явные **позитивные последствия как для самого ребенка, так и (обязательно!) для других людей.** При этом ребенок должен знать и понимать, для чего он выполняет то или иное действие.

Четвертый закон: наиболее эффективно образовательные взаимодействия протекают на стабильно поддерживаемом эмоционально-положительном фоне.

Эмоциональный фон взаимодействия задается и зависит прежде всего от родителей, воспитателей, педагогов. Зачастую взрослому доста-

точно бывает изменить стиль эмоциональных отношений с детьми, и исчезает большая часть проблем, связанных с межличностными отношениями. Поэтому текущее негативное эмоциональное состояние и настроение родителя или педагога не должно сказываться на его взаимодействии и общении с ребенком.

Следует особо отметить, что к «трудным» детям у педагогов часто складывается и «особое» негативное эмоциональное отношение, которое определяет менее доброжелательный и открытый, но более жесткий и формальный стиль общения.

Пятая группа закономерностей: важнейшую роль при формировании и развитии внутренних личностных качеств играют особенности воспитательных воздействий, оказываемых на ребенка как в семье, так и в образовательных учреждениях.

Существует два принципиально различных способа организации условий для личностного развития человека:

- Использование воспитателями таких форм, способов и средств общения, поведения, деятельности, какие они хотели бы привить тому, на кого оказываются воспитательные воздействия (личный пример, образцы межличностных взаимодействий).

- Регламентация того, что и как «воспитуемый» должен делать или не делать (от просьб до жесткого принуждения).

Оба способа в разной степени присутствуют в любой системе воспитательных взаимодействий. Следует помнить, что эффективность вовлечения ребенка в достойные межличностные взаимодействия и личный пример намного выше, чем использование различных форм регламентации. Вместе с тем **регламентация – необходимый компонент в любой системе воспитания.** Регламентация поведения должна быть четко определенной, последовательной и обязательно включать систему поощрений и психологической поддержки.

Полное развернутое воспитательное воздействие предполагает две части [1]. Во-первых, **предписывающую часть**, которая служит указанием на то, к чему и как человек должен относиться или что и как он должен делать (не делать). Во-вторых, **аргументирующую часть**, которая служит основанием воспитательного воздействия и указывает на то, почему человек должен к чему-то относиться или что-то делать (не делать) именно так, а не иначе.

Поэтому воспитательные воздействия в зависимости от состава можно разделить: а) на состоящие только из предписывающей части; б) включающие, наряду с предписывающей частью, аргументирующую часть.

Эффективность словесных воспитательных воздействий определяется **формой и содержанием предписывающей и аргументирующей частей**, а также **характером связи** между предписаниями и используемой аргументацией. Такая связь должна быть понятна ребенку, т.е. он должен быть способен представить или понять связь между требованиями педагога и причинами, которые выступают основаниями требований. Вместе с тем аргументирующая часть (основание) должна иметь личностный смысл – эмоциональное (мотивационное) значение для ребенка.

Содержание предписывающей части воспитательного воздействия может иметь разную форму и характеризоваться рядом особенностей:

- Предписание может быть направлено на то, что и как **не следует делать** или на то, что и как **следует сделать**. При этом позитивно сформулированные обращения, указания имеют большую эффективность, чем негативные формулировки.

- Предписание может формулироваться как **пожелание, просьба, требование, приказ**. Отзывчивость детей на просьбы педагога – признак педагогического мастерства. При этом приказы и требования следует использовать как можно реже. Эти формы

организации отношений не имеют большого воспитательного эффекта, хотя и позволяют иногда добиваться исполнительности и послушания учащихся.

- Предписание может формулироваться **спокойным голосом и ровным тоном** или с использованием **повышения** эмоционального тона, **громкости голоса, крика**. Признаком педагогического мастерства – умение общаться с детьми без использования повышенного тона и крика.

Содержание аргументирующей части воспитательного воздействия также может иметь разные формы и характеристики:

- Аргументация может быть реалистичной или надуманной, безосновательной, ложной. Нереалистичная аргументация может выступать для детей в качестве конкретного образца обмана или манипуляции со стороны взрослого. В последующем дети сами могут воспользоваться таким способом аргументации при обосновании своего поведения и предъявлении требований к другим людям.

- Аргументация может иметь форму обещания положительных последствий для ребенка в случае выполнения предписания или негативных в случае его невыполнения.

- Аргументация может содержать обещание поощрения, связанного с организацией каких-либо форм общения или совместной деятельности с ребенком, или обещание наказания, связанного с лишением ребенка каких-либо форм общения или деятельности со стороны родителей или педагогов.

- Аргументация может содержать обещание лишения ребенка каких-либо предметов или обещание приобретения каких-либо предметов в качестве вознаграждения. Обещание применения физического наказания (угроза) или обещание не использовать физические наказания как тип аргументации только сдерживает и ограничивает поведение ребенка, но не несет положительного воспитательного эффекта.

Таким образом, содержание аргументации имеет разнообразные типы, каждый из которых может носить позитивный или негативный характер – выступать в форме **поощрения** и позитивной поддержки или в форме **порицания**.

Поощрения и порицания являются необходимыми компонентами регламентации поведения, которые обеспечивают управление поведением и деятельностью, а также косвенно способствуют формированию различных личностных особенностей.

Поощрения и порицания имеют разный воспитательный эффект. Преобладание порицаний, замечаний и наказаний ведет к тому, что ребенок получает ориентировку в том, что ему нежелательно или запрещено делать, в чем он является неуспешным и «плохим». При этом отсутствие поощрений не позволяет ребенку ориентироваться в том, что является положительным, значимым и важным с точки зрения взрослых и в чем он является успешным, способным и «хорошим». У такого ребенка ориентировка в жизненном пространстве, а также и в самом себе оказывается эмоционально малопривлекательной, насыщенной негативными эмоциями.

Это, в свою очередь, может обуславливать ряд личностных особенностей. Во-первых, формирование заниженной самооценки, негативного отношения к себе и к миру. В дальнейшем ребенок может найти компенсацию в агрессивном отношении к окружающему миру и людям, которое может реализовываться в активном, целенаправленном, сознательно-негативном поведении. Во-вторых, формирование заниженного уровня притязаний при отсутствии социально значимых положительных мотивов. В-третьих, формирование установки на избегание неудач и, в крайних формах проявления, формирование «выученной беспомощности».

Преобладание поощрений в процессе воспитания является более обоснованным и эффективным.

При этом **не каждое поощрение несет воспитательный эффект**. Поощрение необходимо использовать **в следующих условиях**: а) когда поощряются реальные успехи, достижения и положительные поступки ребенка; б) когда появляются положительные сдвиги в поведении ребенка, которые хотелось бы видеть взрослым и родителям; в) когда достижения ребенка фиксируются и сравниваются по отношению к его собственным достижениям в прошлом.

Преобладание поощрений и психологической поддержки обеспечивает приобретение ребенком ориентировки в том, что является положительным, значимым, важным с точки зрения других людей, а также знание того, в чем он является успешным, компетентным, способным и «хорошим». Следствием этого выступает ориентированность ребенка на эмоционально привлекательные формы положительного поведения и общения, в которых он чувствует себя успешным и способным, формирование положительного отношения к себе, а также формирование установки на достижение успеха.

Поощрения и порицания могут носить словесную (вербальную), материальную форму, быть выражены в действии, в жестах, в интонации, во взгляде и т.д. При этом регламентация поведения должна основываться не столько на системе порицаний и наказаний за неисполнение и неподчинение, сколько на системе поощрений за позитивные формы поведения, а также за исполнение и следование правилам и требованиям. Вместе с тем **в случае использования порицаний полезно придерживаться ряда «правил»** (см. [3, 5]):

- Можно выражать свое недовольство и давать характеристики отдельными действиями ребенка, но не личностью ребенка в целом.
- Можно осуждать действия ребенка, но не его искренние чувства, какими бы нежелательными или «непозволительными» они ни были.

- Недовольство действиями ребенка не должно становиться постоянным и привычным для педагога, иначе оно перерастет в неприятие самого ребенка.

- Подчеркивание ошибок или установление дисциплины должно иметь место не до, а после установления добрых, эмоционально позитивных отношений с детьми.

- Наказание должно быть соразмерным проступку; оно не должно быть слишком длительным и унижительным.

- Ребенок должен понимать, за что именно он наказан.

Заметим, что порицания и наказания не следует использовать, основываясь на желании отомстить или унижить ребенка. Под действием таких эмоций порицания и наказания могут приобретать характер «психологической жестокости».

Психологическая жестокость, в отличие от прямой физической жестокости и агрессивности, по отношению к детям может проявляться в **нескольких формах**:

- Отвержение, отказ удовлетворять просьбы и потребности ребенка в форме, выражающей неприязнь.

- Отказ ребенку в эмоциональном отклике, в теплых чувствах, холодность отношений.

- Унижение, высмеивание, употребление обидных прозвищ, грубые сравнения.

- Запугивание, угрозы применения насилия или обещание ребенку страшных для него последствий, вызываемых текущим или возможным поведением.

- Изоляция – ограничение ребенка в общении с людьми или внешним миром.

- Эксплуатация – использование ребенка с целью извлечения односторонней выгоды.

Любая форма регламентации поведения вызывает у ребенка переживания и порождает скрытые желания.

Поэтому педагогу полезно анализировать свои типичные формы

предписаний и содержание аргументации. Например:

- **Приказы и команды** могут вызывать у ребенка ощущение, что у педагога нет желания вникать в его проблемы и интересы, вызывают чувство бесправия или провоцируют активный протест – стремление сделать все наоборот.

- **Предупреждения, предостережения, угрозы** вызывают или углубляют неприятные переживания тревоги и волнения.

- **Советы, навязываемые готовые решения** могут вызывать ощущение несамостоятельности, неопытности, вызывают нежелание делиться своими проблемами.

- **Похвала-оценка, направленная на личность**, вместо одобрения конкретного поступка или действия может вести к зависимости от похвалы.

- **Критика, выговоры, обвинения, упреки** вызывают либо активную защиту и озлобление, либо чувство вины, уныние, подавленность и ведут к снижению самооценки.

- **Продолжительные нотации, «лекции», логические доводы** вызывают нежелание слушать, создают «смысловые барьеры», формируют «психологическую глухоту».

- **Выспрашивание и догадки** воспринимаются как холодное любопытство и вызывают желание уйти от контакта, интерпретируются как неверие и недоверие.

Этот список может быть дополнен любым родителем или педагогом.

Полезной и эффективной формой организации воспитательного воздействия является «Я-высказывание», способом построения которого полезно овладеть каждому педагогу [3, 5]. «Я-высказывание» состоит из четырех частей, каждая из которых выполняет собственную психологическую функцию:

- **Объективное безоценочное описание поведения ребенка**, которое требуется изменить, позволяет ребенку объективно взглянуть на себя и свое поведение со стороны, занять рефлексивную позицию.

• Называние педагогом своих чувств и переживаний, вызываемых таким поведением, позволяет ребенку идентифицироваться с эмоциональным состоянием другого человека.

• Описание педагогом влияния своих чувств и переживаний на собственное поведение позволяет ребенку мысленно поставить себя на место другого человека.

• Описание своей просьбы по поводу изменения ребенком своего поведения.

Развитие личности – процесс во многом стихийный и неуправляемый. При этом от педагога прежде всего зависит то, созданы ли условия для личностного развития и роста детей или нет. Безусловно, соблюдая изложенные законы и закономерности, не всегда и не во всем педагог может добиться тех результатов, к которым он стремится. Но если такие условия сознательно не создаются педагогом, то личностное развитие будет сохранять стихийный и неуправляемый характер. При этом и свои просчеты педагог будет склонен приписывать не себе, а детям.

Литература

1. Виллюнас В.К. Психологические механизмы мотивации человека. – М., 1990.
2. Выготский Л.С. Собрание сочинений. Т. 2. Проблемы общей психологии; Т. 3; Т. 4. Детская психология. – М., 1982–1984.
3. Гиппенрейтер Ю.Б. Общаться с ребенком. Как? – М., 1997.
4. Грибанова А.Д., Калинин В.К., и др. Воспитатели и дети: источники роста. – М., 1994.
5. Кривцова С.В. Тренинг: учитель и проблемы дисциплины. – М.: Генезис, 1997.
6. Кривцова С., Мухаматуллина Е. Воспитание. Наука хороших привычек. – М.: Глобус, 1996.
7. Цукерман Г.А. Психология саморазвития: задача для подростков и их педагогов. – М., 1994.

Сергей Владимирович Маланов – канд. психол. наук, доцент кафедры психологии Марийского государственного университета, г. Йошкар-Ола.

ПЛЮС ДО
ПОСЛЕ

НАЧАЛЬНАЯ ШКОЛА

Концепция воспитательной системы школы

И.В. Ополовина

Воспитание является одной из важнейших составляющих образовательного процесса наряду с обучением. Дополняя друг друга, обучение и воспитание служат одной цели – целостному развитию личности школьника.

Наша школа еще очень молода. Ей исполнилось 10 лет. В годы ее становления была разработана и успешно действовала программа совместной деятельности «Радуга – дорога в будущее». Цель программы – сплочение ученического и учительского коллектива, развитие творческого потенциала участников образовательного процесса. В результате в школе сложился работоспособный, интересный, доброжелательный коллектив единомышленников.

Название школы «Радуга» определило и семь направлений воспитательной деятельности. Направления эти позволяют нам создать в школе комфортную психологическую атмосферу сотворчества, дающую право говорить о том, что школа наша для детей: для каждого и для всех вместе.

Сегодня перед школой стоит новая цель – построение воспитательной системы. Педагоги уделяют большое внимание обновлению внеклассной воспитательной деятельности. Классные руководители активно овладевают разнообразными формами и методами организации воспитательного процесса. Их научно-методический багаж ежегодно пополняется благодаря функционированию школы классного руководителя и успешной работе методического объединения воспитателей. Это помогает педагогам совершенствовать уровень профессионального мастерства.

За прошедшие годы произошли зна-

чительные изменения в организации воспитательной работы школы:

- развиваются органы ученического самоуправления;
- создана детская организация;
- делаются первые шаги в освоении методики коллективного творческого дела;
- нарабатывается опыт проведения КТД, интерактивных, командных, ролевых игр.

Строить взаимоотношения между взрослыми и детьми нам помогают следующие принципы, которые сформулированы в Образовательной программе «Школа 2100»:

1. Принцип социальной активности.

Мы считаем, что в каждом ребенке заложена потребность в развитии и проявлении своих качеств. И мы, взрослые, активно поддерживаем стремление учащихся к самосовершенствованию и самоутверждению, стараемся развивать их способности.

2. Принцип индивидуализации.

Каждый член школьного сообщества должен найти свой индивидуальный образ. Администрация школы, учитывая индивидуальные особенности учителей, содействует их дальнейшему профессиональному росту.

В школе действует психолого-педагогический практикум. Он помогает педагогам понять, поддержать личность ребенка в процессе его обучения и воспитания.

3. Принцип взаимодействия личности и коллектива.

Мы полагаем, что в школе должен доминировать межсубъектный характер взаимоотношений. Это помогает ребенку полноправно общаться в коллективе детей и взрослых, учиться строить отношения со сверстниками, педагогами, родителями.

4. Принцип опоры на ведущую деятельность.

Он тесно связан с принципами, перечисленными выше. Педагогически целесообразно, чтобы ребенок постоянно находился в ситуации выбора.

Этот принцип реализуется и на уроке, и во внеурочное время.

