

СОДЕРЖАНИЕ

НОВЫЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЙ СТАНДАРТ

Стандарты второго поколения Интервью вице-президента РАО Д.И. Фельдштейна	3
---	---

ИЗ ПЕРВЫХ РУК

Л.С. Якушина Проблема чтения школьниками удожественного произведения	6
Н.П. Терентьева Понятие «смысл жизни» в сознании читателей-старшеклассников	10
М.И. Губанова, И.В. Ковалева Профильное самоопределение старших школьников: направления и проблемы организационно-педагогического обеспечения	14
Г.В. Бородкина Здоровье как достижимое качество личности	19

НА ТЕМУ НОМЕРА

Е.Н. Фасхутдинова, Р.А. Вагизова Формирование толерантного сознания школьников (На материале учебников истории Образовательной системы «Школа 2100»)	25
Е.А. Соловьева Как определить успешность обучения (Из опыта работы по учебникам истории Образовательной системы «Школа 2100»)	27
Л.Г. Тыкынаева Урок природоведения в 5-м классе	29
Н.Н. Перетягина Использование субъектного опыта учащихся при изучении стилевых особенностей произведения (Урок внеклассного чтения)	32
О.В. Козачек, Т.В. Козачек Игра «Отцы и дети»: путь к взаимопониманию родителей и подростков	36

ШКОЛЬНЫЙ ПСИХОЛОГ

Г.А. Данюшевская Школа – источник ценностных ориентаций подростка	40
---	----

ЛИЧНОСТЬ. ИНДИВИДУАЛЬНОСТЬ. РАЗВИТИЕ

Л.С. Саломатина Особенности организации проектной деятельности при изучении русского языка в современной начальной школе	45
---	----

Е.Г. Новолодская Исследовательский проект «Мое дерево» (Школьный экологический мониторинг для 3–6 классов)	50
--	----

Л.А. Медникова Влияние альтернативного оценивания на формирование субъектности у младших школьников	56
Р.Е. Герасимова, Н.И. Захарова Инновационные подходы на начальной ступени образования	61

ХОРОШО ЗАБЫТОЕ СТАРОЕ

А.А. Штец Методика обучения грамоте К.Д. Ушинского	65
В.А. Телкова Вопросы речевого развития учащихся в методическом наследии В.И. Чернышева	69

ДЕТИ, В ШКОЛУ СОБИРАЙТЕСЬ!

М.В. Агарева Эмоционально-телесное постижение музыки на основе идей Эмиля Жак-Далькроза	73
--	----

КЛАССНЫЙ КЛАССНЫЙ

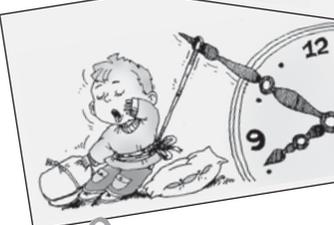
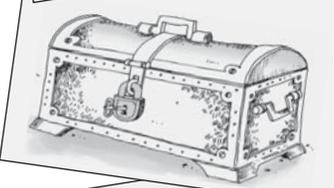
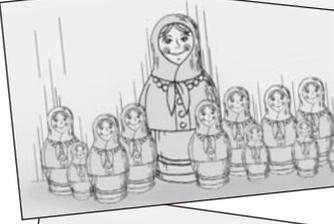
А.В. Брагуца Организация воспитательного процесса младших школьников во внеурочной деятельности	76
---	----

НАУКА И ШКОЛЬНАЯ ПРАКТИКА

А.Н. Кохичко О категории ценности и ее реализации в новом образовательном стандарте	80
Н.И. Кашина Патриотическое воспитание на уроках музыки в кадетских школах и школах-интернатах	83
Е.В. Абраменко Счастье младших школьников в руках учителя	87
Л.В. Павленко Разработка современных методов преподавания в вузе	90

Summary	94
---------	----

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



Дорогие коллеги!

Из названия нашего журнала следует, что в круг проблем и вопросов, которые мы обсуждаем, входит и работа в основной и старшей школе. Статьи на эту тему мы и раньше включали в содержание, но на уровне публикаций в рубрике «Учителю старшей школы».

Сегодня, руководствуясь принципом преемственности и непрерывности образовательного процесса, мы даем подборку материалов, затрагивающих различные аспекты работы в основной школе – от профильного самоопределения и обучения подростков до формирования их мировоззренческих установок и ценностных ориентаций. Учителям начальной школы мы также рекомендуем прочитать эти материалы и вместе с нами подумать, что мы упускаем из вида в учебно-воспитательном процессе, если наши смышленные, активные, полные интереса к миру первоклашки через шесть-семь лет «отказываются» взрослеть и считают, что о смысле жизни задумываются только неудачники преклонных лет.

Обращаем ваше внимание на то, что в этом номере появляется **новая рубрика**, в которой мы планируем регулярно публиковать статьи, посвященные государственным образовательным стандартам второго поколения, и открывает ее **ЭКСКЛЮЗИВНЫЙ МАТЕРИАЛ** – интервью с вице-президентом РАО, профессором Д.И. Фельдштейном.

От имени сотрудников нашего журнала и от себя лично поздравляю вас с профессиональным праздником – Днем учителя. Педагогам мы желаем учеников, которыми они по праву будут гордиться, а ученикам – учителей, любовь и признательность к которым они пронесут через всю свою жизнь.

**Искренне ваш
Рустэм Николаевич Бунеев**



Стандарты второго поколения

Введение государственных образовательных стандартов нового, второго поколения вызывает у педагогов множество вопросов. Авторы Образовательной системы «Школа 2100», встречаясь со слушателями курсов повышения квалификации, выезжая в регионы, проводя методические семинары и мастер-классы, стараются дать исчерпывающие ответы на самые разные вопросы, волнующие учителей. Журнал «Начальная школа плюс До и После» решил предоставить свои страницы под специальную рубрику «Новый образовательный стандарт», в которой будут затрагиваться все интересующие наших коллег темы, связанные с образовательными стандартами нового поколения.

Первая публикация этой рубрики – интервью вице-президента Российской академии образования, академика РАО, доктора психологических наук, профессора Д.И. Фельдштейна, которое он любезно согласился дать нашему журналу.

– Уважаемый Давид Иосифович, с чем была связана необходимость разработки и принятия государственных образовательных стандартов?

– В 1992 г. в нашей стране был принят Закон «Об образовании». В нем законодательно закреплено многообразие образовательных систем, право образовательных учреждений и отдельных учителей на собственные подходы к построению образовательного процесса. Это положение открывает широкие возможности для совершенствования и развития народного образования на всех уровнях. В нем за-



ложен механизм поощрения образовательной инициативы и максимального учета личного профессионального опыта каждого педагога и педагогического коллектива.

Одновременно Законом РФ «Об образовании» предусмотрено введение государственных образовательных стандартов, что естественно, так как это предполагает формирование единого образовательного пространства России, создание ориентиров развития, определяющих целевые установки осуществления общего образования. В соответствии с законодательством Российской Федерации **государственный образовательный стандарт – главный нормативный документ, устанавливающий систему норм и правил, обязательных для исполнения в любом образовательном учреждении.**

– Прошло 17 лет со дня принятия Закона. Почему так долго не разрабатывались стандарты первого поколения и только сейчас приняты стандарты второго поколения?

– Прежде всего давайте сделаем некоторые уточнения. Закон «Об образовании» дал концептуальные ориентиры. Однако надо иметь в виду, что государственные образовательные стандарты – это не «кабинетное» создание ученых, а **систематизация, обобщение и закрепление на законодательном уровне наиболее передовых и адекватных**

современным требованиям к образованию направлений и тенденций, сложившихся в системе образования России. Необходимы были годы, чтобы эти тенденции оформились и вошли в практику, показав свою эффективность и жизнеспособность. Так что я не удивлюсь, если кто-то из наших учителей, внимательно изучив государственные документы, обнаружит, что он уже много лет реализует только что принятый стандарт. Но для кого-то он будет сигналом, что необходимо качественно менять алгоритм своей профессиональной деятельности.

Вспомните, как долго складывался отбор современного содержания школьного образования после изменения социокультурной среды нашей страны. Сначала содержание было оформлено в виде содержательных минимумов, которые затем стали основой для государственных образовательных стандартов первого поколения. После принятия большей части учителей ничего не пришлось менять в своей работе, потому что к тому времени эти стандарты уже активно реализовались в школьной практике.

Задача государственного стандарта – обеспечить каждого учащегося качественным современным образованием, закрепить и повсеместно ввести в практику лучшие образовательные модели, придать позитивный импульс модернизации образования.

Считаю нужным подчеркнуть, что я одобряю тщательность и основательность при подготовке стандартов, так как исторический опыт их создания показывает, что стандарты в состоянии достойно выполнить свою миссию только в том случае, если при их разработке и принятии будет уделено должное внимание определению и согласованию индивидуальных, общественных и государственных потребностей в сфере общего образования. Таким образом, государственные стандарты необ-

ходимо считать общественным договором личности, общества и государства, который реализует баланс взаимоотношений и баланс требований.

– Скажите, в чем суть стандартов нового поколения?

– Одна из главных особенностей принятых стандартов – это окончательное **законодательное закрепление в нашем образовании развивающей, деятельностной парадигмы**, которая обеспечивает существование и развитие системы образования в условиях быстро меняющейся образовательной среды. Формирующая парадигма, которая все еще сохраняет достаточно сильные позиции в практике преподавания, официально больше не соответствует потребностям общества.