Наши дети с интересом работают по системе чередования традиционных поручений, коллективно планируют школьную и отрядную деятельность, учатся оценивать собственную работу и работу группы по цветовой гамме:

красный – все отлично, мы работали дружно;

желтый – мы трудились хорошо, но могли бы лучше;

синий – мы старались, но пока у нас не получается.

Каждый член группы имеет возможность адекватно оценивать свою собственную деятельность, а группа анализирует работу каждого ученика как члена этого коллектива. При оценивании учащиеся переживают ситуацию соподдержки, сотворчества и, наконец, успеха.

5. Принцип социального творчества.

Деятельность детской организации позволяет детям заниматься коллективной творческой работой. Благодаря большому количеству проводимых дел, которые дети сами планируют и организуют, появляется возможность выявить свои способности, а достижение успеха в той или иной деятельности способствует формированию собственного «я». Мы отказываемся от авторитарного по характеру учебно-воспитательного процесса. Вера в ребенка, поддержка его стараний, стремления к самореализации и самоутверждению, внутренняя мотивация приведут к успеху в обучении и воспитании.

Процесс построения воспитательной системы школы рассчитан на 5 лет и состоит из трех этапов.

1-й этап – проектный (с ноября 2000 г. по июнь 2002 г. – два учебных года):

- была спланирована и функционировала школа молодого классного руководителя и воспитателя (в школе существует штат освобожденных классных руководителей);

- прошло знакомство с теоретическими основами личностно ориентированного обучения и воспитания школьников;

- определены концептуальные положения деятельности по изучению

эффективности воспитательной работы в школе;

– проводятся психолого-педагогические консилиумы на тему «Личностно ориентированное обучение и воспитание учащихся».

2-й этап – практический (с сентября 2002 г. по июнь 2004 г. – два учебных года):

– ориентация в учебно-воспитательном процессе на личностно ориентированное взаимодействие;

– поддержка личности ребенка в образовательной деятельности;

– осуществление опытно-педагогической работы по моделированию и построению воспитательных систем классов;

– проведение мониторинга развития личности и степени сформированности коллективов.

3-й этап – обобщающий (с сентября 2004 г. по июнь 2005 г.):

– обобщение опыта работы администрации, педагогов, родителей и учащихся школы по моделированию и построению воспитательной системы школы и воспитательных систем классов.

Поддержка благоприятного эмоционально-психологического климата в школе, чувства комфорта у педагогов и учащихся, их защищенность помогают администрации школы направлять работу образовательного учреждения в русло новых технологий и активно использовать современные формы и методы организации воспитательного процесса в педагогической деятельности.

*Ирина Владимировна Ополовнина –
заместитель директора НОУ ЧШ «Радуга»,
г. Калуга.*

Проблемы внедрения и освоения Образовательной системы «Школа 2100»

Формы методического сопровождения учителей в условиях внедрения Образовательной системы «Школа 2100»

Н.П. Мурзина

В ряду первоочередных задач модернизации образования стоит задача эффективного внедрения инновационного содержания в школьную практику. Согласно утверждению А.А. Леонтьева, содержание Образовательной системы (ОС) «Школа 2100» и УМК «Школа 2000...» – «Школа 2100» является инновационным. Их инновационность в переходный период от традиционного к личностно развива-

ющему образованию заключается в создании новой модели содержания образования, построенной на принципах:

– интеграции неконфликтующих педагогических идей личностно ориентированного и деятельностно ориентированного образования;

– минимакса в отборе содержания образования;

– преемственности и непрерывности как по ступеням обучения, так и на уровне авторских коллективов.

Опыт практики внедрения систем развивающего обучения (РО) в начале 90-х годов показал, что активного распространения эти системы не получили из-за отсутствия в них, по признанию самих авторов, важной составляющей – технологии внедрения. Этот факт свидетельствует о противоречии между существующими личностно развивающими педагогическими технологиями и отсутствием технологии их внедрения.

Анализ практики внедрения УМК «Школа 2000...» – «Школа 2100» в «пилотных» школах, анкетирование методистов районных отделов образования, диагностика готовности учителей (слушателей курсов ИПКРО) к инновационной деятельности также констатируют **неготовность педагогов к внедрению инновационного содержания образования**. Наличие этих противоречий можно объяснить как субъективными, так и объективными причинами. Одна из них заключается в том, что современные исследования в педагогике и психологии главным образом сосредотачиваются на проблемах, связанных с образованием и развитием личности ученика. Вопросам профессиональной деятельности учителя, который должен развивать эту личность, уделяется недостаточно внимания. По мнению известного психолога Л.М. Митиной, процесс развития и ученика, и учителя должен идти синхронно, только у учителя этот процесс начинается гораздо раньше. Прежде чем сформировать у учащихся то или иное умение, нужно сформировать его у учителя.

Теорией и практикой доказано, что уровень профессионализма учителя во многом зависит от того, насколько

развита система повышения квалификации (ПК) педагогических работников, ее методическая служба.

Методист системы повышения квалификации – одно из связующих звеньев между разработчиками УМК и школой. Именно система ПК сегодня как никогда несет ответственность за доведение авторской идеи до учителя в полном объеме.

Специфика деятельности методиста системы ПК состоит именно в синтезе элементов теории и практики. А.П. Ситник основной смысл работы методиста определяет как «методическое обеспечение той или иной конкретной педагогической системы» («Методист», 2003 г., № 1).

Чтобы реализовать эту задачу в ходе внедрения, методист системы ПК отбирает, систематизирует научную и профессиональную информацию о рациональных формах и методах ПК с целью ее практического применения.

В соответствии с общепринятой классификацией форм обучения и уровней внедрения РО в практику мы обобщили в виде таблицы наиболее эффективные формы организации ПК педагогов, осваивающих инновационное содержание образования (ИСО):

Уровни внедрения Формы обучения	Овладение технологиями	Адаптация к условиям конкретного детского коллектива	Модернизация	Создание нового
Коллективные	Ознакомительные курсы (концепция, учебные программы, УМК ИСО)	Углубленные курсы по освоению содержания и технологии обучения	Школа профессионального мастерства	Ассоциация. Творческая группа
Групповые	Научно-практические семинары	Кооперативные тренинги по формированию профессиональной Я-концепции	Организационно-мыслительные игры	Опытно-экспериментальная работа
Индивидуальные	Консультации, работа по самообразованию	Проектирование и анализ урока, работа над методической темой по проблеме освоения ИСО	Мастер-классы, стажировка	Работа над исследовательской темой

Из представленной таблицы видно, что все предлагаемые формы методического сопровождения давно известны. В чем же тогда их особенность? Главная особенность состоит в **содержании** этих форм. Оно определяется содержанием того новшества, которое внедряется в школьную практику. В нашем случае это Образовательная система «Школа 2100» и УМК «Школа 2000...» – «Школа 2100».

Основная трудность заключается в освоении технологии деятельностного подхода. Поэтому главные усилия методиста ИПКРО направлены именно на формирование или развитие профессиональных умений, способствующих его реализации: создать проблемную ситуацию для пробуждения у детей потребности учиться, подвести их к совместной постановке цели урока, организовать поиск «нового» знания с использованием диалога «на равных», разработать совместно с учащимися план предстоящей деятельности и критерии ее оценки, организовать самоконтроль и самооценку деятельности учащихся, рефлексию деятельности. Таким образом, деятельность учителя будет направлена на формирование компонентов учебной деятельности.

Предлагаем вашему вниманию **опыт проведения одной из форм методического сопровождения – научно-практический семинар**, прошедший на базе «пилотной» школы № 54 г. Омска. «Пилотные» школы необходимы для организации пробного внедрения, а также для формирования

эффективного опыта освоения нового.

Тема семинара: «Реализация деятельностного подхода на уроках в начальной школе». Его **цель** – освоение структуры урока «открытия нового знания» на основе деятельностного подхода.

В структуре семинара условно можно выделить две части: теоретическую и практическую.

В первой части научный руководитель опытно-экспериментальной площадки школы раскрыл методологические и теоретические основания деятельностного подхода, познакомил с понятийным блоком: деятельность и ее структура, учебная деятельность и ее структура, проблемное обучение и ее структура, проблемная ситуация, технология деятельностного подхода. Следующим шагом этого этапа было выступление учителя школы Е.С. Плахотник, посвященное опыту освоения этой технологии. Используя опорные схемы, учитель выстраивал модель урока «открытия нового знания».

По итогам работы на первом этапе учителя получили программу наблюдения урока «открытия нового знания», разработанную на основе схемы урока Л.Г. Петерсон.

Как вариант может быть предложена план-схема, помогающая зафиксировать не только реализацию деятельностного подхода, но и ответную реакцию учащихся на действия учителя, провести хронометрирование времени сочетания творческих и репродуктивных ситуаций на уроке:

Основные функциональные звенья деятельности, способы их организации	Частота применения	Реакция учащихся		
		Протест	Затруднение	Успех
1. Побуждение к предстоящей деятельности: – пробуждение интереса, потребности в знаниях; – формирование ценностного отношения; – формальное побуждение; – принуждение				

ВАЖНОЕ СОБЫТИЕ

<p>2. Создание готовности к предстоящей деятельности:</p> <ul style="list-style-type: none"> - постановка цели; - инструкция; - репродуктивное воспроизведение необходимых знаний; - формальное сообщение о начале урока 				
<p>3. Активизация знаний, необходимых для ее выполнения:</p> <ul style="list-style-type: none"> - выполнение заданий (упражнений); - предложение учащимся вспомнить необходимые знания; - репродуктивное воспроизведение (опрос); - формальное сообщение темы 				
<p>4. Планирование предстоящей деятельности:</p> <ul style="list-style-type: none"> - предложение учащимся самим составить план; - предложение готового плана; - сообщение основных ориентиров; - указание, что нужно делать 				
<p>5. Предвидение результатов деятельности:</p> <ul style="list-style-type: none"> - предложение учащимся подумать самим; - сообщение желаемых (искомых) результатов; - указание на то, что должно быть получено; - формулировка общего задания 				
<p>6. Выбор способов деятельности:</p> <ul style="list-style-type: none"> - предложение учащимся самим найти необходимые средства, способы деятельности; - рекомендации нескольких вариантов; - готовая инструкция выполнения деятельности; - формальное сообщение способа деятельности 				

Основные функциональные звенья деятельности, способы их организации	Частота применения	Реакция учащихся		
		Протест	Затруднение	Успех
7. Организация контроля и оценка результатов: – предложение учащимся самим проверить правильность получения результатов; – взаимная проверка правильности выполнения задания; – самооценка полученных результатов; – формальное исправление ошибок и оценка результатов учителем				
8. Оценка значимости выполненной деятельности и ее результатов: – выявление практической и познавательной значимости; – указание на необходимость этих знаний (умений, навыков); – отсутствие оценки значимости				

Такой подход позволяет педагогам увидеть возможности урока, учителя, учащихся в развивающей парадигме. Предложенные схемы для наблюдения призваны помочь учителю при планировании уроков, администрации школы – более целенаправленно изучать технологию урока в данной системе.

Второй этап семинара – практический – также состоял из двух частей.

Учителям предлагалось произвольно разделиться на подгруппы. Каждая из них получила задание разработать **проект урока окружающего мира в 1-м классе по теме «Наши помощники – память и ум»**.

К каждой подгруппе был прикреплен «помощник» – представитель базовой школы № 54 – для наблюдения за ходом работы и методического сопровождения.

Наблюдения за действиями учителей показали, что они испытывают **затруднения при разработке**

проблемной ситуации. «Помощники» подсказали, что планирование необходимо начинать с изучения содержания материала предыдущего урока, затем сопоставить его с материалом данного урока. Эта работа помогает определить круг вопросов и заданий для актуализации знаний учащихся, сформулировать цель урока и продумать проблемную ситуацию. После подсказки работа в группах активизировалась, появились варианты проблемных ситуаций. Но возникло **новое затруднение – теперь при формулировании цели**. Это дало информацию для планирования работы на следующих семинарах. После того как совместно с «помощниками» была определена цель урока, учителя сразу перешли к планированию упражнений и заданий по закреплению «нового» знания, пропуская один из самых важных этапов урока – **планирование деятельности**

учащихся, составление алгоритма их действий при выполнении самостоятельной работы по закреплению знаний. В ходе проектирования урока выявились затруднения педагогов в распределении материала на уроке, в выборе заданий для диагностики конечного результата (цели). Эти наблюдения доказывают, что учителям сложно, во-первых, преодолеть сложившиеся в традиционной системе стереотипы: использовать на уроке весь материал учебника или подбирать дополнительный для решения поставленных учителем задач; во-вторых, – применять на практике принцип минимакса.

Первая часть практического этапа завершилась представлением проекта урока. «Помощники» при этом никакие комментарии не давали.

Вторая часть практического этапа семинара представляла собой посещение открытого урока по той же самой теме в 1-м классе. Урок проводила учитель начальных классов Е.Г. Фирсина. Предлагаем вашему вниманию фрагмент этого урока.

1. На первом этапе учитель предлагает детям работу в группах. Каждая группа должна дорисовывать схему круга до мяча, тем самым показывая свою готовность к работе с учителем.

2. На этапе актуализации знаний каждой группе дается задание изучить предложенный предмет (апельсин, яблоко, лимон, шарф), описать его, назвать и указать, какие органы чувств помогли детям узнать и назвать предмет. Учащиеся без труда справляются с этим заданием.

Подводя итог выполненной работы, учитель задает детям вопросы:

– Какие еще органы чувств помогают нам узнавать окружающий мир?

На доске появляется запись:

Мы знаем: зрение, осязание, слух, обоняние, вкус.

– Как вы узнали, что апельсин – это апельсин, яблоко – это яблоко? Что еще помогло вам определить предмет, кроме органов чувств?

Учащиеся отвечают, что они это вспомнили.

Учитель обобщает ответы детей, и на доске появляется слово *память*.

3. На этапе «открытия нового знания» учащимся было предложено следующее задание – выбрать среди предложенных фигур те, которые называет учитель: большой красный квадрат, желтый маленький треугольник, зеленый маленький круг, большая синяя трапеция.

Дети работали индивидуально и без труда выбрали первые три фигуры. При выборе четвертой они испытали затруднения.

Учитель:

– Дети, у вас есть «помощники», вы их назвали. Почему же они не смогли помочь вам при выполнении этого задания?

Дети предполагают, что, наверное, есть и другие «помощники», но они их не знают.

Учитель:

– Попробуйте определить задачу нашего урока.

Учащиеся:

– Найти других «помощников».

Несколько учащихся все же находят синюю трапецию. Учитель вызывает одного из них и просит рассказать, как он выбирал, что ему помогло выбрать последнюю фигуру, с которой дети еще не знакомы. Ученик говорит, что он подумал – раз среди оставшихся фигур осталась одна синяя, значит, она может быть трапецией. Другой ученик добавляет, что он вспомнил – на уроке математики однажды такая фигура уже была.

Учитель обращается к классу:

– Назовите, какие действия помогли ученикам выбрать синюю трапецию?

Учащиеся:

– Подумал, вспомнил.

Учитель просит подобрать близкое по значению слово к слову *подумал*. В ходе рассуждений на доске появляется слово *мышление*.

Учитель:

– Назовите «помощников», которые будут нам помогать учиться.

Дети называют: *память, мышление*.

На доске открывается название темы урока.

4. Учитель предлагает вспомнить, что дети делали, когда выполняли последнее задание: что они делали во-первых? Во-вторых? В-третьих? После того как дети ответят, на доске появляется план действий учащихся:

1. Подумать.
2. Вспомнить.
3. Узнать предмет.