Принципиальным отличием второго поколения образовательных стандартов стала их **ориентация на результат образования**. И это чрезвычайно важно, так как многие десятилетия учитель отвечал в основном за то, чтобы передать ученикам определенный объем информации по предметам. Теперь главной задачей, в соответствии со стандартами, становится целенаправленное формирование средствами предмета общеучебных умений (их еще называют универсальными учебными действиями) и личностное развитие учащихся. Мы уходим от приоритета знаний: они становятся ориентировочной основой для организации самостоятельной деятельности на уроке под руководством учителя и во внеурочное время. Главным становится умение пользоваться знаниями, применять их на практике. Это требование – необходимость нашего времени, отражающая общемировые тенденции развития и модернизации образования.

Особенностью реализации деятельностного подхода становится то, что цели общего образования представляются в виде **системы**

ключевых задач, которые учащиеся должны научиться решать в процессе обучения.

Содержание ключевых задач отражает направления формирования качеств личности и в совокупности определяет результат общего образования. Это личностное развитие – развитие индивидуальных, интеллектуальных, нравственных, эмоциональных, эстетических и физических установок и качеств. Социальное развитие – социализация молодого человека, освоение основных социальных практик, воспитание гражданских, патриотических и демократических убеждений. Общекультурное развитие – освоение основ отечественной и мировой культуры. Интеллектуальное развитие – развитие интеллектуальных качеств личности, освоение основ наук. И коммуникативное развитие – формирование способности и готовности свободно осуществлять коммуникацию и общение как на родном, так и на иностранных языках, овладение современными средствами коммуникации.

Итак, легко заметить, что **результаты общего образования теперь прямо связаны с направлениями личностного развития и представлены в форме деятельности.**

– Сейчас в Российской Федерации начинается активная деятельность по повышению квалификации работников образования, связанная с принятием новых государственных стандартов. Многие учителя волнуются, что под новые стандарты будут переписаны все учебники и педагогам придется все осваивать заново.

– Мы уже касались этой темы, но стоит повторить сказанное еще раз. Все зависит от того, по какой системе и по каким учебникам учитель работал до принятия стандартов второго поколения. У нас в стране достаточно апробиро-

ванных учебников, которым вообще не нужна коррекция под новый стандарт. Учителя, которые освоили работу по этим книгам, будут ее продолжать. Однако если в учебном процессе использовались «традиционные» учебники и технологии формирующего характера, в этом случае, конечно, необходима переподготовка и переосмысление основ своей деятельности. Вместе с тем квалификация учебника под новый стандарт никак не связана с годами его создания. Я знаю учебные книги, которые больше десяти лет используются в учебном процессе и сегодня полностью соответствуют положениям нового стандарта. И наоборот, к нам в Российскую академию образования часто поступают на экспертизу учебники, написанные совсем недавно, но концептуальная их основа остается «традиционной», репродуктивной.

– Давид Иосифович, что вы пожелаете читателям нашего журнала?

– Уважаемые коллеги, Российская академия образования совместно с педагогическим сообществом разработала очень серьезный документ – государственные образовательные стандарты второго поколения. Это наша с вами большая победа, показатель динамики развития образования. Сегодня очень важно, чтобы этот документ начал работать и модернизация образования шла в соответствии с теми идеями, которые отражены в стандартах нового поколения. А это в основном зависит от вас, вашего таланта, упорства, любви к своему делу. Будущее нашего государства зависит от нашей работы сегодня. Успехов, благополучия вам и вашим близким.

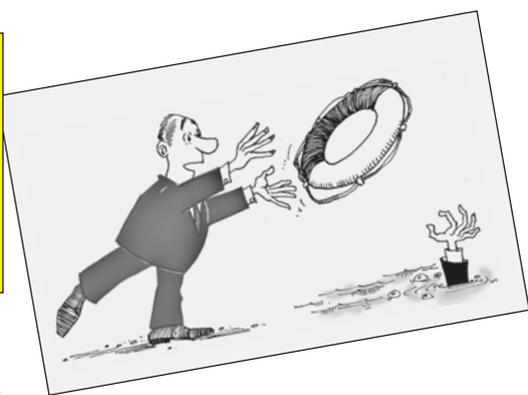
Проблема чтения школьниками художественного произведения

Л.С. Якушина

Закономерность и актуальность рассмотрения проблемы чтения заключается в том, что кем бы ни был современный человек, какой бы род деятельности он ни избрал, он всегда должен быть читателем. Должен уметь читать не только слова и предложения, не только усваивать содержание, но и находить в тексте нужную информацию, осмысливать ее и интерпретировать. Однако быть грамотным и уметь читать – не одно и то же.

Проводимые каждые три года международные сравнительные исследования качества образования в 56 странах мира среди 15-летних учащихся показали, что российские подростки по грамотности чтения и понимания текста занимают уже 37–40-е места. Не наблюдается в настоящее время и интереса учащихся к чтению книг. Социологи по-разному объясняют это явление. Они допускают, что современное общество тяготеет к коллективной форме потребления искусства, а литература оставляет читателя наедине с книгой да еще требует интеллектуальных усилий, поскольку чтение – процесс активный, связанный с работой памяти и воображения, мыслей и чувств, опирающийся на всю духовную сферу жизни человека и непосредственно от нее зависящий.

Чтение – это речевая работа, направленная на выявление смыслов и их именование в процессе создания вторичных текстов, она связана с активной деятельностью механизма эквивалентных замен, с умением извлекать из долговременной и оперативной памяти необходимые слова и выражения для создания своего собственного высказывания – вторичного текста, с умением передавать прочитанное своими словами. Не случайно считается, что чтение – это труд и творчество. Воспринимая



текст, мы мысленно воссоздаем мир произведения в художественных образах, в звуках, красках и ритмах, поддаемся поэтическому внушению, которое исходит от характера каждого слова, от тона каждого стиха и рифмы. И постепенно усваиваем содержание и постигаем смысл, осознаем авторскую позицию.

Таким образом, умение читать предполагает не только овладение техникой чтения, «это языковая работа. Читать – значит выявлять смыслы, а выявлять смыслы – значит их именовать» [1].

Современное обучение основано на системе непрерывного образования, охватывающего весь период пребывания человека в школе с 1-го по 11-й класс. Именно поэтому в программе начальных классов появился предмет «Литературное чтение», цель которого не только научить детей беглому чтению, но и заложить основы ЛИТЕРАТУРНОГО образования и развития, формирования квалифицированного читателя. Государственный образовательный стандарт вводит понятие «ТВОРЧЕСКОЕ чтение» и трактует его как «способность освоения литературного произведения на личностном уровне; умение вступать в диалог "автор – читатель"; погружаться в переживания героев; понимание специфики языка художественного произведения» [4]. Обращение к творческому чтению художественного текста позволяет также обучать школьников языку и речи, сознательно разграничивать языковые эквиваленты как коммуникативно уместные и неуместные, общеупотребительные и необщеупотребительные. Общение подростка с писателем через художественный

текст формирует сознательное отношение к языку и умение связывать воедино знания и выбор тех или иных языковых средств в конкретной коммуникативно-речевой ситуации.

Однако в процессе чтения как «выявления смыслов» возникают объективные трудности, которые порождены спецификой самого текста и тем, каким типом понимания обладает читатель. В тексте, по словам И.Р. Гальперина [3], содержится три вида информации:

- содержательно-фактуальная;
- содержательно-концептуальная;
- содержательно-подтекстовая.

Известны и три типа понимания текста [4]:

- семантизирующее, направленное на декодирование единиц текста;
- когнитивное, связанное с освоением содержания;
- распредмечивающее, направленное на понимание смысла, скрытого в структуре самого текста, его поэтике, ибо художественный текст не содержит прямых номинаций.

В связи с этим возникает вопрос, какую информацию воспринимают школьники при первоначальном чтении текста, какой тип понимания активизируется во время этой языковой работы. Как правило, внимание учащихся бывает направлено на восприятие фактов, событий, на расшифровку отдельных единиц текста, на усвоение содержания. Между тем необходимость создания для читателя «варианта» произведения в целом или его элементов предполагает творческую деятельность, результат которой проявляется в ОТНОШЕНИИ к художественному явлению, в перестройке и обогащении личности читающего под влиянием искусства.

Однако школьник, выявляя содержание, «именует», создает вторичный текст, который свидетельствует о том, как он этот текст запомнил и понял. Ведь пересказать он может только то, что понял, и так, как позволяют его коммуникативно-речевые умения. Поэтому можно сказать, что отсутствие смыслового понимания текста читателем, с одной стороны, носит объективный характер, а с другой – связано с языковой личностью самого школьника, его способностью

воспринимать и порождать тексты. Причем эта способность обусловлена совокупностью этических, исторических, психологических, социальных и других факторов, преломленных через особенности данной личности.

Языковая личность современного школьника формируется под сильным воздействием аудиовизуальных средств. Он в первую очередь является зрителем и не всегда становится читателем. Укоренившийся термин «визуалы» довольно точно определяет современных подростков, которые очень часто не читают не потому, что у них нет времени, а потому, что чтение, требующее интеллектуальных усилий, становится для них обременительным и неинтересным. Это подтверждают результаты экспериментального исследования, которое проводилось в 9–10-х классах московских школ и которое позволило сделать вывод, что отсутствие интереса к чтению вызвано падением общей культуры учащихся.

На вопрос «Любите ли вы читать и что вы читаете?» положительно ответили 75% респондентов, 15% сказали, что не любят читать, 3% не читают вообще и предпочитают другие, «более полезные и интересные занятия». Но и среди 75% «активных» читателей многие не могли назвать авторов книг, которые они читали. Только 25% учащихся отметили, что им интересно читать произведения школьной программы, 40% считают эту литературу скучной, неинтересной и предлагают заменить произведениями современных авторов. В разряд «скучной и неинтересной» попала вся классическая литература XIX в.: Пушкин (45% опрошенных), Тургенев (35%), Достоевский (70%), Л. Толстой (55%).

Чтение молодежных и иллюстрированных журналов и текстов в Интернете вытеснило художественную литературу, которая в восприятии современных школьников утратила как познавательную, так и эстетическую функцию. Кинематограф больше интересует подростков, но, к сожалению, современный экран не предлагает произведений высокого искусства, он уже сформировал определенные вкусы. Дети с удовольствием смотрят боевики, «ужастики» и фильмы, поставленные с применени-

ем компьютерных технологий. На вопрос «Стоит ли читать художественное произведение, если вы смотрели фильм-экранизацию?» 80% опрошенных ответили отрицательно. Любопытна мотивация: «Надо очень любить литературу и не жалеть себя, чтобы, посмотрев фильм, еще и читать книгу». Театр вызывает у школьников меньший интерес. На вопрос «Любите ли вы театр и почему?» 33% ответили «Да, потому что там интересно», 67% – «Нет, я туда не хожу». Те, кто ходит смотреть спектакли, поставленные по произведениям, изучаемым в школе, ответили, что это «знакомит их с содержанием пьесы и избавляет от необходимости ее читать».

Итак, современные школьники, став грамотными, овладев техникой чтения, в массе своей не становятся читателями. У них не сформирован интерес к чтению художественного текста и низок уровень смыслового его понимания.

В чем же причины этого явления?

Чтению как смысловому восприятию текста уделяется в школе недостаточное внимание, да и времени оно требует значительно большего, чем это предусмотрено программой разных классов.

Кроме того, долгое время существовавшая в начальных классах методика обучения беглости чтения, когда внимание ребенка было направлено на то, чтобы прочитать необходимое количество знаков за необходимое количество минут, приводило к тому, что, овладевая техникой чтения, школьник не был ориентирован на постижение смысла читаемого. Такая «беглость» чтения побуждала детей «убегать» от смысла текста. Это очень ярко проявляется уже в основной школе.

В настоящее время пагубное влияние на характер чтения подростков и в целом на отношение к чтению художественной литературы оказывают многочисленные пособия, содержащие краткие изложения произведений, которые изучаются в школе. Появившиеся как справочные, вспомогательные издания, они почти вытеснили подлинно художественный текст. Именно к ним чаще всего обращаются дети, чтобы проде-

монстрировать учителю, что они готовы к уроку. Около 90% опрошенных признались в том, что пользуются этими пособиями, так как считают, что эти книги приносят пользу, поскольку они

- экономят время;

- раскрывают основную идею произведения, которую «не всегда поймешь, когда читаешь весь текст»;

- «в кратком изложении большого произведения нет "воды", которая есть в целом тексте, и не надо вникать во всякие мелочи»;

- содержат примеры уже готовых сочинений, темы которых совпадают с темами, предлагаемыми учителем.

Итак, мы видим, что в процессе чтения этих пособий у школьников активизируется прежде всего память и почти не участвует в их восприятии интеллектуальная деятельность, а также чувства, воображение, фантазия, духовная сфера – все то, что необходимо для чтения художественного текста. В литературном произведении подростков отталкивает не только объем текста, но, главным образом, художественный мир писателя, образительно-выразительная сторона произведения, художественные детали. Ненужной и неинтересной представляется поэтика текста, размышления, рассуждения, лирические отступления автора. По-видимому, именно это та «вода», те «мелочи», в которые приходится «вникать в целом тексте».

Из этого следует, что подлинно художественная классическая литература стала для учащихся скучной и ТРУДНОЙ для прочтения. С ранних лет игнорируя литературный язык художественного произведения, дети привыкают читать упрощенный текст, простые предложения, привыкают к обычной констатации фактов и перечислению последовательности событий не воспринимая образного языка и своеобразной структуры произведения. Поэтому неудивительно, что на вопрос «Каких авторов вам трудно читать?» подростки отвечали: «Пушкина, Гоголя и Достоевского». Можно сказать, что уже давно подростки читают НЕ ПРОИЗВЕДЕНИЯ русских классиков, а НЕхудожественный текст, из которого исчезла идейно

и художественно значимая форма литературного произведения, все микроконтексты, «встречаясь» с которыми в процессе чтения, мы наслаждаемся красотой текста и постепенно приближаемся к его смыслу*. А кроме того, происходит смена АВТОРСТВА: не писатель, а другая языковая личность вступает в диалог со школьниками.

Вот как этот процесс чтения текста и якобы его понимание можно представить схематически, где читатель¹ – это тот, кто пересказывает художественное произведение, а читатель² – школьник, потребляющий вторичную продукцию.

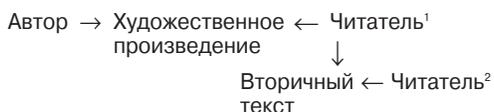


Схема показывает, с кем вступают в диалог школьники, читая вторичные тексты. Текст предлагаемых пособий, включающий произвольные цитаты, вырванные из художественного произведения, а не сами художественные произведения, не может развивать и обогащать речь учащихся, воспитывать их художественный вкус, пробуждать интерес к литературе. Ведь с ней как с произведением искусства подросток не встречается.

Схема показывает также, как отдаляется от читателя «Кратких изложений» сам писатель, автор произведений, включенных в школьную программу. А может быть, он уже совсем исчез из восприятия учащихся? Об этом все чаще задумываешься, читая сочинения абитуриентов на вступительных экзаменах в вуз. В их работах герои художественных произведений свободно перемещаются из одного произведения в другое, живут «не своей жизнью», совершая какие-то нелепые поступки: *Кабаниха выходит замуж за Фамусова; Базаров женится на Одинцовой. Обломов после дуэли с Базаровым уезжает за границу; у Родиона Раскольниково было тяжелое материальное положение, поэтому он убил старуху, украл ее деньги и со своей подружкой уехал в Сибирь.*

Мы считаем, что и учитель, и родители, и школьники как активные потребители подобной продукции должны сделать сознательный выбор: ЧТО читать и ПОЧЕМУ. Этот выбор подводит к решению вопроса – быть или не быть ЧИТАТЕЛЕМ. Сопоставляя художественный текст с его кратким изложением, пусть все они убедятся, какой урон образованию и общей культуре наносят такие «удобные» книги, в которых нет «воды», ЧТО в кратких изложениях теряет художественный текст, куда «исчезает» писатель, во что превращается пьеса или роман, не говоря уже о лирике.

Решение проблемы мы видим в ОБУЧЕНИИ ЧТЕНИЮ как СМЫСЛОВОМУ восприятию ХУДОЖЕСТВЕННОГО текста и его ИНТЕРПРЕТАЦИИ, т.е. ИСТОЛКОВАНИЮ, «пониманию своего собственного понимания» [2] и умению сказать, объяснить, сформулировать, почему я понял так, а не иначе, что осталось непонятым.

Интерпретация является основным способом коммуникации между автором и читателем через художественный текст, а не его краткий пересказ. Только объединив в учебном процессе обучение чтению и литературное образование, можно решить проблему формирования квалифицированного читателя.

Литература

1. Барт, Р. Избранные работы : Семиотика. Поэтика / Р. Барт. – М., 1994.
2. Богин, Г.И. Обретение способности понимать : Филологическая герменевтика [Электронный ресурс] //http://www.koob.ru/bogin/hermenevtika, 2006.
3. Гальперин, И.Р. Текст как объект лингвистического исследования / И.Р. Гальперин. – М., 1981.
4. Государственный образовательный стандарт [Электронный ресурс] //http://www.edu.ru/db/portal/spe/index.htm

Лариса Соломоновна Якушина – профессор кафедры риторики и культуры речи Московского педагогического городского университета, г. Москва.

* Впервые «Краткие изложения» появились в середине 90-х годов: Родин И.О., Пименова Т.М. Все произведения школьной программы в кратком изложении. – М.: Родин и компания, 1996.

Понятие «смысл жизни» в сознании читателей-старшеклассников

Н.П. Терентьева

Современная образовательная парадигма ориентирована на включение содержания обучения в контекст решения значимых жизненных задач. В проекте стандарта общего образования второго поколения отмечается, что на первый план начинают выходить задачи, требующие для своего решения когнитивных, коммуникативных, ценностно-ориентационных компонентов образовательных результатов, надпредметных компетенций. К их числу следует отнести и умение определять для себя значимость, смысл явлений жизни и культуры (ценностно-смысловая компетенция). Речь идет о ценностной составляющей образования, результаты которого становятся лично и социально значимыми.

В объяснительной записке к программе литературного образования Р.Н. Бунеева и Е.В. Бунеевой подчеркивается, что литература и чтение рассматриваются как средство познания учеником мира и самого себя, и это позволяет сделать обучение мотивированным и проблемным. Так, в 9–11-м классах в качестве базовых понятий названы «проблема – художественное произведение – читатель».