5. При выполнении заданий из учебника на закрепление, опыта с карандашом и при ответе учащихся учитель просит использовать составленный план действий. Для самостоятельной работы учащимся предлагаются задания на выбор из учебника.

По окончании урока учителем Е.Г. Фирсиной был проведен самоанализ: достижение цели урока, соблюдение этапов урока «открытия нового знания», преодоление возникших затруднений.

Далее присутствовавшим учителям была дана возможность провести самоанализ своих затруднений в построении уроков такого вида. Большинство учителей определили, что при проектировании ими был пропущен этап совместного планирования действий учащихся.

Таким образом учителям была дана возможность осознать свои затруднения, увидеть, как планировать и проводить уроки в рамках деятельностного подхода.

Практика доказывает эффективность организации научно-практических семинаров по следующей схеме:

- Выявление актуального уровня психолого-педагогических знаний и умений с помощью диагностики (А.К. Маркова).
- Лекция-беседа об основных компонентах учебной деятельности и принципах и этапах построения уроков «открытия нового знания».
- Проектирование урока с использованием учебников и мето-

дических рекомендаций Образовательной системы «Школа 2100».

- Презентация опыта освоения данной технологии учителем базовой школы (открытый урок).
- Самоанализ урока учителем.
- Анализ участниками семинара затруднений при проектировании урока.
- Подведение итогов семинара, формулирование выводов по проблеме семинара.

Наталья Павловна Мурзина – методист кафедры методики начального обучения Омского областного ИПКРО.

**Роль базовой школы в региональной модели непрерывного профессионального образования
«школа – педколледж – педвуз»**

Е.Н. Маштакова

Одним из направлений реализации Концепции модернизации российского образования в части, касающейся повышения его качества, является работа по структурной и институциональной перестройке профессионального образования, включая апробацию различных моделей интеграции среднего и профессионального высшего образования: университетских комплексов, учебных комплексов, учебно-научно-педагогических комплексов и пр.

В рамках деятельности университетского регионального комплекса Ростовской области (РУК) по подготовке педагогических кадров, осуществляющейся в условиях экспериментальной системы непрерывного педагогического образования «педколледж – педвуз», реализуется модель непрерывного личностно ориентиро-

ванного педагогического образования, обеспечивающая условия для разрешения фундаментального противоречия между имеющим место на практике дискретным уровнево-ступенчатым развитием педагогических функций будущего учителя и целостной непрерывной природой педагогической деятельности.

Создание **образовательного учебно-педагогического комплекса** как полифункционального объединения способствует развитию социально-образовательных учреждений, входящих в него, что обеспечивает интеграцию социально-образовательных потребностей региона [1]. Одним из таких образовательных учреждений стал Константиновский педагогический колледж, отличительной особенностью которого является его функционирование как субмодели образовательного научного комплекса, включающего в свой состав базовую школу и педвуз.

Основные цели развития образовательного научного комплекса «школа – педколледж – педвуз» состоят в создании и обогащении культурно-образовательной среды развития личности будущего педагога, обеспечивающей культурную идентификацию, социализацию и индивидуализацию личности в условиях сельской местности; в становлении профессиональной педагогической культуры выпускника педколледжа, способного оперативно «входить» в любое образовательное пространство (на любом образовательном уровне); в успешной адаптации студентов к условиям высшей профессиональной школы и самостоятельной профессиональной деятельности [3].

Общими принципами организации функционирования всех субъектов образовательного научного комплекса «школа – педколледж – педвуз» являются:

- принцип культуросообразности, позволяющий координировать и развивать обучение, воспитание и организацию жизни всех субъектов образовательного пространства в кон-

тексте культуры субрегиона, региона, страны, планеты;

- принцип природосообразности, способствующий учету закономерностей природного и особенностей возрастного развития всех субъектов образовательного пространства, сохранению и укреплению их физического и психического здоровья и комфорта;

- принцип индивидуально-творческого подхода, предполагающий оптимальное удовлетворение интересов и потребностей каждого субъекта образовательного пространства в разнообразных видах творческой деятельности;

- принцип жизнотворчества, включающий каждый субъект образовательного пространства в решение реальных проблем их коллективной, личной жизни, жизни субрегиона, региона и пр., обучение технологиям построения собственной жизни в изменяющихся экономических, социальных, культурных и профессионально-педагогических условиях;

- принцип координации и интеграции, реализующий личностно ориентированную модель образования и осуществляющий взаимодействие и взаимопроникновение функционально-целевых, содержательных и технологических компонентов деятельности всех субъектов образовательного пространства на каждом из образовательных уровней в процессе создания единого культуросообразного пространства развития личности.

Приоритетными направлениями деятельности Константиновского учебно-научно-педагогического комплекса являются [3]:

- осуществление непрерывности и преемственности общего, дополнительного и профессионального образования;

- разработка и реализация механизмов преемственности содержания базового среднего, среднего профессионального и высшего педагогического образования;

- совершенствование форм организации образования на каждой образо-

вательной ступени – от дошкольного до постдипломного;

– создание единой информационно-образовательной среды, обеспечивающей свободное продвижение и самореализацию учащегося в соответствии с выбранной им образовательной траекторией;

– обеспечение интеграции образования и науки.

Комплекс обеспечивает возможность получения профессионального образования выпускникам основной (9 классов) и полной средней (11 классов) общеобразовательной школы, а также обучение и воспитание детей с 1-го до 9-го класса в средней школе, с получением полного общего среднего образования на I курсе педколледжа. Необходимо подчеркнуть, что в образовательном пространстве педколледжа создаются все условия для социального и профессионального становления и саморазвития личности студента и преподавателя, а также обеспечивается ранняя профессионализация школьников, что гарантирует выпускникам педколледжа экономическую и социальную защищенность в условиях рыночных отношений и изменяющегося социального заказа на образование в обществе. Таким образом, мы считаем, что комплекс не только позволяет формировать гуманистическую направленность личности, но и обеспечивает создание иерархической, многоуровневой системы регуляции поведения и деятельности личности на основе формирования мотивационно-ценностного отношения, в противовес стихийно формирующимся, импульсивным влечениям, потребностям личности. При этом не только актуализируется система социальных связей личности, но и происходит создание новых связей.

Одним из важнейших звеньев данной модели непрерывного профессионального педагогического образования является **базовая школа**. Функцией базовой школы как структур-

ного компонента профессионального образовательного комплекса является ее инновационная направленность, позволяющая скорректировать в сознании будущих специалистов образ современного учителя сельской школы, представления о сельской школе и специфике ее образовательного процесса. При этом акцент делается на рассмотрении школы как «полигона» современных образовательных инноваций и как пространства для реализации принципов личностно ориентированной педагогики и высокой педагогической культуры. Осуществлению этой функции способствует, по нашему мнению, разработка и внедрение в педагогический процесс школы инновационной системы развивающего образования «Школа 2100» [4, 5].

В качестве **основного положения концепции базовой школы** следует отметить идею самореализации личности [6]. Потребность личности в самореализации есть одновременно и стремление человека к росту, к постоянному движению по пути достижения целей и идеалов, входящих в систему его ценностей. Эта идея реализуется, на наш взгляд, в единстве развития личности школьника, профессионального совершенствования учителя и собственно в развитии школы как субъекта регионального учебно-научного педагогического комплекса. Основой моделирования образовательного пространства школы самореализации является ориентация на творчество ученика и учителя. Таким образом, в контексте нашего исследования педагогическое творчество – это самосозидательная деятельность будущего учителя в системе непрерывного образования, главным побудительным мотивом которого является стремление человека реализовать себя, проявить свои возможности.

Реализация в модели УНПК «школа – педколледж – педвуз» Образовательной системы «Школа 2100» позволяет начиная с 1-го класса начальной школы создавать для каждого ребенка условия доступности и естествен-

ности творческой деятельности, формировать у него установку на творчество, которая позволит ему быть успешным в будущей профессиональной деятельности и в процессе подготовки к ней.

Поскольку практически все выпускники школы становятся студентами педколледжа, то образовательная деятельность школы является гарантом успешности профессионально-образовательной деятельности педколледжа, а далее – и вуза. Говоря об успешности, мы рассматриваем ее не только в аспекте знаниевой подготовленности, но и в плане обеспечения внутренней направленности, личностных смыслов и готовности к непрерывному личностному и профессиональному совершенствованию. Мы полагаем, что именно включенность школы в учебно-научный педагогический комплекс актуализирует идею непрерывности профессионального педагогического образования и, как следствие, идею содержательной преемственности образовательных уровней «школа – педколледж – педвуз», с одной стороны, а с другой – активизирует творческую деятельность преподавателей, призванных демонстрировать учащимся образ постоянно совершенствующейся личности. Реализация данного подхода предполагает осуществление целого ряда мер:

1. Трансформацию в профессиональное образование принятой и отрефлексированной учениками школы личностной парадигмы образования, что обеспечивает отказ будущего учителя от манипулятивной парадигмы образования на смысловом уровне на основе собственного опыта. Кроме того, мы считаем, что реализация данного подхода основывается на актуализации роли профессиональной направленности в подготовке учителя.

Как показали проведенные нами исследования уровня профессиональной направленности студентов I курса педколледжа, лишь 36% опрошенных смогли четко сформулировать основания выбора профессии «учи-

тель». Опрос выпускников колледжа показал, что связать свою жизнь с учительской профессией готовы 48%. Следовательно, в условиях УНПК «школа – педколледж – педвуз» необходимо обращаться к проблеме профессиональной направленности на ранних ступенях школьного обучения.

2. Решение проблемы смысловитворчества школьников, что в свою очередь предполагает активный творческий поиск учителя, в частности разработку авторских курсов, открытие творческой лаборатории; введение в содержание школьного образования обязательных факультативных или элективных курсов, направленных на формирование и становление потребности и готовности школьников к непрерывному педагогическому образованию.

3. Преемственность содержания воспитательной работы в школе и педагогической практики студентов педколледжа. Реализация данной функции предполагает рассмотрение школы как экспериментальной площадки профессионального самоопределения и самореализации студентов. В этом случае уместно говорить о том, что моделирование студентами собственной исследовательской деятельности осуществляется не только на основе анализа ее теоретических основ, но и в результате «вхождения в образовательное пространство школы, апробирования инновационных подходов к организации педагогического процесса в собственной педагогической деятельности не только в ходе педагогической практики, но и в повседневном общении и взаимодействии с учениками и учителями школы». [4].

Таким образом, мы считаем, что включение в структуру УНПК основной общеобразовательной школы позволяет решать функцию ранней профессиональной направленности будущих специалистов, помогает им реализовать свои профессиональные устремления, актуализировать направление собственного научно-педагогического поиска.

Литература

1. *Сергеев Н.К.* Непрерывное педагогическое образование: концепция и технологии учебно-научно-педагогических комплексов (вопросы теории). – С.-Пб., 1997.

2. *Греков А.А., Занина Л.В., Ильченко Л.В.* Концептуальная модель регионального образовательного комплекса «педколледж–педвуз». – Ростов/н/Д: Изд-во РГПУ, 2000.

3. Образовательный комплекс «школа – педколледж – вуз» как пространство становления педагогической культуры будущего специалиста. Концептуальная модель развития Константиновского педагогического колледжа. – Константиновск, 1998.

4. *Маштакова Е.Н.* Образовательное пространство «Школы 2100» как условие совершенствования профессиональной подготовки студентов педколледжа в непрерывном образовании // Начальная школа: плюс–минус. 2001. № 6. С. 56–59.

5. Рекомендации о развитии образования взрослых // Международное законодательство об образовании: Социально-полит. журнал, 1994.

6. Концепция развития основной базовой школы в едином образовательном пространстве «школа – педколледж – педуниверситет» // Творческая самореализация личности. – Константиновск, 1998.

Елена Николаевна Маштакова – методист-консультант Образовательной системы «Школа 2100», учитель базовой школы Константиновского педагогического колледжа, г. Константиновск, Ростовская обл.

Опыт создания единой образовательной среды в школе, работающей по ОС «Школа 2100»

С.Д. Ермакова

Несмотря на необычайно широкое употребление понятия «среда», оно не имеет четкого и однозначного определения в мире науки. Чаще

всего под окружающей человека средой подразумевается, так или иначе, совокупность условий и влияний, окружающих человека (Д.Ж. Маркович). Таким образом, представляется методически перспективным понимание образовательной среды как системы влияний и условий формирования личности, а также возможностей для ее развития, содержащихся в социальном и пространственно-предметном окружении.

На практике под образовательной средой обычно понимают социально-психологическую, физическую среду школы, дома и т.д., в которой проходит жизнь ребенка, а также его родителей.

Понятие «образовательная среда» выступает для понятия «школьная среда» как родовое.

Сегодня мне хотелось бы поделиться с вами опытом создания в нашей школе единой образовательной среды, позволяющей эффективно внедрять в практику работы Образовательную систему «Школа 2100».

Образовательная среда есть не что иное, как проникновение, «встроенность» мелких элементов окружающего мира в более крупные. Можно говорить о взаимопроникновении локальных образовательных сред. Так школьная и семейная образовательная среда взаимопроникают друг в друга.

Если говорить о структурных единицах образовательной среды нашей школы, впрочем, так же, как и других, то это:

- физическое окружение (школьное здание, дизайн школьных помещений);
- человеческий фактор (учащиеся данной школы, класса, личностные особенности учащихся и учителей);
- программное обеспечение (структура деятельности учащихся, стиль преподавания и характер контроля, содержание программ обучения).

Очень важным аспектом является широта образовательной среды и ее интенсивность.

Широта образовательной среды предполагает взаимное влияние условий и возможностей образовательных

воздействий – со стороны родителей, учителей, администрации. Мы назвали взаимодействие всех сторон образовательного процесса сотрудничеством.

Представлю вам описание модели трехстороннего общения и взаимодействия, разработанной нашим педагогическим коллективом.

Ученик от такого сотрудничества не отказывается, потому что понимает свою значимость. В подобном взаимодействии он заинтересован еще и потому, что не испытывает чувства страха перед учителем и знает, что он всегда может обратиться к педагогу за советом, за помощью.

Нами разрабатываются программы работы с учащимися, вызывающими у окружающих особое беспокойство. К таким «трудным» детям нужен особый подход, особое внимание и педагогов, и родителей. Это, как правило, дети с гиперактивностью и дефицитом внимания, тревожные дети, агрессивные, а также те учащиеся, которые очень быстро осваивают программный материал. Да, все наши дети ждут от нас понимания, одобрения и поддержки.

Учитель. Он, конечно же, тоже заинтересован в успешном взаимодействии. Оно позволит ему чувствовать себя комфортно на уроке и во внеурочное время, даст возможность повысить свой профессиональный уровень и, наконец, позволит правильно строить отношения с родителями учеников.

Родитель. Ему важно знать, что его ребенок понят. Он хочет знать о его проблемах и успехах, и он вправе потребовать от педагогов нужную ему информацию. А вот то, как до него эту информацию донести, как сделать ее доступной для его понимания, зависит от нас, педагогов.

Нам поможет в нашей работе только трехстороннее сотрудничество.

Педагогическое взаимодействие, сотрудничество выполняют развивающую роль для каждого его участника. Д.А. Белухин отмечает, что педагог должен следовать определенным принципам педагогического взаимодействия, среди которых он называет:

- **гуманистическую направленность** (реальное обеспечение развития положительных сторон личностного потенциала человека);
- **творчество** (умение создавать и реализовывать новые подходы к определению содержания и форм педагогической деятельности);
- **опережающий характер педагогической деятельности;**
- **равенство в общении и партнерство** в совместной деятельности;
- **психотерапевтический характер** взаимодействия;
- **эмоциональную отвлеченность** (переживание опыта).