Смысл жизни – кардинальная проблема, связанная с определением личностью своего предназначения. Несомненна важность ее решения для читателей-школьников. Проблема смысла жизни – одна из центральных при изучении литературы в школе, особенно в старших классах. Так, в вышеназванной программе уже в 8-м классе в разделе «Человек размышляющий», где представлены «Гамлет» В. Шекспира, «Крыжовник» А.П. Чехова, обозначен акцент анализа произведений: «Вечный поиск смысла жизни литературными героями». Эта проблема ста-

нет одной из сквозных при изучении литературы в 9–11-м классах. Личностный смысл, порождаемый в процессе чтения и интерпретации, читательская рефлексия позволяют актуализировать осмысление школьниками своего жизненного предназначения в юношеском возрасте.

Исследуя ценностные приоритеты современных читателей-школьников, мы включили в анкету среди прочих и такие вопросы: «Герой М.Ю. Лермонтова писал в своем дневнике: "Для чего я жил? Для какой цели я родился? А верно, она существовала..." Задаются ли подобными вопросами современный человек? Есть ли у тебя потребность и возможность обсудить подобные вопросы?». Проводя опрос, мы стремились выявить реакцию старшеклассников на кардинальную проблему бытия – проблему смысла жизни, с которой неизбежно, рано или поздно, сталкивается каждый человек. Это понятие является центральным в бытийном ценностном спектре. Участниками опроса стали 786 учащихся 9-х и 11-х классов Челябинска, Магнитогорска, Оренбурга, Вятки, Самары, Череповца.

Формулируя первый вопрос, мы намеренно оттолкнулись от классического текста XIX в., создавая своего рода провокацию (временная отдаленность, обращение к сознанию литературного героя). Мы вправе были ожидать определенной реакции на данный вопрос, учитывая возрастной статус респондентов. Юность – решающий этап становления мировоззрения, включающего оформление системы личностных смыслов, появление установки на сознательное построение собственной жизни, а также определение ее смысла и способов его достижения (Л.И. Божович, И.С. Кон, В.С. Мухина, В.И. Слободчиков). Причем конкретизация личностного понимания смысла жизни не предполагалась: это проблема сугубо интимная. И все же анкета дает возможность определить, является ли эта проблема ценностно значимой для старших школьников, входит ли в сферу их внимания, или мы столкнемся с проявлениями «экзистенциального вакуума» (В. Франкл).

Результаты опроса представлены в табл. 1 и 2.

Таблица 1

Задается ли современный человек вопросами о смысле жизни?

Класс	Да	Нет	Не знаю	Не ответили
9-й	54%	21%	3%	23%
11-й	77%	14%		9%

Как и следовало ожидать, мы обнаружили определенную возрастную динамику в ответах респондентов.

На первый вопрос положительно ответили 54% девятиклассников (это период переходный от подросткового возраста к ранней юности) и 77% одиннадцатиклассников, что подтверждает возрастную тенденцию. Примечательно, что односложные ответы («да», «нет») были редки, хотя постановка вопроса допускала их. Чаще ответы сопровождались комментариями, обнаруживающими рефлексию и желание выразить свою позицию, даже если она отрицательная.

При положительном ответе, отдавая должное серьезности поставленного вопроса и утверждая, что современный человек задается вопросом о смысле жизни, старшеклассники часто делали оговорки: «не все», «некоторые», «каждому свое», «не всегда», «редко». С одной стороны, обращение к этому вопросу связывается с определенным уровнем развития интеллекта («Задумываются только те, у кого интеллект выше среднего. Интеллектуалы сейчас редки. Интеллект не ценится»). Встречались утверждения, что сложность и динамизм современной жизни требуют от человека осмысленности существования, что вопрос о смысле жизни не может быть меркантильным («Современный человек задается этим вопросом даже больше, чем человек прошлого, так как мир усложняется и человеку все труднее найти свое место в нем»). Вместе с тем обнаруживается противоречие: в представлении старшеклассников смысложизненные вопросы выделяются в автономную сферу жизни, не сопряженную с жизнью обыденной («Ведь жизнь нам дана, чтобы хорошо ее

прожить, а не чтобы постоянно думать о ее смысле»).

С другой стороны, обращение к подобным вопросам зачастую приписывается «неудачникам», даже «людям со слабой психикой» («Я думаю, что этим вопросом задаются те люди, у которых в жизни что-то не получилось, не получается или они просто не хотят добиться чего-то нового»). Здоровое желание связать «вопросы на смысл» с жизненным опытом человека заводит респондентов в другую крайность: они предполагают, что подобными вопросами могут задаваться «люди более старшего возраста, не молодежь», «зрелые или уже пожилые люди» («Обдумать этот вопрос надо как-нибудь позже, лет в 30–40, когда полжизни уже прошло»).

Как видим, смысложизненные проблемы соотносятся с реалиями повседневной жизни, определенного социума и в то же время возводятся в глобальный ранг (жизнь человечества). Ответы обнаруживают юношеский максимализм, недостаточность жизненного опыта и вследствие этого вполне объяснимую умозрительность представлений старшеклассников.

Учащиеся, не считающие, что современный человек задается вопросом о смысле жизни, аргументируют свое мнение, во-первых, бешеным ритмом жизни, отсутствием времени на размышления («Не до того!»); во-вторых, «ситуацией выживания», когда человек живет одним днем («Важнее хлеб насущный»). В-третьих, это объясняется прагматической, карьерной устремленностью («Если постоянно думать об этом, можно сойти с ума. Нужно идти вперед и добиваться своих целей»). В-четвертых, отметим единичные случаи своеобразного ценностного нигилизма («Не задаются и правильно делают. Глупо думать, что человек рожден для конкретной цели, как это было во времена Лермонтова»). Наконец (и этот аргумент самый частотный), старшеклассники наблюдают приоритет материальных ценностей в современном обществе и мотивируют этим отказ от решения смысложизненных проб-

лем духовного порядка: «В нашем мире важны деньги и материальные блага».

Если первый вопрос был соотнесен с потребностями современного человека и опосредованно выявлял общую реакцию старшеклассников на проблему смысла жизни, то второй был связан с необходимостью субъективного соотнесения проблемы с личностными потребностями реципиентов. Очевидно, что в показателях ответов на эти вопросы следует ожидать расхождений. С другой стороны, появляется возможность перепроверить адекватность суждений. Понятно, что отвечать на второй вопрос старшеклассникам сложнее, поскольку он касается личностной, сокровенной сферы.

Таблица 2

Есть ли у тебя потребность и возможность обсуждать подобные вопросы?

Класс	Потребность			Возможность		
	Да	Нет	Нет ответа	Да	Нет	Нет ответа
9-й	33%	41%	26%	16%	16%	68%
11-й	58%	19%	23%	23%	16%	61%

Показатель положительных ответов на вопрос о потребности в обсуждении смысложизненных проблем – 33% у девятиклассников и 58% у одиннадцатиклассников. Он ниже, чем при ответе на предыдущий вопрос. И вновь оговорки: потребность есть, но «иногда», «редко», «в определенных обстоятельствах». Из ответов уходит установка «стороннего наблюдателя», судьи («В жизни важно самопознание»). В ранней юности школьники сами открывают, что подобные вопросы чаще рождаются в кризисных ситуациях («Когда в моей жизни что-то становится плохо, когда появляются проблемы, которые я не могу решить»).

Очевидна ситуация «духовных проб» (В.С. Мухина), поиска и открытий: «Мне кажется, лучше думать о чем-то более конкретном, жить настоящим и планировать будущее. А думать о глобальных проблемах человечества бывает опасно для психики. Если есть люди, которые тебя любят и которых любишь ты, надо жить для них».

Довольно много респондентов на вопрос о потребности в обсуждении проблемы смысла жизни дали отрицательный ответ (41% – 9-й класс, 19% – 11-й класс) либо оставили его без ответа (соответственно 26 и 23%). Нежелание обращаться к подобным вопросам девятиклассники откровенно объясняют возрастом: «Я еще не дорос до этого возраста» или «Мне еще рано думать об этом и оценивать жизнь» (любопытно, что далее следует пространное суждение о судьбе, фатуме, выборе). С одной стороны, налицо бравада, с другой – осознание значимости подобных вопросов: «Это риторический вопрос, а рассуждать на такие темы мне пока нет смысла».

Уход от смысложизненных вопросов мотивируется стремлением «жить сегодняшним днем, будто это день последний»; «просто жить и получать удовольствие». Становится очевидным, что «мера субъектности в каждом различна. Но отсутствие такой способности знаменует неспособность отдавать себе отчет в собственном поведении» [2, с. 109]. Конкретные прагматические цели ближайшего будущего, вполне лично значимые, нейтрализуют либо отодвигают решение проблемы смысла жизни на отдаленную перспективу, причем эти вопросы признаются лишними для успешного человека («Главное закончить школу и институт, а потом буду думать, для чего я живу»; «Я еще молода, и у меня все еще впереди. Думаю, лет в 45 подобные вопросы будут возникать в моей голове, но не хотелось бы. Я думаю, что такими вопросами задаются люди, которые не нашли себя в жизни. Занятому и успешному человеку некогда отвечать на такие вопросы»).