На этих принципах построено сотрудничество в нашем образовательном учреждении.

Программа сотрудничества включает в себя следующие компоненты:

1. Индивидуальная работа администрации, психолога и логопеда с учителем.
2. Индивидуальная работа учителя, психолога, логопеда с учеником.
3. Индивидуальное консультирование родителей.

Итак, все компоненты учтены. Начинается работа. Она строится по следующему плану:

- определение проблем в общении учителя с учащимися;
- теоретическая поддержка учителя (изучение литературы, собеседование с психологом, оказание помощи учителю со стороны логопеда);
- практическое применение полученных знаний.

Как правило, этап практической реализации плана – это создание программы индивидуальной поддержки ученика. У каждого учащегося эта программа своя. Она отличается формами и методами взаимодействия.

При необходимости вместе с учителем разрабатывается программа индивидуального развития учащегося (с. 56).

От учителя такое взаимодействие требует дополнительных затрат времени и сил, но результат, особенно когда он становится очевидным, позволяет нам испытать ситуацию соб-

Индивидуальная программа поддержки

учащегося _____ класса _____
(фамилия, имя)

	Формы и методы работы	
Учебная деятельность	Инструктаж Диалог Поручение Создание ситуации успеха Поощрение и наказание Доверие	Убеждение Упражнение Самооценка
Домашние задания	Индивидуальный объем домашнего задания Четкий инструктаж Повторение с учителем	
Общение	Выражение положительного отношения	Одобрение Совет Доверие

ственного успеха. Одержана еще одна маленькая победа! Из таких побед состоит наша преподавательская работа.

В «Листе индивидуальных достижений учащегося» фиксируются все его маленькие победы. Эта карта заполняется учителем в конце каждой четверти, что позволяет сравнивать результаты работы ученика и отслеживать его достижения и продвижение вперед*.

Родители всегда могут узнать о том, как идут дела у их сына или дочери, каких успехов достиг их ребенок в обучении. Это работа тоже индивидуальная. Мы сравниваем каждого ребенка только с ним самим. Каким он был, что знал и умел и каким стал, что нового узнал и чему научился.

Такое сотрудничество позволяет нам сделать родителей своими союзниками и поддерживать желание учиться у учеников. А успехи учащихся радуют нас, педагогов.

Программы и учебные пособия Образовательной системы «Школа 2100» позволили нам создать в школе высокоэффективную образовательную среду. Дидактические принципы, положенные в основу этой системы, поз-

воляют нам грамотно организовать образовательный процесс.

Непрерывность и преемственность обеспечиваются тем, что созданы уникальные учебники от дошкольной подготовки до старшей школы. Нет «пустых мест» – есть грамотно организованная образовательная среда. Сквозные линии курсов, содержательная сторона учебной программы, дидактические принципы, уроки с проблемным введением материала – все это позволяет выстраивать работу в едином ключе.

Курсовая подготовка учителей, правильно организованная методическая работа в школе, умелое сотрудничество учителей и администрации дали возможность глубоко осознать необходимость создания единой образовательной среды и сделать решительные шаги по пути превращения нашей школы в методический центр. А слова «разум принимает только то, что пропускают эмоции» стали для нас знаковыми.

Мы смогли убедить коллектив учителей в важности нашего совместного дела, дали им возможность пережить ситуацию успеха, т.е. эмоциональности образовательной среды.

* Подробнее об этом см. статью С.Д. Ермаковой в № 4 нашего журнала за 2003 год.

В таком режиме школа работает уже два года. За это время все мы стали союзниками и единомышленниками. И от этого взаимодействия выигрывают все – и ученики, и учителя, и родители. Мы сотрудничаем с Управлением образования города и Департаментом образования области, проводим семинары для учителей, работающих по программам и учебникам «Школы 2100».

В нашей школе была создана своя программа методической подготовки учителей, осваивающих учебные пособия Образовательной системы «Школа 2100». Эта программа основывается на введении в систему деятельности школы нетрадиционных форм методической работы – таких, например, как:

1. Дидактическая сказка «Теремок – проблемный урок», написанная учителями начальной школы Л.В. Кудряшовой, Н.Н. Мосичкиной, Е.В. Мельниковой, Ю.А. Пугачевой, Ю.Ю. Пономаревой, Т.Н. Кононовой (структура урока введения новых знаний в нетрадиционной форме)*.

2. Фестиваль открытых проблемных уроков (ситуация успеха для всех участников фестиваля). На нем нет проигравших, есть только победители в различных «радужных» номинациях:

«**Красная строка**» – за успешный дебют;

«**Оранжевое чудо**» – за урок-открытие;

«**Желтый чемоданчик**» – за добрый юмор;

«**Зеленая тоска**» – шуточная номинация, которая не присуждается никому;

«**Голубая мечта**» – за высокое профессиональное мастерство;

«**Синяя птица**» – за гуманизм и человечность;

«**Фиолетовая елка**» – за оригинальность и экстравагантность.

3. Дидактический круг (освоение дидактических принципов, на которых

основывается технология развивающего обучения).

Мы можем сказать, что обобщенность образовательной среды характеризует степень координации деятельности всех субъектов данной образовательной среды. Высокая обобщенность нашей образовательной среды обеспечивается наличием четкой концепции деятельности школы.

О высокой степени мобильности нашей школьной образовательной среды свидетельствует то, что учителя творчески используют новые методические разработки, предоставляемые ОС «Школа 2100», в своей работе с учащимися руководствуются рекомендациями психологов.

Особо хочется подчеркнуть, что наша образовательная среда устойчива. Устойчивость ее характеризуется стабильностью во времени. Если все иные характеристики позволяли говорить об образовательной среде на конкретный момент, «здесь и сейчас», то устойчивость позволяет осуществить описание образовательной среды. Кадровая политика нашего образовательного учреждения выстраивается так, чтобы каждый учитель чувствовал себя нужным.

А если образовательное учреждение развивается не стихийно, а целенаправленно, если грамотно разработаны стратегия и тактика развития, если педагогические работники готовы самосовершенствоваться и повышать свой профессиональный уровень, если учителя и администрация располагают грамотно выстроенными программами и учебно-методическими пособиями, то можно говорить, что в этой школе организована единая образовательная среда.

Светлана Даниловна Ермакова – заместитель директора школы 1-й ступени НОУ ЧШ «Радуга», г. Калуга.

* Этот материал мы предполагаем опубликовать в одном из следующих номеров.

**Наш путь к Образовательной
системе «Школа 2100»
(Организация методической работы
в начальных классах)**

Л.А. Филиппова

**1-й этап. Самостоятельная работа
школы.**

В ходе внедрения в практику работы элементов адаптивной системы обучения и элементов здоровьесберегающей педагогики В.Ф. Базарного (1996–1998 гг.)*, учителя средней школы № 11 г. Сатки получили теоретическую и практическую подготовку, необходимую для перехода к развивающему обучению.

Перед нами встала сложная задача: определить, какую из множества существующих сегодня программ выбрать. Программа, на наш взгляд, должна:

- а) отвечать требованиям результативного, качественного обучения;
- б) соответствовать требованиям образовательного стандарта;
- в) быть развивающей;

**Методическая работа по внедрению учебников Образовательной системы
«Школа 2100»**



г) быть пригодной к апробированию в условиях массовой школы.

В 1999/2000 учебном году мы выбрали программу «Школа 2100» и начался постепенный переход на новые содержание и технологию. Учителя включились в творческий процесс апробирования учебников Образовательной системы «Школа 2100».

На 1-м этапе были введены учебники «Математика» (авт. Л.Г. Петерсон), «Окружающий мир» (авт. А.А. Вахрушев), «Русский язык» (авт. Р.Н. Бунеев, Е.В. Бунеева, О.В. Пронина) и книги для чтения Р.Н. и Е.В. Бунеевых.

С какими трудностями столкнулись учителя первых классов?

О проблемном обучении все знали только понаслышке, не хватало теоретических знаний.

После тщательного изучения Образовательной системы «Школа 2100» и особенностей технологии обучения по ней большое внимание было уделено организации работы детей на уроках через использование учебного диалога, участие детей в определении темы и целей урока, совместном с учителем открытии новых знаний. Уже на этом этапе стало понятно, что спланированная нами методическая работа требует тщательной корректировки. Вот что у нас получилось:

* «Начальная школа плюс До и После», 2002, № 8, с. 75.

Большую помощь оказали нам схемы анализа уроков, разработанные авторами учебников по всем предметам*. Именно в них заложен образец методики и технологии проведения урока. Через целенаправленную методическую работу каждый учитель начальных классов сегодня профессионально грамотно выстраивает и анализирует свои уроки, уроки своих коллег.

Итогом работы в новых условиях стал проведенный в феврале 2000 г. семинар-практикум для учителей Саткинского района «Организация учащихся на уроках развивающего обучения по учебникам Образовательной системы "Школа 2100"». В мае того же года 7 учителей начальных классов нашей школы побывали на ознакомительных курсах в Москве. Так завершился 1-й этап по внедрению учебников нового поколения в нашей школе.

Между тем новый учебный год принес новые проблемы:

1) выявилась недостаточная готовность к школе дошкольников; к сожалению, пока ни один детский сад в г. Сатке не работает по Образовательной программе «Школа 2100»;

2) ощущалась постоянная нехватка знаний, которые позволили бы учителю быстрее адаптироваться к работе в условиях эксперимента;

3) большое количество времени приходилось затрачивать на работу с родителями, так как именно они должны стать помощниками учителя, а для этого были необходимы индивидуальные и групповые беседы, консультации.

В 1999–2000 г. творческой группой учителей начальных классов было проведено **исследование по русскому языку по теме** «Новый подход к словарной работе на уроках русского языка по учебникам Р.Н. Бунеева, Е.В. Бунеевой, О.В. Прониной».

Цель исследования: провести сравнительный анализ результативности обучения по традиционной технологии и по развивающей.

Время проведения: ноябрь – январь.

Творческой группой была апробирована новая методика работы над словами с непроверяемыми написаниями и применение ее в традиционном обучении (в 1999/2000 учебном году школа только начала работу по учебникам «Школы 2100»).

После проведения контрольного среза знаний отличную результативность показали учащиеся 3 «В» класса (учитель Н.К. Аглиуллина): 100% учащихся справились с контрольной работой на «4» и «5»; 81% детей написали словарный диктант без ошибок. Н.К. Аглиуллиной было предложено показать всему коллективу учителей на открытом уроке русского языка технологию введения нового слова с непроверяемым написанием. На этот урок были приглашены не только учителя начальных классов, но и учителя русского языка основной школы. Урок получил высокую оценку коллег и администрации.

В целом по школе итоги этого исследования таковы:

	Технология «Школы 2100»	Традиционный подход
Справились без ошибок	64%	44%
Не справились с работой	6%	10%

В мониторинге приняли участие четыре класса, обучающиеся по Образовательной системе «Школа 2100», и четыре класса, работающие по традиционной системе.

Почему была необходимость апробировать новую технологию на классах традиционного обучения? Нас не устраивала результативность словарной работы при использовании традиционного учебника. А поскольку школа начала поэтапный переход на учебники Образовательной системы «Школа 2100», то мы решили отсле-

* «Школа 2100». Педагогика здравого смысла: Сборник методических материалов. – М.: Баласс, 2003.

дить результативность обучения при использовании новой технологии.

Творческая группа учителей начальных классов на очередном заседании школьного методического объединения рекомендовала всем учителям начальных классов использовать на уроках русского языка традиционного обучения технологию Образовательной системы «Школы 2100», убедительно доказав коллегам ее преимущество и результативность. Но при этом был сделан и другой важный вывод: для качественного внедрения технологии необходима курсовая переподготовка всех учителей и более тесный контакт с авторами программы.

2-й этап. Работа по договору с авторским коллективом и УМЦ «Школа 2100».

В мае 2000 г. школа обратилась в Учебно-методический центр «Школа 2100». Результатом нашего общения стал договор между МОУ СОШ № 11 г. Сатки и МОО «Школа 2100» о сотрудничестве в статусе «Базовая внедренческая площадка Учебно-методического центра "Школа 2100"».

Что же изменилось с тех пор в организации методической работы? Судите сами.

С 2000/2001 учебного года школа работает в режиме постоянно действующего районного методического семинара. Только за один год их было проведено четыре: курсы «Обучение грамоте», «Окружающий мир», «Математика» и «Русский язык и литературное чтение» в Образовательной программе «Школа 2100».

Уместен вопрос: почему школа выбирает столь сложный путь развития? Ответ прост: необходимо не только поделиться с коллегами информацией, полученной на ознакомительных курсах, но и помочь распространению в районе учебников нового поколения.

Через посещение открытых уроков учителя города и района получили прекрасную возможность на практике увидеть нетрадиционный подход к обучению, соотнести свой опыт и

опыт работы наших учителей, по-новому подойти к самоанализу урока; познакомиться с особенностями использования наглядности на уроках, построенных в рамках проблемного обучения; получить ответы на вопросы по технологии современного урока; пообщаться с коллегами, которые тоже готовы перейти на работу по новым учебникам.

Ну и, пожалуй, самое главное: мы были одними из тех, кто первыми целым педагогическим коллективом, а не единично поддержали развитие новой программы в нашем районе. За год был накоплен богатый практический опыт работы, поэтому мы посчитали возможным поделиться им с коллегами из других школ, предостеречь их от ошибок, которые были допущены нами в начале пути.

Хочу выразить огромную благодарность своим коллегам, учителям начальных классов, которые и по сей день находятся в постоянном творческом поиске, апробируя учебники нового поколения.

В 2000/2001 учебном году при поддержке Комитета образования г. Сатки стали возможны выездные курсы авторов и методистов «Школы 2100» в наш небольшой уральский город. Результатом этого стал стремительный рост желающих работать по системе «Школа 2100».

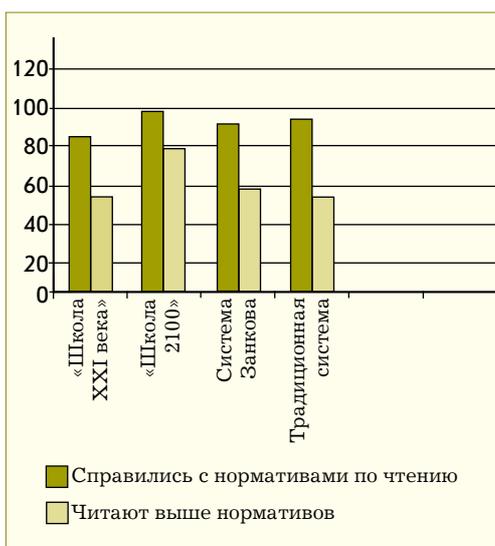
Наша начальная школа полностью завершила переход на учебники системы «Школа 2100». В июне 2002 г. школа принимала участие в областном семинаре по проблемам организации научно-методической работы, дважды наши учащиеся участвовали во Всероссийском тестировании по предметам гуманитарного цикла. Наблюдается положительная динамика результативности обучения. В марте 2003 г. школе присвоили статус «Школа – методический центр по Образовательной системе "Школа 2100"».

В этом учебном году в среднюю школу впервые перешел класс, обучавшийся по системе «Школа 2100». Эти ребята первыми в регионе продол-

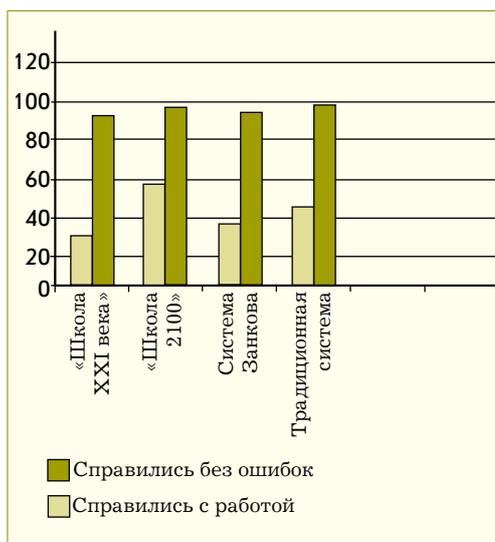
ВАЖНОЕ СОБЫТИЕ

жают обучение в 5-м классе по учебникам этой системы. В настоящее время 15 учителей школы являются участниками эксперимента. Большую помощь в работе оказывают родители, ставшие нашими союзниками.

Сравнительный анализ сформированности навыка чтения после окончания курса обучения грамоте, в % (2000/2001 уч. год)



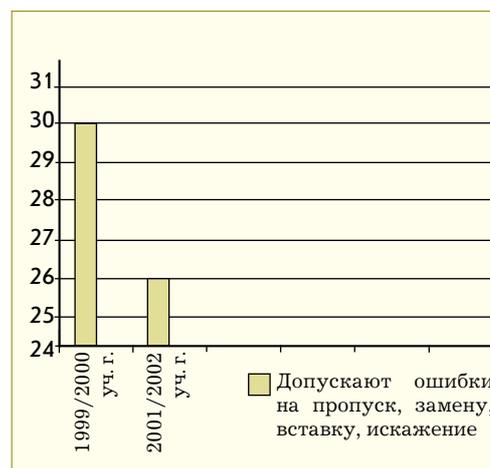
Сравнительный анализ результативности работы по разным программам (письмо под диктовку), в % (2000/2001 уч. год)



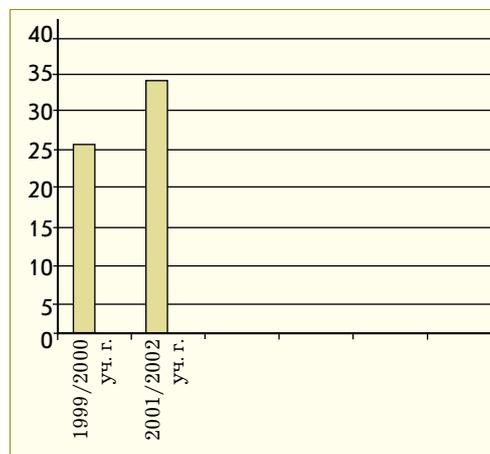
Динамика формирования темпа чтения, в %



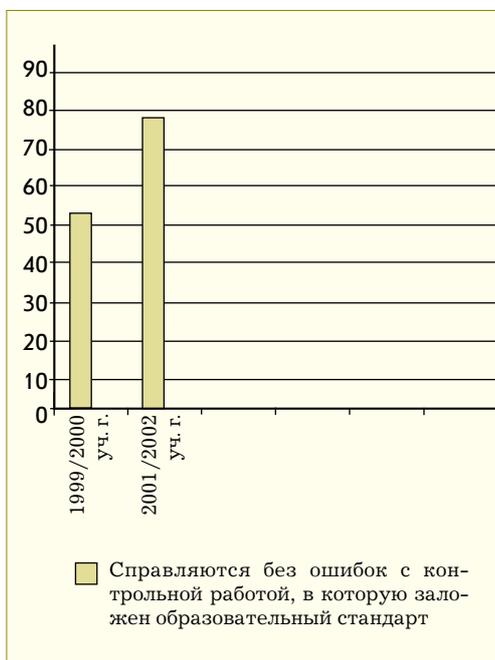
Динамика формирования навыка, в %



Динамика формирования умения писать без ошибок под диктовку, в %



**Динамика формирования
вычислительного навыка
(по учебнику Л.Г Петерсон), в %**



Конечно, в нашей работе есть проблемы. Одна из них – сокращение в районе числа детей 7-летнего возраста. Раньше мы набирали 6 первых классов, а сейчас – только 3. Очень рады, когда родители выбирают нашу школу, чтобы обучать своих детей по Образовательной системе «Школа 2100».

Результатом серьезной четырехлетней методической работы по Образовательной системе «Школа 2100» можно считать прекрасные уроки учителей и результативность обучения, которой мы никогда не получали, работая по традиционной программе.

Людмила Анатольевна Филиппова – зам. директора по учебно-воспитательной работе школы № 11, г. Сатка Челябинской обл.

Как помочь педагогу освоить новые подходы в обучении

Т.А. Вайзер

В настоящее время Законом «Об образовании», другими нормативными актами предъявляется требование построения субъект-субъектных отношений в образовательном процессе и такого способа его организации, при котором ученик сможет научиться самостоятельно организовывать свою учебную деятельность; поэтому нужен педагог, который способен обеспечить переход от работы по информированию ученика к постановке и решению конкретных задач обучения в образовательных ситуациях.

Однако такой тип работы не осваивается учителем в процессе получения профессионального образования. Внедрение каких-либо форм обучения в практику массовой школы, распространение различных дидактических приемов часто оказывается малоэффективным, поскольку методики написаны одними специалистами, а внедряют их другие, в другую образовательную практику, в иной ситуации. Поэтому новые идеи, принципы организации образовательного процесса достаточно быстро «растворяются» в традиционном содержании обучающей деятельности педагога.

Деятельность учителя сегодня должна быть направлена не на освоение детьми имеющихся массивов информации, знаний о различных сферах жизни, а на новую организацию сознания ребенка, которая связывается с освоением способов мышления, с выработкой собственного способа вхождения ученика в культуру на основе владения техниками рефлексии, понимания, действия, коммуникации. Место знаний, отождествляемых с информацией, умений и навыков зани-

мают способы мышления, порождения и употребления знаний, приемы и способы действия, рефлексии, понимания («Федеральная программа развития образования»).

Учитель сегодня не обладает профессиональной мобильностью: он способен с разной степенью успешности обслуживать уже имеющиеся технологии, но не способен осуществлять выход за границы тех предписаний и норм, которые были усвоены им прежде. Осуществлению учителем «прорыва» за границы усвоенных норм препятствует отсутствие у педагога опыта и потребности рефлексивно-проектной деятельности.

Как помочь учителю преодолеть трудности в работе по развивающим системам? Этот вопрос мы стараемся решить на заседаниях методического объединения (МО) школы, на заседаниях городской творческой группы, планируя их в деятельностной технологии.

План проведения одного из заседаний МО учителей начальных классов предлагаем вашему вниманию.

Тема: «Развивающее или традиционное обучение в массовой школе?»

Цели:

1. Создать условия для формирования у учителя способности на основе анализа и обобщения делать выводы на предложенную тему.

2. Показать возможности применения элементов развивающего обучения в ходе работы по традиционной программе.

3. На основе формы проведения урока и самоанализа учить рефлексии собственной деятельности на уроке.

Ход заседания.

I. Оргмомент.

Блиц-опрос (работа в группах).

II. Актуализация знаний.

Цели в Законе РФ «Об образовании».

III. Постановка проблемы.

1. Кого, как, чему учить?

2. Системы обучения в современном образовании.

3. Определение темы заседания.

IV. Поиск решения.

Дискуссия на тему «Две педагогики, две модели учебно-воспитательного процесса»:

- 1) работа в группах;
- 2) творческая дискуссия;
- 3) обобщение психолога.

V. Физминутка.

VI. Первичное закрепление.

Элементы развивающего обучения в традиционной школе на примере урока-коллоквиума (урок математики).

VII. Самостоятельная работа.

Использование блок-схемы на уроке русского языка.

VIII. Итог.

Самоанализ урока.

IX. Домашнее задание.

I. Оргмомент.

Ведущий:

– Сегодня мы проводим заседание методического объединения учителей начальных классов. Оно проходит в конце учебного года, и я предлагаю вам обсудить вопросы, касающиеся планов на новый учебный год.

II. Актуализация знаний.

– На этапе актуализации знаний предлагаю вспомнить, как определены цели современного образования в Законе РФ «Об образовании» (ст. 14).

– Итак, результатом деятельности новой системы образования должно явиться формирование **самоопределяющейся и самореализующейся** личности с соответствующей системой ценностей, деятельность которой строится на основе прочного научного фундамента.

Современный период развития российской образовательной сферы можно охарактеризовать как переходный от политехнической к развивающей школе.

III. Постановка проблемы.

1. – Какие вопросы возникают у нас, учителей-практиков, в связи с поставленными перед нами задачами?

Запись на доске:

Чему учить? **Как** учить? **Кого** учить?

Кто должен учить?

2. Работа в группах.

– Предлагаю выполнить следующие задания.

Кратко ответьте на вопросы:

I группа: какого ученика вы хотели бы выпустить из начальной школы?

II группа: каким вы видите современного учителя?

III группа: чему вы хотели бы научить своих учеников?

Вопрос к гостям: о чем вы хотели бы узнать на заседании нашего МО?

(Устные ответы. Обработка ответов.)

1) **В результате своей работы мы хотели бы получить** грамотного, всесторонне развитого, мыслящего, физически здорового ученика. Кроме этого он должен быть коммуникабельным, самостоятельным, активным, творчески развитым.

2) **Высокие требования предъявляю и к современному учителю.**

Он должен быть профессионально подготовленным, интеллектуально развитым, добрым, чутким, внимательным, честным, терпеливым, с чувством юмора.

3) **Своих учеников мы хотели бы научить** ориентироваться в окружающем мире; учить самоопределяться в окружающем мире, создать условия для развития их личностей.

– Какой вопрос стоит перед учителем, планирующим свою работу с первоклассниками? (*По какой программе работать.*)

– Какие учебные программы существуют в современной школе? (*Традиционная и развивающие.*)

– Напомню, что официально признаны три системы развивающего обучения:

- система Эльконина–Давыдова;
- система Занкова;
- Образовательная система «Школа 2100».
- Исходя из обозначенных нами вопросов, как бы вы сформулировали тему сегодняшнего заседания МО?

«Развивающее или традиционное обучение в массовой школе?»

IV. Поиск решения.

1. **Дискуссия на тему «Две педагоги, две модели учебно-воспитательного процесса».**

– В качестве подготовки к дискуссии прошу выполнить следующее задание в группах.

Перед вами набор из карточек с высказываниями. Разложите их на две группы: то, что вы отнесли бы к традиционному образованию, и то, что, на ваш взгляд, можно сказать о развивающем образовании. Выберите из каждой группы одну фразу, которая, с вашей точки зрения, более точно характеризует каждую из программ. Обоснуйте свой выбор.

Работа в группах.

На карточках фразы:

1. Не дано тебе право судить, прав или нет он в ответах своих и в поступках. Не ошибается он, а ищет путь свой.

2. Нет ответов правильных и неправильных.

3. Ты – образец. Твое решение задачи – образец. Твоя грамотность, каллиграфия, твои навыки – образец.

4. Всегда знай правильный ответ на свой вопрос.

5. Гораздо важнее то, КАК мы открыли, чем то, ЧТО мы открыли.

6. Не проверяй ребенка, а вместе с ним ищи.

7. Не сравнивай одного ученика с другим. Все хороши по-разному. Сравни его сегодняшнего с ним вчерашним.

8. Не следуй плану – он принадлежит только тебе, если не стал общим с детьми.

Самопроверка.

Проверка:

– У кого другое мнение? Какие еще высказывания можно отнести к традиционному (развивающему) образованию?

2. Задание по карточкам.

Карточки:

традиционная педагогика
развивающая педагогика
консультанты

– Установите связи данных понятий с традиционным или развивающим образованием.

Методист предлагает участникам заседания таблицы «Две педагогики, две модели учебно-воспитательного процесса. Сравнительные особенности традиционного и инновационного обучения» из книги Зверева «Методическая работа в школе». Взаимопроверка проводится в ходе дискуссии.

3. На основе этого задания методист предлагает **провести дискуссию** для решения поставленного нами вопроса.

– Предлагаю принять следующие роли:

I группа анализирует **традиционную педагогику (программу)**;

II группа анализирует **развивающую педагогику**;

III группа – **консультанты**. Задача этой группы: не высказывая свою точку зрения до заключительного этапа дискуссии, задавать при необходимости той или иной группе вопросы, которые, на ваш взгляд, надо обсудить. В конце дискуссии подвести итог и выступить с оценкой роли участников.

– С обсуждения какого вопроса вы хотели бы начать дискуссию?

– Какой вывод мы можем сделать в результате этой дискуссии?

Выступает группа консультантов.

4. Обобщение психолога.

– По результатам мониторинга детей, поступивших в 1-й класс в этом учебном году (приводятся конкретные данные), в нашей школе есть необходимость наряду с классами развивающего обучения вводить обучение по традиционным программам, а также классы коррекционно-развивающего обучения (КРО).

V. Физминутка.

– Для проведения эмоциональной физминутки слово предоставляется заучу начальной школы. (Положительная оценка деятельности учителей, групп учителей.)

VI. Первичное закрепление.

1. – Мы пришли к выводу, что в нашей школе есть необходимость сохранения наряду с развивающими системами классов, обучающихся по традиционной системе, и классов КРО.

– А как же вопрос развития учащихся?

Выдвижение гипотез и их обсуждение.

2. – В качестве подтверждения выдвинутых гипотез предлагаю познакомиться с методикой проведения урока-коллоквиума (по учебнику Л.Г. Петерсон).

3. Просмотр видеозаписи.

– Это урок подготовки к контрольной работе; урок, на котором учащимся предлагается выполнить задания, аналогичные тем, которые будут включены в контрольную работу, но более сложные, более интенсивные. Ученики сами себя проверяют, контролируют, исправляют.

Цель этой работы: прогнозирование результата, поскольку учитель имеет полную информацию о том, как класс подготовлен по всем заданиям.

К уроку необходимо приготовить:

1) текст задания (2 варианта);

2) полное решение всех заданий по вариантам (на каждого «консультанта»);

3) таблицу для отслеживания (на каждого «консультанта»);

4) листочки по числу заданий для каждого ученика.

Ход урока:

– Сообщается цель урока (урок рефлексивной направленности).

– Разбор заданий.

– Самостоятельная работа. Каждое задание выполняется на отдельном листе, после выполнения листок кладется на край парты.

– «Консультанты» собирают листы, сопоставляют с образцом, ставят знаки «+», «-», заносят результаты в таблицу.

– В конце урока (за 5–7 минут до звонка) все сдают листы и совместно с учителем анализируют результаты выполненных заданий.

– «Консультанты» сдают листы.

– Отметки выставляются только положительные: «4» и «5».

– Учитель анализирует: если задание получило много знаков «-», значит, оно не доработано и его не следует включать в контрольную работу.

Если задание получило отдельные знаки «-», его можно включить в индивидуальную работу.

VII. Самостоятельная работа.

– Еще один из видов работы, который можно использовать как на развивающем уроке, так и на уроке по традиционной системе, – это составление алгоритма или блок-схемы по алгоритму.

Этот вид работы можно использовать на уроке по любому предмету.

– Предлагаю рассмотреть эту работу на примере урока русского языка в 4-м классе.

Методист предлагает группам задания.

Листы с блок-схемами:

I группа : составить блок-схему «Правописание безударных окончаний имен существительных»;

II группа : «Правописание безударных окончаний имен прилагательных»;

III группа : «Правописание безударных личных окончаний глаголов».