Мы убеждаемся в том, что «сам субъект не всегда осознает личностную иерархию ценностей, меру значимости их для своей жизни» [2, с. 31]. Часть одиннадцатиклассников «берет отсрочку» в ценностном самоопределении, ставя на первый план самоопределение социальное, профессиональное, личностное. Они руководствуются в своем выборе здравым смыслом и, очевидно, не обладают пока опытом духовных размышле-

ний. Между тем В. Франкл указал на то, что «не только фрустрация низших потребностей порождает вопрос о смысле, но и удовлетворение низших потребностей, в частности, в "обществе изобилия"» [3, с. 29]. Кроме того, он разделяет мнение Джозефа Каца о том, что настанут времена, когда следующее поколение людей будет интересоваться лишь профессиями, которые приносят не только деньги, но и смысл.

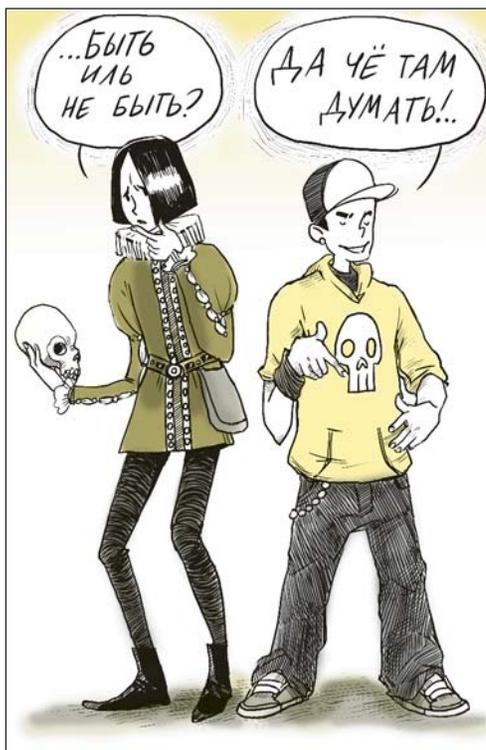
Большая часть опрашиваемых оставила без ответа вопрос о наличии возможности обсуждения смысло-жизненных вопросов, что, на наш взгляд, обнаруживает отсутствие опыта подобного обсуждения. Те, кто дал положительный ответ, называют в качестве собеседников родителей. Педагоги указаны лишь в шести анкетах, уроки литературы – в четырех. Отсутствуют параллели, ассоциации с опытом поиска смысла жизни литературными героями. Примечательно, что учитель литературы и его уроки упомянуты в трех анкетах учащихся 11-го класса гимназии № 1 г. Самары: «Есть и потребность, и возможность, так как у нас очень хороший преподаватель литературы, и с ней мы обсуждаем даже самые спорные вопросы на уроке. Можно также проконсультроваться после». Или «чрезвычайно сильны и интересны уроки литературы, на которых мы доходим до уровня общечеловеческих обобщений». Эти признания подтверждают, сколь значима для ценностно-смыслового самоопределения юношества личность педагога, способного к *со-бытийному* диалогу на уроке литературы и вне его.

В большинстве своем старшеклассники признаются, что «сами с собой» решают эти вопросы: «Если бы нашлись люди, которые захотели бы поговорить на эту тему, я бы согласился»; «Обсуждать это в коллективе как-то не принято. А жаль (в школе нужны предметы – философия, психология)».

Приведенные высказывания свидетельствуют о заинтересованности определенной части старшеклассников с развитым самосознанием в диалоге о ценностях бытия и нереализованности этого желания в

условиях школьного образования – отсутствии собеседников, учебных ситуаций, связанных с решением «задач на смысл», а также выбора способов объективации этих решений.

Проведенный опрос убеждает, что ранний юношеский возраст сензитивен к размышлениям о смысле жизни, к ценностному самоопределению. Но важно помнить, что, в силу разного уровня развития субъектности, недостаточности у старшеклассников жизненного опыта, умозрительности их смысло-жизненных представлений, этот период отмечен чертами становления в самоопределении. Необходимы педагогическая поддержка в ценностном самоопределении старшеклассников, создание установки на поиск смысла собственных поступков, жизни в целом, поведенческий выбор. Такую «смысло-жизненную прививку», связанную с «расширением сознания», важно получить в юности, так как «существование человека в современном "беспокойном" мире, особенно в обстановке современного глобального кризиса, включает его из понимания того, что



Рисунки Кристины Звездинской

он сам представляет собой, каково его место и назначение в этом мире в целом. Теряется то, что можно было бы назвать смыслом жизни, и человек оказывается связанным с сиюминутными целями, с влечениями, которые им самим до конца не осознаны, с погоней за "успехом". <...> Выражаясь философским языком, человек оказывается *отчужденным* от Мира и от своей собственной человеческой сущности. <...> На языке христианства это называется *отпадением от Бога*» [1, с. 6].

В современной школе литература, пожалуй, единственный предмет, ориентированный на «философическое воспитание» (Н.Е. Щуркова), направленное на развитие способности выстраивать свои отношения с жизнью, интерпретирующий литературные проблемы не только как явления искусства, но и (в силу антропоцентризма литературы) как проблемы жизни, конкретной личности. По мысли А.С. Арсеньева, «в наше время поэзия и художественная литература, особенно русская, несут в себе гораздо больше философского смысла и глубины, чем профессиональная философия» [1, с. 82]. Искусство слова может помочь человеку понять свою природу, сущность и найти свое место в жизни.

Литература

1. Арсеньев, А.С. Философские основания понимания личности : Цикл популярных лекций-очерков с приложениями : учеб. пос. для студ. высш. учеб. заведений / А.С. Арсеньев. – М. : Изд. центр «Академия», 2001. – 592 с.
2. Воспитание детей в школе : Новые подходы и новые технологии / Под ред. Н.Е. Щурковой. – М. : Новая школа, 1998. – 208 с.
3. Франкл, В. Человек в поисках смысла / В. Франкл. – М. : Мысль, 1990. – 336 с.

Нина Павловна Терентьева – канд. пед. наук, доцент кафедры литературы и методики ее преподавания Челябинского государственного педагогического университета, г. Челябинск.

Профильное самоопределение старших школьников: направления и проблемы организационно-педагогического обеспечения*

*М.И. Губанова,
И.В. Ковалева*

В статье рассматривается профильное обучение как ведущий процесс, определяющий развитие современной системы образования. Профильное обучение по своим целевым установкам и предметному содержанию занимает промежуточное место между общим средним и профессиональным образованием, обеспечивая функциональную взаимосвязь и преемственность между ними. Рассматриваемое как средство активной социализации личности, профильное самоопределение осуществляется в контексте и в соответствии с рядом объективных условий, характеризующих в целом направленность его содержательного и методического наполнения.

Ключевые слова: профильное обучение, целевые ориентации, профильное самоопределение, предпрофильная подготовка, оптимальный уровень самоопределения, Образовательная система «Школа 2100».

Постепенный переход на профильное обучение в общеобразовательной школе осуществляется в России с 2002 г., когда была официально принята к реализации «Концепция профильного обучения на старшей ступени общего образования». Введение профильного обучения в образовательную практику обусловило активизацию научных исследований в этой проблемной области. Внедрению профильного обучения на старшей ступени общего образования посвящены работы Э.А. Аксеновой, Л.В. Байбородовой, П.С. Лернера, Н.В. Новожиловой, С.А. Писаревой, Н.Ф. Родичева, М.М. Фирсовой, А.В. Хуторского и др. В теоретиче-

* Тема диссертации И.В. Ковалевой «Информационно-методическое и организационно-педагогическое сопровождение профильного самоопределения старших школьников». Научный руководитель – доктор пед. наук, проф. М.И. Губанова.

ском, методическом, технологическом аспектах накоплены обширные сведения, научно обоснованы разнообразные подходы, модели, проекты реализации профильного обучения. Анализ этих информационных источников позволяет сформулировать несколько предварительных выводов: по-прежнему ведется активное обсуждение большого круга острых вопросов, связанных с профилизацией школьного образования, среди которых выделим следующие:

- порядок набора учащихся в профильные классы;
- выбор обучающимися профилей обучения;
- выявление специфики профильного обучения в образовательных учреждениях разного типа и вида;
- разработка содержания, форм и методов, методик, технологий профильного обучения.

Важнейшим направлением исследований является разработка и реализация двух основных моделей, которые обеспечивали бы гибкую систему профильного обучения:

- модель внутришкольной профилизации общеобразовательных учреждений (однопрофильные и многопрофильные);
- модель сетевой организации – объединение нескольких образовательных учреждений вокруг одного, наиболее «сильного», с достаточным методическим и кадровым потенциалом, выполняющего роль «ресурсного центра», и интеграция образовательного учреждения с учреждениями дополнительного, высшего, среднего профессионального образования.

Реализация профильного обучения на старшей ступени поставила выпускника основной ступени перед необходимостью совершения ответственного выбора: предварительного самоопределения в отношении профилирующего направления собственной деятельности. Тем самым необходимым условием, способствующим самоопределению учащихся 9-х классов, стало **введение предпрофильной подготовки** как системы педагогической, психолого-педагогической, информационной и организационной деятельности, содействующей самоопределению

учащихся старших классов основной школы относительно избираемых ими профилирующих направлений будущего обучения. Прежде всего к ней отнесены мероприятия по профильной ориентации и психолого-педагогической диагностике, анкетирование, консультирование, организация «пробы сил», психолого-педагогическая поддержка.