Результаты работы демонстрируются на доске (разные варианты оформления).

Объяснить алгоритм рассуждения.

VIII. Итог работы.

– Сегодня мы провели заседание МО в форме урока, построенного по технологии развивающего обучения (урок рефлексии).

– Что такое технология органи-

зации учебного процесса, какова структура деятельностной технологии и особенности построения урока по указанной структуре, рассмотрим на следующем заседании МО.

IX. Домашнее задание.

– Чтобы подготовиться к следующему заседанию, предлагаю вам ознакомиться с материалами сборников «Школа 2100». Педагогика здравого смысла» и «Математика для каждого: технология, дидактика, мониторинг», выпуск 4, «Школа 2000».

Решение МО:

1. В соответствии с целями современного образования продолжить работу по формированию самоопределяющейся и самореализующейся личности.

2. Есть реальная необходимость введения в начальной школе МОСШ № 7 как традиционных программ, так и программ развивающего обучения. По мере необходимости следует комплектовать классы КРО.

3. В классах традиционного обучения и классах КРО следует вводить элементы развивающего обучения.

4. В целях совершенствования педагогического мастерства продолжить работу по изучению и внедрению новых технологий.

X. Оценка и самооценка.

– В начале заседания нашим гостям было дано задание. Прошу вас высказаться, что вы хотели бы получить от нашего МО и оправдались ли ваши надежды?

Татьяна Анатольевна Вайзер – учитель высшей категории, методист-консультант по Образовательной системе «Школа 2100», г. Ноябрьск, Ямало-Ненецкий автономный округ.

Алексей Николаевич Леонтьев
как психолог и педагог
(К 100-летию со дня рождения)

А.А. Леонтьев

Имя Алексея Николаевича Леонтьева неотрывно от имени его учителя и друга Льва Семеновича Выготского. А.Н. Леонтьев, А.Р. Лурия, А.В. Запорожец, П.Я. Гальперин, Д.Б. Эльконин, Л.И. Божович – представители школы Выготского, и каждый из них – гордость российской психологии. К той же школе относится более позднее (увы, сейчас не скажешь – молодое) поколение – это, например, покойный В.В. Давыдов, В.П. Зинченко и многие другие, в том числе автор данной статьи.

Мне и сложнее, и проще, чем кому-либо, писать об А.Н. Леонтьеве. Сложнее потому, что это мой отец, и мой взгляд на него и на его научное наследие не может не быть в чем-то субъективным. Проще потому, что – по крайней мере, в последние десятилетия его жизни – я знал и, осмелюсь сказать, понимал его лучше многих других, так как нас связывали не только родственные узы, но и принадлежность к одной научной школе, отношения учителя и ученика.

Алексей Николаевич относится к тому поколению российских ученых, которые воспитывались еще до революции, но научная деятельность которых складывалась уже в послереволюционные годы. На их плечи легла почти непосильная задача: не теряя всего богатства идей, фактов, концепций, накопленного мировой психологией за ее историю, синтезировать его с марксистской философией и переосмыслить под углом зрения господствующей идеологии. Разные ученые решали эту задачу по-разному. Большинство из них, особенно в 20-е годы, шли по простейшему пути,

подменяя марксизм вульгарным, механическим материализмом. Лишь немногие психологи, и в их числе Л.С. Выготский и его школа, отличались настолько высоким уровнем философского образования и обладали настолько широким видением психологии в ряду человековедческих наук, что их труды легли в основу подлинно марксистской психологии и были приняты мировым научным сообществом как факт действительной науки.

В годы тотальной идеологизации гуманитарных наук, связанной со стремлением вытеснить за пределы науки все то, что не совпадало с господствующей идеологией, именно эти люди и их сотрудники и ученики оказались хранителями научно-психологического знания, связующим звеном между классической психологией и современностью, а после того, как приоткрылся, а потом совсем исчез «железный занавес», – и полпредами отечественной науки перед лицом мирового научного сообщества.

Все сказанное особенно важно понимать, когда мы говорим об А.Н. Леонтьеве. Многим хотелось бы, чтобы его воспринимали как «официального» психолога. Да, Леонтьев был не только научным, но и формальным лидером советской психологии, он печатал «установочные» статьи в журнале «Коммунист», был бессменным деканом факультета психологии МГУ, академиком-секретарем и вице-президентом Академии педагогических наук, президентом Общества психологов СССР и т.д. И однажды, уже в середине 80-х годов, два леворадикальных немецких психолога маоистского толка даже опубликовали статью о Леонтьеве с вызывающим названием «Человек на все времена года», где пытались доказать, что он был партийно-государственным функционером, послушно реализовавшим официальную позицию, какой бы она ни была, и менявшим свои убеждения как перчатки, в зависимости от политической погоды.

Таких «людей на все времена года»

в нашей науке (а вернее – около нее) хватало. Но все дело в том, что Леонтьев был совсем другим человеком.

Он не занимался передачей и воплощением начальственных указаний. Скорее наоборот: пользуясь доверием властей, он постоянно «тербил» их, добиваясь решений, компетентных в научном отношении и идущих на пользу и обществу в целом, и самой науке. Это ведь благодаря ему возродилась из пепла эргономика или инженерная психология (в «девичестве» психотехника, разгромленная в конце 30-х годов), вернулась в большую науку объявленная тогда же антимарксистской и тоже разгромленная социальная психология. Это при нем отделение психологии МГУ преобразовалось в факультет, и благодаря ему еще до фактической реабилитации Выготского на этом отделении были собраны почти все его ученики – Гальперин, Эльконин, Запорожец, Лурия, Божович, развивавшие идеи Выготского в своих лекциях и научных трудах. Это он открыл новый психологический журнал – психологическую серию «Вестника МГУ». Это с его подачи в Академии наук СССР был создан Институт психологии. Это его усилиями возникла особая ВАКовская специальность – «психологические науки».

Кем же он был, что он оставил нам в психологии и педагогике?

Алексей Николаевич Леонтьев родился в Москве 5 (18) февраля 1903 г. в семье финансового работника. Он учился в реальном училище, а затем на факультете общественных наук Московского университета. В 1924 г., закончив университет, он стал научным сотрудником Психологического института и начал работать под руководством А.Р. Лурия. Как раз в это время в институт был принят на работу молодой ученый из Гомеля Лев Семенович Выготский. Он быстро сблизился с Лурия и Леонтьевым и естественно стал лидером этой группы. Именно Выготский предложил ту

программу совместных исследований, которая позже стала известна под названием «культурно-историческая теория».

Как психолог Леонтьев формировался в годы совместной работы с Выготским и Лурия. Тогда, в 20-е годы, он опубликовал одно из первых своих замечательных исследований «Опыт структурного анализа цепных ассоциативных рядов» (1928). Там было показано, что цепочки ассоциаций определяются и направляются смысловыми факторами, лежащими глубоко «за» этими внешними проявлениями, по существу – личностными смыслами (хотя сам этот термин появился в работах Леонтьева почти через 20 лет). Другая статья тех лет, написанная совместно с Лурия, – «Исследование объективных симптомов аффективных реакций» (1926) – стала в своем роде классической, именно в ней впервые сформулирована идея овладения аффектом через речевой выход. Но в основном это все-таки была система идей Лурия, позже отразившаяся в его получившей мировую известность монографии «Природа человеческих конфликтов» (впервые была издана на русском языке в 2002 г.).

Мысли и принципы Выготского и его школы (к ней постепенно примкнули молодые ученые – А.В. Запорожец, Л.И. Божович и др.) были чужды тематике и интересам Института психологии и его директора К.Н. Корнилова. Поэтому Леонтьев вместе с Лурия перешли в Академию коммунистического воспитания, работая также во ВГИКе, ГИТИСе, в созданном усилиями Выготского Экспериментальном дефектологическом институте (сейчас это Институт коррекционной педагогики Российской академии образования) и в других местах.

Выготский поставил перед своими учениками и сотрудниками следующую общую задачу. Как известно, главная идея культурно-исторической теории – обусловленность развития отдельных психических функций и психики человека в целом воздействи-

ем на них «извне» – при помощи орудий и «психических орудий», т.е. знаков. Как писал Выготский, «есть все основания предположить... что культурное развитие заключается именно в овладении такими вспомогательными средствами поведения, которые человечество создало в процессе своего исторического развития и какими являются язык, письмо, система счисления и др.»* Но такое важное предположение нужно было еще доказать. И вот ученики Выготского «поделили» между собой все высшие психические функции. Сам Выготский «взял» (вместе с Сахаровым) мышление, Лурия – эмоции, Леонтьев – память и внимание. Работа над культурно-историческим анализом памяти вылилась в законченную в 1928 г., но опубликованную лишь в 1931 г. монографию Леонтьева «Развитие памяти» с предисловием Выготского. Эта книга уникальна по широте охвата и глубине анализа даже и для наших дней.

К началу 30-х годов тучи над советской гуманитарной наукой заметно сгустились. В тюрьмах, лагерях, ссылках оказались П.А. Флоренский, М.М. Бахтин, А.Ф. Лосев – весь цвет русской философии, если исключить тех, кто вынужден был покинуть родину в начале 20-х годов, прежде всего С. Булгакова, Н. Бердяева, Степуна. Затем пришло время историков – Платонова, Тарле и других, время филологов – Селищева, Виноградова... Особенно старательно истребляли педагогов – погибли Залкинд, Пистрак и многие другие, надолго замолчал Шульгин, ушел в психологию Блонский, оказалась в изоляции Крупская. Закрывались институты, закрылась и Академия коммунистического воспитания, в газетах были популярно разъяснены троцкистские ошибки ряда сотрудников ВГИКа. И вот как раз в это время Наркомздрав Украины решил создать в Украинском психонев-

рологическом институте, который находился в тогдашней столице республики Харькове, сектор психологии. Для его создания в Харьков пригласили Выготского и его учеников.

Сам Выготский не принял этот подарок судьбы, и пост заведующего сектором был предложен Лурия. Но и он в Харькове не прижился, и руководителем сектора стал Леонтьев. Вместе с ним переехали Запорожец, Божович (вскоре она переселилась в Полтаву), часто приезжал ленинградский ученик Выготского Д.Б. Эльконин. В состав этой группы ученых, вскоре ставших называть себя «харьковской школой» или «харьковской группой», влились П.Я. Гальперин и группа молодых питомцев местного пединститута во главе с П.И. Зинченко. Расцвет «харьковской психологии» приходится на 1931–1934 гг., как раз на то время, когда там был Леонтьев, впрочем, и после возвращения в Москву оставшийся бесспорным лидером «харьковчан».

Вокруг харьковской школы всегда ходило много разговоров, хотя мало кто был знаком с ее научной продукцией – времени было мало, возможностей опубликоваться тоже, и множество исследований осталось в виде рукописей. Разговоры эти касались в основном причин переезда группы учеников Выготского в Харьков. Считалось, что произошел разрыв их с учителем. На основании подобных утверждений Леонтьеву и другим харьковским ученикам Выготского не дали даже выступить на его похоронах в июне 1934 года.

В действительности харьковская группа, хотя кое в чем расходилась с Выготским, оставалась частью его школы.

Научные контакты Выготского с харьковскими психологами никогда не прерывались. Харьковчане часто бывали в Москве, сам ученый то и дело

* Выготский Л.С. Проблема культурного развития ребенка // Педология, 1928, № 1, с. 59.

наезжал в Харьков. Совместно готовилась научная конференция, которой не суждено было состояться. А незадолго до своей смерти Выготский предпринял попытку вновь объединить всех своих учеников в стенах Всесоюзного института экспериментальной медицины (ВИЭМ). Леонтьев был приглашен Выготским на пост его заместителя по сектору психологии.

И наконец, продолжали существовать, несмотря на отдельные научные расхождения, довольно тесные личные отношения между Выготским и Леонтьевым. Разрыва между ними не было!*

Выготский умер через несколько месяцев, а Леонтьев, перешедший в ВИЭМ в конце 1934 г. на пост заведующего лабораторией генетической психологии, уже в апреле 1936 г., после обвинений в идеализме, закончившихся разбирательством в Московском комитете партии и увольнением из ВИЭМа, остался вообще без работы. К тому же как раз летом 1936 г. вышло печальное знаменитое постановление ЦК ВКП(б) «О педологических извращениях в системе наркомпросов», в результате чего произошел разгром не только самой педологии (комплексной науки о развитии ребенка), но и детской психологии. Учеников Выготского принуждали заклеить ошибки их учителя, что все они, за исключением Л.В. Занкова, отказались сделать. Ситуация была накалена до предела. К счастью, осенью 1937 г. Леонтьев получил приглашение в Институт психологии, сотрудником которого он и оставался до начала 50-х годов. Он вновь вернулся к преподаванию во ВГИКе и ГИТИСе, вел исследования восприятия кинофильмов вместе с С.М. Эйзенштейном.

В 1937 г. вышла небольшая, но крайне агрессивная брошюрка Е. Рудневой «Педологические извращения Л.С. Выготского», где ясно говорилось, что часть его последователей – Лурия, Леонтьев, Ж.М. Шиф «и др.» – не разоружались. Этот печатный донос мог иметь следствием арест и гибель всех троих, но, к счастью, никто из них тогда не пострадал. Однако Леонтьев решил не быть «на виду» и принял приглашение работать в Ленинграде, в пединституте им. Н.К. Крупской, оставаясь там на 10 дней каждый месяц, а остальные дни работая в Москве. Так он и ездил из Москвы в Ленинград и обратно до самого начала войны.

Чем занимался Леонтьев в эти непростые для него 30-е годы? Мы можем судить об этом в полной мере только сейчас, после разборки его архива и посмертной публикации ряда его работ этого периода**.

Во-первых, это было филогенетическое развитие психики, или, проще говоря, формирование человеческой психики в ходе эволюции. В частности, Леонтьев занимался генезисом чувствительности, поэтому «кожное зрение», которым ему пришлось заниматься в Институте психологии, также входило в круг его интересов. Эти исследования были обобщены Леонтьевым в докторской диссертации «Развитие психики», защищенной в мае 1941 г. в Ленинграде, в ЛГПИ им. А.И. Герцена.

Во-вторых, это были проблемы сознания. Вопросы сознания и его формирования в детском возрасте, а прежде всего – философия сознания в связи с понятием отражения разрабатывалась Леонтьевым почти всю его жизнь. Не будем перечислять его публикации по этой проблематике – ос-

* См. Леонтьев А.А., Леонтьев Д.А. Миф о разрыве: А.Н. Леонтьев и Л.С. Выготский в 1932 году // Психологический журнал, 2003, т. 24, № 1. – Здесь напечатано очень важное письмо Леонтьева Выготскому от 5 февраля 1932 г.

** Овладение учащимися научными понятиями как проблема педагогической психологии // Избранные психологические произведения в 2-х томах. Т. 1. М., 1983; Психологическое исследование речи // Там же; Материалы о сознании // Философия психологии. М., 1994; Методологические тетради // Там же, и др.

новные из них можно найти в «Проблемах развития психики», двухтомнике избранных работ Леонтьева и в «Философии психологии». Назовем также книгу «Деятельность. Сознание. Личность». Отметим только одну, самую главную особенность работ, посвященных названной проблематике: это постепенный выход на понятие значения (предметного значения) как ключевое понятие общей психологии и в конечном счете (в последних работах Леонтьева) – идея «семантического измерения» образа мира.