Однако поэтапное введение профильного обучения и предпрофильной подготовки в российской школе обнаружило формальный подход к их организации, а также непроработанность многих технологических аспектов. Данная ситуация актуализировала научный поиск более эффективных педагогических подходов и моделей организации профильного обучения, в частности, обеспечивающих педагогические условия для реального, а не формального самоопределения школьников.

В ходе теоретического анализа литературы по изучаемой проблеме мы выяснили, что наиболее распространенным является понимание **самоопределения как способности к самостоятельному построению своей жизни, к осмыслению и регулированию жизнедеятельности в соответствии с ценностными ориентирами**. Особо подчеркнем, что самоопределение – процесс определения (самостоятельного и ответственного поиска и нахождения) человеком себя, своего места в жизни и среди людей, процесс организации собственной личной целостности **в двух аспектах: ценностно-смысловом и деятельностном**. Принцип обучения деятельности в явном виде реализуется в Образовательной системе «Школа 2100» через единство технологий, позволяющих

- активно применять групповые формы работы, опирающиеся на совместную или самостоятельную учебно-познавательную деятельность;
- изменять позицию (роль) учителя: из руководящей, организационной и координирующей она становится партнерской, ориентированной на сотрудничество;
- применять специальные системы упражнений по каждой линии развития;

– использовать задания продуктивного поэтапного характера, нацеленные на объяснение непосредственного опыта школьников и их социализацию;

– вовлекать учеников в процедуру контроля имеющихся у них знаний, делая акцент на оценку, а не на отметку.

В настоящее время в рамках реализации концепции профильного обучения уже разработан ряд педагогических моделей и технологий, отличающихся акцентами целевых ориентаций, особенностями содержания и применяемых методик. Так, технология С.Н. Чистяковой направлена на профессиональное самоопределение, А.А. Дробот акцентирует личностное самоопределение, Г.П. Шереметова – социальное самоопределение и саморазвитие. Е.А. Климов выделяет два взаимосвязанных уровня профессионального самоопределения:

– гностический (в форме перестройки сознания и самосознания);

– практический (в форме реальных изменений статуса, места человека в системе социальных отношений).

Учитывая, что наряду с общепризнанными в социальных и гуманитарных науках разновидностями самоопределения в контексте проблематики организации профильного обучения и предпрофильной подготовки введено понятие **профильного самоопределения**, которое рассматривается как педагогическая цель в воспитании школьника. Остановимся детальнее на его характеристике.

По мнению Г.В. Резапкиной, «профильное самоопределение – это событие, в корне меняющее дальнейшее течение жизни и влияющее отнюдь не только на ее профессиональную составляющую» [4]. Это позволяет автору определить сущность профильного самоопределения как поиска и нахождения личностного смысла в выбираемой, осваиваемой и уже выполняемой трудовой деятельности, а также нахождение смысла в самом процессе самоопределения. Мы понимаем под профильным самоопределением

– процесс и способность субъекта находить соответствие между своей индивидуальностью и требованиями предпочитаемой профессио-

нальной сферы, профилирующего направления собственной образовательной (учебной, познавательной) деятельности;

– построение индивидуального пространства личностного саморазвития и самореализации;

– установление личностного смысла в избираемой социально значимой деятельности.

Бесспорно, что изучение и учет особенностей самоопределения учащихся профильных классов невозможно осуществлять изолированно от процессов самоактуализации, самореализации, самопрезентации, саморазвития и т.д. К примеру, технология Ю.В. Масюка ориентируется на развитие самоуправляющегося механизма личности (СУМ), делая попытку интеграции различных развивающих систем; Т.В. Машарова связывает самоопределение с самосознанием личности.

Вслед за Г.П. Шереметовой отметим, что для эффективности работы по самоопределению в процессе профильного обучения необходимо включать каждого обучающегося в активную деятельность, индивидуальную и совместную по форме, самостоятельную и творческую по характеру, личностно значимую и социально-ценностную по направленности. Достижение этого помогает

– включение в работу всех участников на доступном для них уровне и в приемлемом темпе, в добровольно избранной позиции (роли);

– четкое структурирование объяснения материала или обучение практической операции на основе полисенсорного преподавания;

– обязательная организация обратной связи, которую можно осуществить по ходу объяснения новой темы, после ее изучения и как итоговую проверку всего курса;

– создание оптимальных условий для реализации индивидуального подхода и обеспечения успешности каждого ученика;

– создание условий для самообразования, самореализации, развития творческого мышления, простора для фантазии и мысли.

В связи с этим необходимо предъявлять особые требования к пре-

подавателю, осуществляющему профильное обучение. Используя технологию организационно-педагогического сопровождения, он призван обеспечить:

- вариативность и личностную ориентацию образовательного процесса;
- практикоориентированную направленность образовательного процесса с введением интерактивных, деятельностных компонентов;
- осуществление школьником профильного самоопределения и формирование способностей и компетентностей, необходимых для продолжения обучения в соответствующей сфере профессионального образования.

Изучение, анализ и обобщение различных теоретических и научно-методических подходов и представлений о путях и способах педагогического обеспечения в общеобразовательном учреждении условий для самоопределения школьников показали, что данные подходы являются достаточно перспективными, но не они послужили отправной точкой и основанием для разработки педагогической модели формирования профильного самоопределения личности школьника.

Проблема же состоит в том, чтобы определить и создать необходимые природосообразные и педагогически целесообразные условия для наиболее эффективного протекания процессов развития и саморазвития. Сопровождение этих процессов должно помочь подростку правильно осознать и оценить внешние воздействия и происходящие в его психике процессы, научить его управлять ими и ставить цели своего непрерывного развития и совершенствования. Педагогическая модель формирования профильного самоопределения личности основывается на гипотезе о возможности влиять на эти процессы личностного развития индивида с помощью педагогических средств. В ходе наших экспериментальных исследований установлено, что формирование базовых компетентностей как системы способов деятельности (на основе прочных знаний, умений и навыков) школьников во внеурочных ситуациях поддается регламентации и совершенствованию.

В сфере образования складываются специфические педагогические отношения и соответствующие им самоопределения, обусловленные организацией процесса целенаправленного самовоспроизводства обществом. Особое значение имеют **педагогические самоопределения-отношения**, обусловленные взаимодействием субъектов образовательного процесса. В соответствии с этим **оптимальным уровнем самоопределения** является наилучший вариант целеполагания (выбора), отвечающий целям и задачам саморазвития и развития подростка и обеспечивающий в максимально возможной мере учет индивидуальных особенностей его личности и возможностей педагогического процесса.

При этом главным показателем качества самоопределения мы считаем его направленность на положительное саморазвитие. Таким образом, оптимальным уровнем самоопределения в рамках профильного обучения можно считать самоопределение, соответствующее интересам и потребностям подростка, социальному заказу и обеспечивающее его направленность на положительное развитие и саморазвитие.

Достижение оптимальных результатов самоопределения зависит от ряда действующих факторов и создаваемых условий. Можно сказать, что факторы действуют в определенных условиях (вместе с условиями). В нашем контексте факторы – это постоянно действующие обстоятельства, а условия – обстоятельства создаваемые.

По известной классификации А.В. Мудрика [3], выделяются четыре группы внешних факторов, влияющих на социализацию и самоопределение человека:

- мегафакторы – космос, планета, мир;
- макрофакторы – страна, этнос, общество, государство;
- мезофакторы – условия больших групп людей, выделяемых по местности и типу поселения, в которых они живут, по принадлежности к тем или иным субкультурам;
- микрофакторы – это те, которые создаются при взаимодействии и не-

посредственных контактах с конкретными людьми: родителями, семьей, соседями, референтной группой сверстников, различными учебно-воспитательными, общественными, государственными, религиозными и частными организациями.

Общепринято, что первые три группы факторов являются относительно неизменяемыми, неуправляемыми, четвертая группа допускает возможность оптимизации путем изменения управления и вариации условий в широких пределах, изменяя тем самым результаты самоопределения и социализации.

Возможности образовательного учреждения управлять воздействием огромного множества внешних факторов, влияющих на самоопределение подростка, весьма ограничены. В то же время целенаправленная организация педагогического процесса и образовательной, информационной, воспитательной, развивающей среды способна обеспечить преобразование стихийного влияния внешних факторов в целесообразные **педагогические условия**, позволяющие формировать оптимальный уровень самоопределения школьников.

Поскольку процесс самоопределения школьника характеризуется двусторонностью: с одной стороны, это форма самоорганизации, с другой – результат педагогического воздействия и целенаправленной организации совместной деятельности, это обуславливает необходимость рассмотрения внешней части педагогического процесса в диалектическом единстве с внутриличностными процессами самоопределения и саморазвития учащихся. В процессе педагогического сотрудничества все субъекты воспитательно-образовательного процесса обеспечиваются специально созданными **психологическими условиями**, направляющими процессы личностного развития школьника на самоопределение как целеполагающее начало, запускающее все процессы саморазвития.

Поэтому при оптимизации процесса самоопределения школьников в условиях образовательного учреждения возникают две задачи:

– оптимизировать внешнюю часть педагогического процесса;

– оптимизировать сам внутриличностный психологический процесс самоопределения личности.

Поскольку в современном образовании гарантированное достижение диагностично поставленных образовательных целей обеспечивается на основе применения технологического подхода, решение этих задач требует разработки системного, качественного и эффективного **технологического обеспечения профильного самоопределения личности**, адекватного целям и условиям профильного обучения.