В-третьих, это психологическая концепция деятельности, разработанная Леонтьевым и его харьковскими коллегами как раз в середине 30-х годов. Ее развитие можно проследить по опубликованным уже в наши дни рукописям того времени: от статьи «Овладение учащимися научными понятиями как проблема педагогической психологии» к «Методологическим тетрадам» («Философия психологии») и циклу работ 1944–1947 гг., включающему, в частности, статьи по детской психологии и знаменитую статью «Психологические вопросы сознательности учения».

Идея деятельности как предметно направленной, целесообразной и мотивированной активности человека, имеющей определенную фазную структуру (ориентировка – планирование – исполнение – контроль) и определенным образом иерархически организованной (акт деятельности – действие – операция) восходит к К. Марксу и с разной степенью разработанности встречается у М.Я. Басова, С.Л. Рубинштейна и особенно Л.С. Выготского. Основная заслуга Леонтьева и его сотрудников не в том, что они «придумали» деятельность, как иногда полагают, а в том, что они «подложили» под концепцию деятельности, усвоенную ими у Выготского, весьма подробно разработанный концептуальный аппарат, позволяющий не только убедительно описать и интерпретировать процессы деятельности (причем в разных ее вариан-

тах – трудовой, игровой, познавательной, деятельности общения и т.д.), но и указать оптимальные пути формирования деятельности. Иначе говоря, школа Выготского дала последовательное психологическое обоснование процессу обучения и воспитания. Особенно известны теория поэтапного формирования умственных действий (теория управления усвоением) П.Я. Гальперина и теория развивающего обучения В.В. Давыдова, но они не являются чем-то совершенно отдельным, а составляют неотъемлемую часть общей концепции школы Выготского; истоки этих подходов можно проследить по работам А.Н. Леонтьева 30-х годов.

Эти работы убедительно демонстрируют еще одну важнейшую особенность исследований Леонтьева и его коллег. **Никогда не существовало никакой отдельной «теории деятельности»,** и недаром сам Алексей Николаевич очень не любил этого выражения и старался его не употреблять. **Теория Выготского – Леонтьева развивалась с самого начала как единая психологическая теория личности – деятельности – сознания!** Конечно, в разных статьях и выступлениях Леонтьев «высвечивал» разные стороны этого единого целого, по-разному расставлял акценты, но всюду сохранялась идея целостности психики человека и невозможности замыкать ее исследование только в рамках деятельности, а тем более в рамках сознания, рассматривая остальные категории как подчиненные.

Началась Великая Отечественная война, и в эти годы Леонтьев, как и другие психологи, работал на оборону. Он стал руководителем восстановительного госпиталя на Урале, в поселке Коуровка. Там вместе с А.В. Запорожцем, опираясь на учение Выготского о системном характере психофизиологических функций и на идеи видного физиолога Н.А. Бернштейна о построении движений, А.Н. Леонтьев показал, что оптимальный путь к восстановлению нарушен-

ных при ранении функций руки лежит не через механическую тренировку, а через специально организованную осмысленную предметную деятельность раненого. Эта работа Леонтьева и Запорожца была описана в их совместной книге «Восстановление движения. Психофизиологическое исследование восстановления функций руки после ранения» (1945).

В 1943 г. Леонтьев возвратился в Москву и возглавил сначала лабораторию, а потом отдел детской психологии в Институте психологии, одновременно являясь профессором кафедры психологии МГУ, которой руководил тогда С.Л. Рубинштейн. В следующее десятилетие была издана целая серия коллективно написанных книг по детской психологии, прямо адресованная учителям и воспитателям или, во всяком случае, ориентированная на педагогическую практику. Это «Вопросы психологии ребенка дошкольного возраста» (1948), «Очерки психологии детей (младший школьный возраст)» (1950), серия статей самого Алексея Николаевича в журналах «Советская педагогика» и «Дошкольное воспитание» и опубликованный в виде брошюры текст его публичной лекции для родителей «Умственное развитие ребенка» (1950). Внешне биография Леонтьева в эти годы более чем благополучна. Он становится заведующим кафедрой психологии МГУ (1951), вступает в Коммунистическую партию (1948), избирается членом-корреспондентом (1945), затем действительным членом (1950) Академии педагогических наук РСФСР, становится ее академиком-секретарем, а потом вице-президентом, получает медаль К.Д. Ушинского за цикл работ по детской психологии (1953), а в 1963 г. становится (за вышедшее в 1959 г. первое издание книги «Проблемы развития психики») лауреатом Ленинской премии...

Но это, так сказать, официальная биография. В реальной жизни происходило и многое другое, что в эту биографию не попало.

Как уже упоминалось, в 1947 г. был выпущен «Очерк развития психики». А в октябре 1948 г. состоялось его обсуждение в Институте психологии. Примерно в то же время Леонтьев «удостоился» разгромной газетной критики. Его обвиняли в отходе от ленинской теории отражения, в формализме, структурализме и в идеализме. Каждого из этих обвинений в отдельности в те годы с избытком хватило бы не только для того, чтобы потерять работу, но и чтобы попасть в тюрьму или ссылку. И был момент (в 1949 г.), когда Леонтьев – после открытого конфликта с тогдашним заведующим отделом науки и вузов ЦК ВКП(б) – ожидал всего этого. Но чаша сия его все-таки миновала.

В те же годы (1948–1950) массовые репрессии обрушились на генетиков, был учинен настоящий погром в физиологии. Само существование психологии как науки стало под вопрос, ее пытались подменить павловской физиологией высшей нервной деятельности. Леонтьев, бывший тогда не только лидером университетской психологии, но и курировавший эту тематику в АПН, вынес всю борьбу за существование психологии, можно сказать, на своих плечах.

Слава богу, через несколько лет все изменилось самым коренным образом.

В 50–60-е годы начались два новых, тесно взаимосвязанных цикла исследований А.Н. Леонтьева. Первый был посвящен проблеме психического отражения – здесь Леонтьев на новом «витке» вернулся к проблемам сознания. Этот цикл завершает посмертно опубликованный доклад об образе мира, являющий собой начало принципиально нового пути к проблеме сознания и отражения – пути, на который Леонтьев успел только ступить...

Второй цикл связан с проблемой становления и функционирования личности, и над этой тематикой Леонтьев не прекращал работать до самой смерти. В каком-то смысле он повторил здесь научную биографию своего учителя Выготского: тот тоже начал с

анализа развития отдельных психических функций, потом пришел к идее деятельности, а в конце жизни углубился в проблемы личности. Если сравнивать, чем книга «Деятельность. Сознание. Личность», изданная в 1975 г., отличается от впервые опубликованных в 1959 г. «Проблем развития психики», то становится ясно, что это как раз поворот в сторону психологии личности, а еще точнее – развивающейся личности в меняющемся мире.

Пересказывать теоретические идеи Леонтьева послевоенного периода – значит пересказывать содержание общей психологии сегодняшнего дня. Счастлив ученый, которого цитируют без указания работ, страниц, а то и самого имени, предваряя соответствующую мысль словами вроде: «как известно...», «наука утверждает, что...» и т.д. В этом смысле Леонтьев был счастлив.

Болезнь подстерегла Алексея Николаевича на очередном взлете его научной мысли. Он умер 21 января 1979 г. в Москве. Полтора годами раньше ему довелось проводить в последний путь А.Р. Лурия, и я помню, как щемяще прозвучала в его надгробной речи мысль о том, как мало отмерено ему самому.

Сейчас, когда всматриваешься в то, что он сделал за свою жизнь – и особенно если знать, в каких условиях и из каких побуждений он это делал, – нельзя не поразиться. В самые тяжелые для нашей психологии годы он не уронил ее чести. Он брал на себя самую тяжелую ношу – организационную, административную, моральную, не считаясь с тем, как это отразится на его собственной научной работе. И в конечном счете сделал меньше, чем мог бы сделать, но именно этой ценой он спас психологическую науку от уничтожения или деградации и обеспечил ее полноценное развитие на много лет вперед.

Если бы Леонтьев не оставил ни одной работы, посвященной собственно педагогике, было бы очень нетрудно сделать непосредственно пе-

дагогические выводы из его психологической концепции. Но такие работы, к счастью, есть, и выводы эти делал он сам. Если вдумчиво изучить его психолого-педагогическое наследие и постараться осмыслить его в его внутренней целостности, мы увидим, что из работ Леонтьева по педагогике и педагогической психологии встает облик «педагогике сотрудничества», «развивающей педагогике», вообще новой школы, о которой мечтали еще Блонский и Выготский, но которая не существовала в те десятилетия, когда Леонтьев писал о ней. Можно сказать, что он опередил время, и все то, о чем он говорил, стало вдвойне актуально, когда в нашем образовании грянула революция.

Во всех своих педагогических работах Леонтьев подчеркивал: учение – это не просто накопление в голове ученика знаний, умений и навыков. Это перестройка всей детской психики, скачок в духовной жизни ребенка, серия своего рода «взрывов», ломающих прошлый круг представлений и открывающих для ребенка новые перспективы. Сами по себе знания менее важны: важно, какое место они заняли в сознании ребенка, а особенно – «какой личностный смысл они приобрели для него и как вооружили его для жизни».

Нельзя, подчеркивает Леонтьев, рассматривать обучение только как чисто познавательный интерес, а воспитание – как особую, отдельную задачу «формирования эмоциональных, волевых и нравственных черт личности». Развитие ребенка – это комплексное развитие, прежде всего развитие его личности, в том числе мотивации учения. «Обучение должно не только давать знания и умения; важно, чтобы на этой основе оно более целенаправленно и быстро вело умственное развитие». Но «развитие, которое получает ребенок в школе, не может более рассматриваться как умственное по преимуществу»: это развитие **целостной личности ребенка**.

Главный путь в обучении – это путь **активизации учения**. Главное здесь в том, чтобы, «ставя учащихся перед

задачей, вместе с тем строго целенаправленно и последовательно **формировать** их деятельность, ведущую к овладению требуемыми знаниями и умениями, **управлять** ее формированием». Но у проблемы активизации есть и другая, не менее важная сторона. Только этим путем можно «готовить человека так, чтобы он мог идти в ногу с ускоряющимся научно-техническим прогрессом». И, добавлю, вообще готовить его, говоря словами Леонтьева, к «постоянной ориентации на новое» – в том числе и в социальной жизни. Однако сама организация внутренней жизни школы такова, что она не соответствует переменам в личности школьника и прежде всего – развитию его жизненных отношений, которые в старших классах уже выходят за рамки школы. И не способствует становлению у выпускников **самостоятельности**. Интересно, что Алексей Николаевич, по-видимому, отдавал себе ясный отчет в том, что наше общество через несколько десятилетий может коренным образом измениться (как и произошло в действительности): он вспоминал о том, что жизнь заставила перестроиться его поколение, но это, прибавлял он, очень тяжелый

путь. «Зачем предлагать его, если в наших силах избрать другой!» А ведь поколение Леонтьева пережило как раз фундаментальную смену социального строя и социальных ориентиров...

Леонтьев, конечно, не мог в те годы, когда об этом говорил и писал, обойтись без обязательных упоминаний о коммунистическом труде, социалистическом обществе и т.д. Но его основная позиция совершенно не устарела и сейчас. Вот она: «...Одно дело – формировать человека-созидателя, активного строителя жизни общества... подготовленного... к труду, не подчиняющему себе человека, а к труду свободному, освобождающему человека».

Вообще, писал Алексей Николаевич в 1975 г., как бы оставляя нам свое завещание, – «система образования должна сегодня формировать человека третьего тысячелетия».

Алексей Алексеевич Леонтьев – доктор психол. наук, профессор МГУ им. М.В. Ломоносова, доктор филол. наук, академик РАО. Научный руководитель Образовательной системы «Школа 2100».

Внимание! Новинка!

В издательстве «Баласс» выходят **новые электронные приложения** к учебникам **«Моя любимая Азбука»** и **«Русский язык»** (1–4 кл.) авторов Р.Н. Бунеева, Е.В. Бунеевой, О.В. Прониной, к **книгам для чтения** (1–4 кл.) авторов Р.Н. Бунеева, Е.В. Бунеевой.

Электронные приложения выпускаются в виде дискет:

1. **Итоговый тест по курсу обучения грамоте (1 класс).**
2. **Итоговый тест по чтению за курс начальной школы.**
3. **Итоговый тест по русскому языку за курс начальной школы.**

Дискеты продаются в комплекте с методическими рекомендациями к указанным учебникам.

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

Справки по телефонам: (095) 176-12-90, 176-00-14.

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

<http://www.mtu-net.ru/balass>

Игра в театр

Е.Н. Лиханова,
Э.Г. Дударь

Мы, учителя средней школы № 26 г. Уфы, предлагаем вам свое видение обучения и воспитания младших школьников, апробированное в течение нескольких лет и имеющее позитивные практические результаты.

Педагогическая деятельность в начальной школе все чаще заставляет задумываться над вопросами: почему наши дети так закомплексованы, неэмоциональны, невоспитанны, почему так скучна их речь и скованы движения? Как помочь им стать добрее, общительнее, научить их красиво двигаться, правильно говорить, помочь реализовать заложенные в них способности? Ведь ребенок приходит в школу с определенным типом темперамента, чертами характера и способностями, чаще всего еще не осознанными им самим и окружающими его людьми. Что должен делать педагог, чтобы помочь маленькому человеку осознать значимость самого себя как личности с неисчерпаемым источником энергии, не похожей на других, уверенной в себе и при этом учитывающей и уважающей интересы и желания окружающих, равнодушную ко всему вокруг происходящему?

Мы постоянно задавали себе эти вопросы и сообща искали на них ответы.

Выход хоть и не сразу, но нашелся — **игра в театр.**

Искусство театра воплощает в себе и пластику движений, и культуру речи, способствует развитию межличностного общения, развивает эстетический вкус. В то же время психологи отмечают, что способность создания образов силой воображения является одним из способов совершенствования мыслительных процессов. Кроме того, занятия сценической деятельностью развивают у детей и общие способности: внимание, умение анали-



зировать и обобщать свои наблюдения, волевые качества и многое другое.

Так в нашей школе появились театральные классы с углубленным изучением предметов гуманитарного цикла и театр-студия начальных классов «А вот и мы!».

Это были первые шаги в разработке **методики эмоционально-творческого развития (МЭТР)**. Мы попытались совместить методики преподавания основ мастерства актера, сценической речи, сценического движения с методикой преподавания предметов школьного гуманитарного цикла (чтение, риторика, история искусств, культура и искусство Башкортостана и др.).

Работа эта шла благодаря совместным усилиям нашим и преподавателей Уфимского института искусств, которые и в настоящее время ведут занятия с детьми.

Первыми сценариями были миниатюры по произведениям известных детских писателей. Малыши почувствовали себя пусть начинающими, но уже артистами. Вывод при этом напрашивался сам собой: управлять детским творчеством невозможно, так как руководство подавляет детскую психику и лишает ребенка-творца положительных эмоций, свойственных свободному самовыражению.

Через некоторое время дети сами стали предлагать свои сюжеты, самостоятельно сочинять тексты. Появилась возможность создавать сценарии собственными силами. Первыми увидели свет рождественские колядки. Дети выступали с воодушевлением, а улыб-

ки и слова благодарности зрителей стали стимулом к дальнейшему творчеству, самоутверждению и признанию.

Чтобы поддержать и укрепить в детях интерес к творчеству, мы решили обобщить наш опыт, приступив к созданию методического пособия, включающего в себя следующие разделы:

1. Упражнения по расширению словарного запаса.
2. Развитие воображения и эмоциональной памяти.
3. Обучение азам стихосложения.
4. Театральные развивающие игры и упражнения.
5. Упражнения по дыханию и дикции.
6. Сценарии праздников.