Литература

1. *Губанова, М.И.* Педагогическое сопровождение социального самоопределения старшеклассников : теория и практика подготовки учителя / М.И. Губанова. – Кемерово : ГОУ «Кузбасский регион. ин-т развития профессионального образования», 2002.

2. *Касаткина, Н.Е.* Реализация профильного обучения старших школьников в регионе : проблемы, теоретические основы, пути решения / Н.Е. Касаткина, О.Б. Лысых. – Кемерово : Департамент образования и науки Кемеровской обл. ; Кузбасский регион. ин-т повышения квалификации и переподготовки работников образования, 2008.

3. *Мудрик, А.В.* Социальная педагогика / А.В. Мудрик. – Высшее профессиональное образование ; Академия, 2007.

4. *Резапкина, Г.В.* Отбор в профильные классы / Г.В. Резапкина // Психолог в школе. – 2005.

5. *Чистякова, С.Н.* Педагогическое сопровождение самоопределения школьников : метод. пос. для школьников / С.Н. Чистякова. – М. : Академия, 2005.

Маргарита Ивановна Губанова – доктор пед. наук, профессор межвузовской кафедры общей и вузовской педагогики Кемеровского государственного университета;

Ирина Викторовна Ковалева – методист отдела мониторинга качества образования, г. Кемерово.

Здоровье как достижимое качество личности

Г.В. Бородкина

В настоящее время образование выдвигается на первое место среди факторов развития человечества.

В докладе ЮНЕСКО (1993 г.) о положении в области образования в мире подчеркивается: «В свете нового видения развития мира... единственными значимыми ресурсами являются лишь знания, изобретательность людей, воображение и добрая воля. Решающую роль в развитии этих качеств играет образование».

В соответствии с Законом РФ «Об образовании» образование – это целенаправленный процесс воспитания и обучения в интересах человека, общества, государства, сопровождающийся констатацией достижения гражданином (учащимся) установленных государством образовательных уровней (образовательных цензов); «...образование есть прежде всего результат процесса обучения, выражающийся в формируемой у обучающихся системе знаний, умений и навыков, а также процесс воспитания, самовоспитания, т.е. процесс формирования человека; при этом главным является не объем знаний, а соединение последних с личными качествами...» [5].

Образование рассматривается как важнейшая потребность человека в ряду неэкономических потребностей, реализация которой состоит в познании себя и окружающего мира [2, с. 47].

Процесс обучения, направленный на передачу знаний, становится неэффективным [9]. Гораздо более важным оказывается формирование у школьника таких личностных знаний и способностей, которые делают для него посильной самостоятельную ориентацию в мире знаний и умений. Освоение знаний перестает быть формированием личности по определенному стандарту. Напротив,

оно оказывается средством расширения деятельностных способностей индивида.

Хорошо известно, что дети не одинаковы, их способности и возможности различаются как в психическом, так и физическом плане. Учитывая это, педагог уже не работает на «среднего» ученика, что ранее приводило к снижению уровня знаний, затормаживанию способностей, угасанию интереса к учебе, а на основе определенных признаков (интересов, способностей школьника) использует различные педагогические технологии. Это позволяет сделать содержание обучения и предъявляемые к ученикам требования существенно различными.

Вместе с тем по сей день в школах отмечается непрерывное увеличение объема и сложности учебного материала. Объем информации, которую должен принять и усвоить школьник, настолько велик, что недостаток времени на его переработку, а следовательно, и перегрузка учащихся стали очевидными фактами. Для многих школьников освоение знаний дается ценой больших усилий, высоких физиологических затрат, что зачастую приводит к возникновению серьезных изменений в состоянии здоровья. А нарушение здоровья, в свою очередь, часто является причиной низкой умственной работоспособности и, следовательно, некачественного и непрочного усвоения учебного материала.

Отрицательное влияние на развитие интереса к учению, формирование мировоззрения учащихся вызывает и «перегрузка излишними, малозначительными подробностями. Подробности не только увеличивают бесполезную работу памяти, но и заслоняют главное, из-за деревьев школьники перестают видеть лес» [12]. Возможно, это происходит от того, что в повседневной педагогической практике отсутствует природосообразная связь всех видов и циклов деятельности учащихся.

Хаотичность и неэквивалентность элементов структуры и процесса преподавания создают многократное превышение предельно допустимых норм относительно психологических

и физиологических законов и закономерностей по механизмам работы памяти, внимания, мышления и деятельности. Следствием деформации технологии обучения являются неудовлетворительные конечные результаты, повышенная утомляемость и заболеваемость учащихся и учителей, значительные и малоэффективные затраты времени, не достигающие поставленной цели.

Многократные попытки сокращения школьных программ в предыдущие годы не смогли приостановить рост учебного материала по большинству предметов. Интенсификация обучения вынуждает детей сокращать дневной отдых, ночной сон, ограничивать естественную потребность организма в движении. Это в совокупности с другими отрицательными факторами повседневной жизни учащихся приводит к высокой утомляемости, снижению работоспособности и нарушениям в состоянии здоровья. Причем здоровье на сегодняшний день принято рассматривать в триединстве физического, душевного и социального благополучия, а не только как отсутствие болезней или физических дефектов.

Существующие учебные планы школ предусматривают изучение в течение учебного года до пятнадцати и более учебных предметов одновременно. При этом пик многопредметности и вытекающая из него перегрузка учащихся приходится на 7–9-й классы, т.е. на переходный возраст, когда психические процессы наиболее неустойчивы, а физиологическая деятельность наименее адекватно реагирует на перегрузку.

П.Л. Капица утверждал: «Задача, поставленная перед образованием, заключается не только в том, чтобы давать человеку всесторонние знания, необходимые для того, чтобы стать полноценным гражданином, но и развивать в нем самостоятельность мышления, необходимую для развития творческого восприятия окружающего мира» [8].

В связи с этим все острее встает вопрос о необходимости образовательного стандарта: «...обеспечить дифференциацию и индивидуализацию образования при обеспече-

нии образовательных стандартов – на основе многообразия образовательных учреждений и вариативности образовательных программ» [10].

Современная школа имеет все возможности для обеспечения детей и подростков должным уровнем знаний при сохранении и укреплении их здоровья. Для этого необходимо провести оптимизацию учебной, психологической и физической нагрузки учащихся и создать в образовательных учреждениях условия для сохранения и укрепления здоровья обучающихся.

Тем не менее при обсуждении вопросов здоровьесбережения и их отражения в школьных программах возникает вопрос: учитывает ли на сегодняшний день хоть одна программа все условия образовательного процесса? Ведь любая программа предполагает в идеале определенное количество часов, не учитывая, сколько в среднем ученики пропускают уроки по уважительной причине. Например, есть группа детей, часто и длительно болеющих (ЧДБ), которая множится с каждым днем, или дети, имеющие хронические заболевания, да и учителя – тоже люди и иногда болеют. Ни одна программа этого не учитывает.

Еще один вопрос: учитывает ли содержание программ потребности, интересы, особенности современных учащихся и кто определяет эти потребности? Существующая организация учебного процесса не затрагивает реальных интересов и особенностей современных подростков.

Как пример, возьмем подростковый возраст 10–12 лет и для сравнения 14–16 лет. **Одинаково ли усваивают и перерабатывают информацию учащиеся этих возрастов?**

Начало подросткового возраста связано со снижением показателей интеллектуальной активности (это отмечают многие исследователи). Период вступления в юность, завершения полового созревания связан с подъемом интеллектуальной активности на качественно новый уровень. В это время возрастают интерес и способность к отвлеченной мысли, к обобщению, стремление понять смысл действительности, именно

смысл руководит саморазвивающимся образованием. Юные ищут в смысле проявление своего «Я», поэтому когда вместо него предлагают готовые механические схемы, которые надо просто воспроизводить в соответствии с образцом, возникает проблема «оглушения». Образно выражаясь можно сказать об огне: если для него нет пищи, он гаснет. Если для юных людей нет возможности соответствовать в мышлении самим себе, своим потребностям, они теряют интерес к познанию. Возможно, именно это происходит со многими современными старшеклассниками, которые «проходят» классическую литературу в качестве и количестве, не соответствующим их потребностям.

Одна из особенностей абстрактного мышления состоит в том, что оно основано на применении в качестве средств мышления понятий, не псевдо, а настоящих понятий, в которых процессы собственного мышления становятся доступными для человека. Мышление в понятиях дает основания для мысли о мысли, для рефлексии на содержание собственной познавательной активности. Мышление из спонтанного процесса становится опосредованным отношением к нему самого человека, т.е. диалогичность собственного сознания становится доступной для самого человека. То, каким человек видит себя в этом диалоге, определяет эффективность мышления, иначе это еще называют смелостью мышления. В связи с этим, по мнению Г.С. Абрамовой, уровень интеллектуального развития подростков надо «измерять» не в показателях успеваемости по школьным предметам и не по широте или глубине умозаключений, а по общему развитию и соотношению углубленных жизненных интересов, по содержанию той концепции жизни, которая отражает уровень овладения собственным «Я» [1, с. 557].

Овладение логическим мышлением становится возможным в переходном возрасте, поскольку для ребенка 7–10 лет слово означает название вещи, а для подростка – понятие вещи, ее сущность, законы построения, связь ее со всеми остальными

вещами и ее место в системе уже познанной и упорядоченной действительности.