В сборнике подобран комплекс упражнений, включающий воздействие на физиологические, психологические и нравственные особенности младшего школьника. Такое сочетание удовлетворяет потребности ребенка в получении полезной информации, позволяющей раскрыть перед ним безграничные возможности мира творчества и фантазии. С практической точки зрения эта работа интересна для учителя, желающего не просто расширить словарный запас своих учеников, но и привлечь их к литературному творчеству.

Мы убеждены, что все дети талантливы. Подтверждением этому являются сборники стихов «А вот и мы» (1998 и 2002 г.) и «Сочинялки» (2000 г.). В эти книжки включены стихи всех, без исключения, детей, обучающихся в упомянутых классах. Нередко стихи и сказки учащихся средней школы № 26 появляются в периодических изданиях нашей республики.

А ведь это обычные дети, среди которых есть и дети-инвалиды, и сироты. Многие из родителей наших учеников безработные или получают заработную плату, не позволяющую выходить за рамки элементарных потребностей. Но они поддерживают наше стремление помочь их детям найти свое место в жизни, быть востребованными обществом и

людьми в соответствии со своими талантами и способностями, которые они смогли бы реализовать в полной мере.

Предлагаем вашему вниманию несколько сценариев и фрагменты созданной детьми книжки стихов), в оформлении которой использованы рисунки маленьких авторов.

Котовасия (Беседа)

Ведущий:

Кошек много есть на свете,
Любят очень кошек дети –
Кошек мягких и пушистых,
Рыжих, серых, золотистых...

А как вы думаете, любят ли кошки играть с детьми?

Характеры у кошек бывают разные. Одни кошечки ласковые, другие не подпускают к себе никого, кроме своих хозяев. Но у всех кошек есть общие черты. Попробуйте их перечислить.

Дети: Все кошки любят молоко, рыбу, мясо, много спят, мурлычут, боятся собак, в темноте у них светятся глаза, они хорошие охотники и очень привязаны к своему дому, ...

Ведущий: Перечислите клички, которые обычно дают котам и кошкам.

Дети: Мурзик, Мурка, Вася, Пушок, Рыжик, ...

Ведущий: А вы знаете, что кошки – большие любители путешествий?

1. Игра «Доскажи словечко».

Кот на форточке сидит
И на улицу (глядит).
Птичек хочет он поймать,
Но никак их не (достать).
Птицы мимо пролетают
И кота не (замечают).
Кот летать не научился,
Чуть с окошка не (свалился).
Он, конечно, огорчился
И решил, что лучше кискам
Есть из мисок вкусный («Вискас»).

Ведущий: А сейчас мы узнаем продолжение этой истории.

2. Чтение наизусть стихов собственного сочинения.

Мальчик:

Кот упал с окошка и попал к врачу,
А звериный доктор объяснил ему:

– Кошки не летают,
 крыльев нет у вас.
 Хвост и лапы будем мы лечить
 сейчас.
 Хвостик забинтуем, вылечим его.
 Лапку загипсуем, только и всего.
 Будешь ты, как прежде,
 бегать и играть,
 Но не пробуй снова с форточки
 летать!

Ведущий: А вот совсем фантастическая история!

Девочка:

Кошка влезла на чердак
 И не может слезть никак.
 Кот на кошку смотрит,
 Глаз с нее не сводит.
 Прибежали тут котята,
 За котятами – мышата.
 Комары тут прилетели,
 Дружно все на кошку сели,
 Подхватили, понесли,
 Кошку бедную спасли.

3. Викторина.

1) Умеют ли кошки петь? (*Да, но не всегда их пение нравится людям, особенно по ночам.*)

2) Какого цвета глаза у кошек? (*Зеленые, а у сиамских – голубые.*)

3) Какая кошка самая быстрая на свете? (*Гепард.*)

4) У какой кошки на ушах есть кисточки? (*У рыси.*)

5) У какого кота есть грива? (*У льва.*)

6) Болеют ли кошки? Какой врач их лечит? (*Кошки болеют очень редко. Лечит их ветеринар.*)

7) Назовите произведения, героями которых являются коты. (*«Кот, петух и лиса» – русская народная сказка; «Дядя Федор, пес и кот» Э. Успенского и т.д.*)

Ведущий: А теперь давайте посмотрим маленький спектакль.

4. «Сцены из кошачьей жизни».

Саша: Рыбачил я летом,
 поймал две баклешки.
 Отдал их не маме,
 Отдал своей кошке.
 А хитрая кошка
 В глаза мне глядит
 И будто бы тихо
 Мне так говорит:

Кошка:

Хорошо бы, рыболов,
 Был побольше твой улов.
 Что такое две баклешки
 Для такой большой
 Черненькой кошки?

Лиана:

Котик Мурзик – мышелов.
 Очень любит мамин плов.

(Выходит кот, облизывается, вдруг настораживается, бросается на мышшь, хватает ее.)

Ну, а мышшь когда поймает,
 С ней сначала поиграет.

(Кот играет с мышшкой.)

То отпустит, то кусает,
 То подкинет, то бросает.

А играть колю надоест,
 Вот тогда ее и съест.

(Кот «глотает» мышшь и, довольный, поглаживая живот, уходит.)

5. Пантомима.

Ведущий: Попробуйте изобразить:

- играющего котенка;
- кота, увидевшего собаку;
- кошку, просящую котлету;
- кота-забияку;
- кота-чистюлю, ...

6. Выставка кошек, которых принесли их хозяева.

Награждение победителей.

Медали для кошек: «Самая ласковая», «Самая пушистая», «Очень-очень большой кот», «Самый игривый котенок», ...

Медали для хозяев и зрителей: «Знаток кошек», «Любитель кошек», «Кошковод», ...

Обидчивый петух

(Сказка)

Слышится крик петуха.

Петух (заходит): Ну что, Рябушка, каша готова?

Курица: Готова, Петенька, давно готова.

(Несет тарелку.)

Петух: Как это давно готова? Не буду холодную есть, мне горлышко беречь надо.

Курица: Сейчас, Петенька, подогрею.

(Убегает с тарелкой и тут же вбегает обратно.)

Вот и готово! Кушай, пока горяченькая.

(Ставит тарелку на стол.)

Петух: Ты что, Ряба, как же я горячее буду есть? Мне горлышко беречь надо!

Курица: А я тебе подую, подую.

(Берет ложку, дует, кормит петуха. Тот пробует кашу, морщится.)

Петух: А почему каша совсем несоленая?

(Курица солит.)

И несладкая вовсе!

(Курица добавляет сахар.)

Курица: Ох, что-то ты, Петенька, капризничаешь сегодня. Уж не заболел ли?

Петух: С тобой заболеешь, это точно. Я спозаранку встаю, работаю, стараюсь, а ты даже кашу сварить нормальную не можешь! Объявляю голодовку!

(Лезет на печку.)

Раздается стук в дверь. Заходит гусь.

Гусь: Здорово, хозяйка!

Курица: Здравствуй, соседка.

Гусь: Дома ли Петр?

Курица: Дома, да неможется ему что-то.

Гусь: Неможется? А у меня средство хорошее от всех болезней есть – отвар чертополоха с полынью. Ну-ка, сосед, попробуй!

(Заставляет Петуха выпить. Тот пьет, закашлявшись, хватая ртом воздух, вдруг начинает чихать.)

Гусь: Хорошо, хорошо! Это болезнь выходит. Ну, будь здоров, сосед.

(Уходит.)

Раздается стук в дверь. Заходит поросенок.

Поросенок: Здорово, хозяйка! Как тут сосед? Заболел, что ли?

Курица: Заболел, не знаю, чем лечить-то...

Поросенок: А у меня средство хорошее есть от всех болезней – лопух. Надо только привязать его покрепче.

(Привязывает веревками ло-

пух к голове, рукам, ногам Петуха. Петух пытается вырваться, но не удается. Он, смирившись, затихает.)

Поросенок: Ну вот, полежит так денька два, и все в порядке будет.

(Уходит.)

Раздается стук в дверь. Заходит бычок.

Бычок: День добрый! А я слышал, Петушок заболел. Вот и поспешил к вам. Сейчас я его лечить буду, массаж крапивой делать.

(Стегает Петуха крапивой. Петух извивается, распутывает веревки, кричит.)

Петух: Все, все, хватит! Выздоровел я! Рябушка! Кашу давай!

Приложение

Стихи учеников школы № 26 г. Уфы, вошедшие в сборник «А вот и мы...» (2002 г.).

Колыбельная

(песенка)

Спит медведь в берлоге сладко,
А над ним поет метель.
Снится Мишке меду кадка,
Снятся солнце и капель.

Приве: Баю, баю, Дрема, пой.
Сладкий сон неси с собой.
Ты, метель, угомонись.
Сказка чудная, приснишь.

Снится Мишке бор сосновый,
Снится желтая луна.
Он во сне мечтает снова,
Чтоб скорей пришла весна.

Просыпаясь утром рано,
Я смотрю в окошко:
Жду, когда зима настанет,
Снега бы немножко!
Я соскучился по санкам,
И по лыжам тоже.
Поскорей зима б настала. –
Все смотрю в окошко.

Рустам Акбашев



Вот и в лес зима пришла,
 Всем наряды раздала.
 Все деревья в белых шубах,
 Не страшны им злые вьюги.
 Заяц тоже побелел,
 Шубку зимнюю одел.
 Мышкам холодно в лесу –
 Мышки спрятались в нору.
 Волку холодно зимой –
 Воет, бедный, под луной.
 Спят медведи, барсуки,
 Змеи спят, ежи, сурки...
 Дремлют филин и сова –
 Усыпляет всех зима.

Гера Федоров

На крыше сосулька висела,
 Висела сосулька без дела.
 Сосульку солнце согрело,
 От радости та зазвенела.
 Теперь она не скучает,
 Ярко на солнце сверкает.
 Каплями в землю бьет
 И звонкие песни поет.

Рита Махнева

Тает снег, висит сосулька,
 Очень вкусная на вид.
 Но лизать ее не нужно –
 Сразу горло заболит.

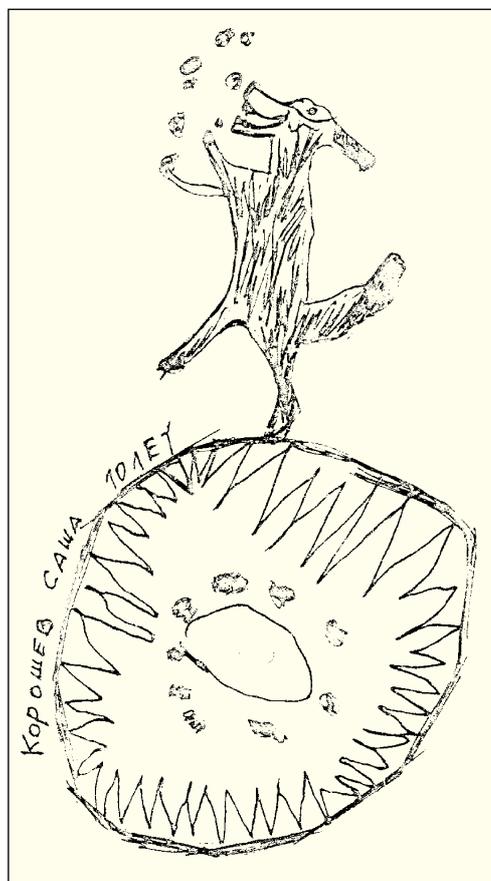
Маша Глухова

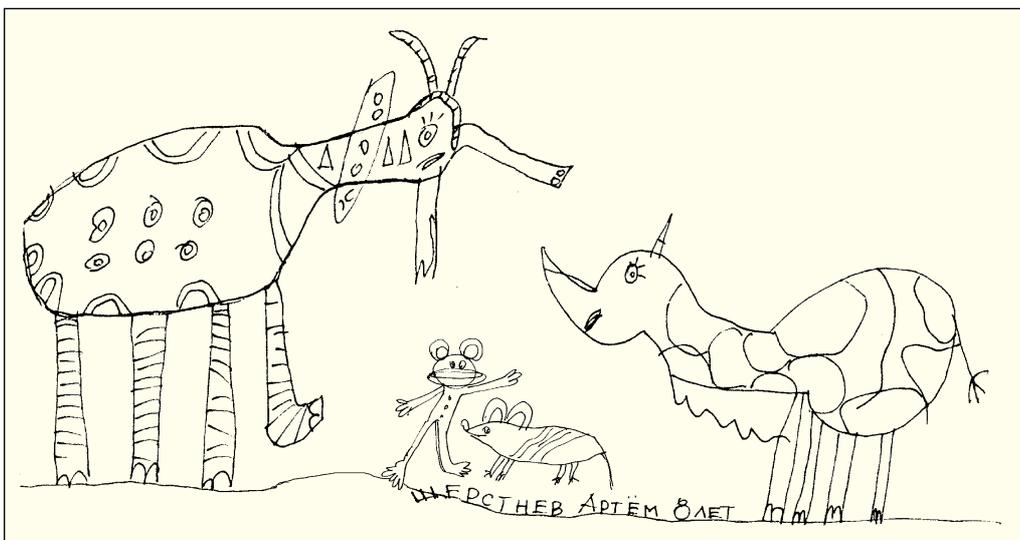
Жучок одиноко ползет
 по травинке.
 Как скучно жучку!
 Он роняет слезинки.
 Вдруг встретил букашку
 на длинном пути –
 Вдвоем веселей по травинке
 ползти.

Владик Осотов

У меня есть друг щенок.
 Он совсем не одинок,
 Ведь у этого щенка
 Есть подружка – это я!
 Он веселый и смешной,
 Любит он играть со мной.
 Никогда он не скучает.
 Только лает, лает, лает!..
 Мой щенок не злой совсем,
 Он ласкается ко всем.
 Очень я люблю его,
 Друга, Рекса моего!

Алена Галимханова





Там где-то в зоопарке
 Гуляет слонорог.
 И вдруг ему навстречу
 Шагает носорог.
 И говорит: «Уйди-ка
 Ты с моего пути!»
 А слонорог в ответ ему:
 «Возьми и обойди!»

Владик Осотов

На подушку я легла,
 Отдохнуть хотела.
 Замяукала она –
 Вот какое дело.
 Мой котенок – озорник,
 Ловко примостился.
 Помешала я ему,
 Он и рассердился.

Сандра Симахина

Я увидел в небе тучку,
 Сразу грустно стало мне.
 И руками эту тучку
 Я развеял по стране.
 Пусть приходит только ночью
 На поля и города.
 Днем все солнца ожидают.
 Тучка вовсе не нужна.

Паша Шишкин

Музыка радость приносит,
 С нею нам жить веселей.
 Слушайте, слушайте музыку
 И становитесь добрей.

Звукам приятным я радуюсь,
 С ними я вместе грущу.
 Мелодии Моцарта, Баха,
 Чайковского
 На радиоволнах ищу.

Наташа Осипова

Я слышал оргán.
 Он звучал как оркестр.
 Под сводами зала
 Играл сам маэстро.

Услышал я скрипку,
 Трубы рокотанье.
 Всё в звуках слилось
 В едином звучаньи.

Рустам Акбашев

В зале музыка играет.
 Мы сидим, разинув рот.
 Сердце сильно замирает
 От таких чудесных нот.

Захотелось веселиться,
 Песни вместе распевать,
 Или в танце закружиться,
 Или тихо помечтать.

Настя Соколова

*Елена Николаевна Лиханова, Элеонора
 Георгиевна Дударь – учителя начальных
 классов средней школы № 26, г. Уфа.*