Использование бесед, стандартизированного интервью и опроса дало возможность прийти к заключению, что потребность в общении со взрослыми обусловлена прежде всего проблемами перспективного жизненного самоопределения.

В 10–12 лет наиболее активно работает механическая память, дети легко запоминают стихи, поэмы. Способны ли это сделать подростки 14–16 лет? Нет, потому что после 12 лет происходит значительное увеличение продуктивности осмысленного запоминания и подростки (старшеклассники) уже намеренно используют смысловые приемы, вполне сознательно облегчая себе запоминание. Логическая память вступает в силу, а следовательно, механический материал не усваивается старшеклассниками, они его пропускают, так как им требуются для усвоения анализ, синтез, логика [6, с. 148–165].

Надо отметить, что ни одна программа не дает методических рекомендаций по работе с материалом в том или ином возрасте ребенка.

Отсюда возникает проблема – многие педагоги не знают, как работать с учащимися разного возраста, как развивать их познавательную активность, мотивацию.

Педагоги используют современные активные методы, подключают учеников к самостоятельным формам работы (например, метод проектов, проблемное обучение и т.п.), но это носит эпизодический характер, а не системный. Чтобы решить проблему – усвоение учениками программы, многие учителя стараются дать как можно больше информации по своему предмету, надеясь на то, что хоть какая-то доля информации будет усвоена школьниками.

Теперь посмотрим на проблему с позиции ученика. Ученик не способен принять огромный объем информации, а тем более ее переработать, так как ему не предоставлены способы работы с информацией, методы ее переработки. Педагоги пытаются своими способами научить работать учащихся, но в большинстве случаев

дети это не принимают, потому что у них совсем иное восприятие мира, иное информационное поле, а следовательно, и другие способы переработки информации. Большинству примеров и приемов преподавателя современные ученики не могут найти применения.

Как отмечают С.И. Валянский и Д.В. Калужный, «сегодня нет увязки между школьным образованием и особенностями не только дальнейшей, но и современной жизни человека. Образование оторвалось и от этнической и географической составляющей, и от исторической взаимосвязи поколений друг с другом».

Однако развитие общества от индустриального к информационному сопровождается существенными изменениями в организации образования. Наряду с традиционными печатными материалами используются аудиокассеты, видеокассеты, видеодиски, электронная почта, компьютерные обучающие программы, Интернет. Появились новые технологии обучения – телеконференции, компьютерные конференции, виртуальные классы. И всем этим перечнем пользуются современные подростки вне школы.

В наш век «информационного бума» проще стало найти информацию собственными силами. В таких условиях особенно важным становятся две тенденции: **самообразование** как умение сортировать и использовать информацию и **развитие творческого потенциала** как путь использования этой информации.

Возможно поэтому многие современные школьники не видят смысла в выполнении рутинных школьных заданий: «А зачем мне это надо?», «К чему это выполнение заданий?», «А мне от этого какая польза?» – и другие высказывания слышим мы от молодежи. Следовательно, нет мотивации, нет желания учиться, появляются нарушения в обучении, поведении, негативное отношение к школе.

С возрастом заметно увеличивается доля учащихся, не удовлетворенных собственно образовательными аспектами: специализацией школы и профессиональным уровнем педагогического коллектива [12].

У значительной части школьников отмечается неуверенность в себе, страх неудачи, уныние. Это свидетельствует в целом об эмоциональном дискомфорте индивида на уроке [14].

Порой учителя считают, что причина неуспеваемости, неуспешности заключается в самом ученике. На самом же деле причина кроется или в незнании учителем возрастных и индивидуальных особенностей того или иного ученика, или в методике преподавания предмета, или в отсутствии учета основных характеристик урока. Это означает, что педагогам необходимо менять привычные устоявшиеся стереотипы работы с детьми и подростками, такими разными.

Говоря о здоровье современных школьников и различных технологиях обучения, нельзя не сказать о той «физиологической цене», которую платит ребенок за образование. У каждого ученика имеются учебно-познавательные возможности, определяемые функциональными возможностями организма. Врачи считают, что учебно-познавательные возможности при сниженных функциональных возможностях у не совсем здоровых учащихся являются фактором риска для прогноза их здоровья и должны быть учтены при повышении уровня учебных требований к таким детям.

Научные исследования показывают, что школьники с замедленным темпом биологического развития менее активны на уроках, часто отвлекаются и значительно быстрее утомляются по сравнению с одноклассниками, которые развиваются в соответствии со своим календарным возрастом. Ниже у них и уровень успеваемости, более низкая концентрация активного внимания, снижен познавательный интерес и мотивация к учению, более выражено охранительное возбуждение у одних и охранительное торможение у других. Кроме этого, в ходе учебного процесса у них отмечается чрезмерное напряжение зрительного анализатора и сердечно-сосудистой системы.

Педагогика установила допустимые для «среднего» ученика каждой возрастной группы границы инфор-

мации, которую ему необходимо усвоить. Однако практика показывает, что чаще имеет место количественно и качественно избыточная информация, приводящая к ухудшению психического здоровья школьников.

Нужно отметить, что и среди детей нормально развивающихся встречаются такие, для которых учение оказывается затруднительным. Существуют индивидуальные особенности, которые препятствуют овладению школьной программой, – это чрезмерная медлительность мышления, обусловленная низкой подвижностью нервных процессов, а также группа часто, длительно болеющих детей (ЧДБ) с пониженным зрением, слухом. Как правило, они не успевают за темпом работы, что является помехой в соблюдении синхронности с классным коллективом. Выдающийся педагог В.А. Сухомлинский, в равной мере внимательный как к интеллектуальному развитию учеников, так и к их здоровью, писал: «Замедленное мышление – это во многих случаях следствие общего недомогания».

Выход один – **индивидуально-дифференцированный подход при обучении**. Индивидуализация обучения – это организация учебного процесса с учетом индивидуальных особенностей учащихся; она позволяет создать оптимальные условия для реализации потенциальных возможностей каждого ученика. Средствами индивидуального обучения могут выступать индивидуальные и групповые задания.

Тем не менее далеко не все педагоги учитывают возрастные и индивидуальные особенности школьников. У многих учащихся формируется заниженная самооценка, страх самореализации, неуверенность в себе. Как отмечают некоторые специалисты, современная школа большей частью держится на страхе. Вся многоступенчатая система «рычагов», управляющая жизнью школы, строится на наказаниях (от замечаний на уроке до вызова родителей в школу) и нагнетания страха перед ними.

Страх отгораживает ребенка от взрослого, делая ребенка «не-

проницаемым» для воспитания и обучения, развивает у ребенка скрытность, лживость, умение «казаться», а не «быть», – другими словами, страх заставляет ученика выглядеть (а не быть!) воспитанным.

Школьные страхи (страх вызова к доске, ответа перед всем классом) способствуют развитию личностной тревожности, определяющей поведение даже в зрелом возрасте.

Во избежание этого родители и учителя должны воздерживаться от запугивания ребенка и обучать его способам противодействия страху. Дети не должны бояться ни учителя, ни урока, ни школы, что бы ни случилось. Педагог должен решать все вопросы взаимоотношений с учениками спокойно и помогать «трудным» детям; особенно боязливым и неуверенным необходимо дать почувствовать, что они достойны уважения, находить в них достоинства [11].

А.А. Бодалев показал, что состояние спокойного удовлетворения и радости гораздо чаще возникает у учащихся тех классных коллективов, во главе которых стоит педагог, придерживающийся демократических принципов в своем общении со школьниками-подростками, т.е. гармонично сочетающий требовательность и доверие. В то же время состояние подавленности и страха у



школьников чаще наблюдается, когда их учитель – личность авторитарного склада, а переживания гнева и злобы у учащихся чаще отмечаются, когда педагог непоследователен в своих отношениях с ними.

«Конечно, трудно, – считает Л.М. Митина, – переступив порог школы, освободиться вдруг от житейских проблем, домашних неурядиц, стать собранным, доброжелательным. И все же надо стремиться к этому, тренировать постоянно свою мимику, не стесняться улыбки, уметь создать у себя хорошее состояние и настроение» [11].

Индивидуализация обучения должна быть направлена не только на облегчение, но и на усложнение заданий для некоторых учеников. И здесь уместно разноуровневое обучение, учитывающее разные уровни работоспособности учащихся. Ведь, несмотря на то что для здоровья лучше недогрузить, чем перегрузить информацией, для развития ребенка недогрузка так же плоха, как и перегрузка. Главное в этом вопросе – знать своих учеников: их психологические и физиологические возможности, интересы и способности, состояние здоровья; чутко реагировать на малейшие изменения в их поведении, учитывать обстановку в их семьях.

Также важно помочь школьнику сделать правильный выбор профиля обучения. Исследования Э.М. Казина и др. [7], Г.В. Бородкиной [3; 4] доказали: если выбранный профиль обучения соответствует психофизиологическим возможностям и интересам подростка, то, несмотря на увеличенную учебную нагрузку и утомление, связанные с ними невротические явления (плохой сон, головная боль, раздражительность и др.) проявляются гораздо реже.

Перед современной школой стоит цель не только раскрыть и развить способности и таланты учащихся, дать им определенный объем знаний, умений, навыков, при должной охране и укреплении здоровья, но и сформировать человека с высоким уровнем самосознания, мышления, способного самостоятельно принимать ответственные решения

в ситуации выбора, прогнозируя их возможные последствия, обладающего развитым чувством ответственности за судьбу страны.

Литература

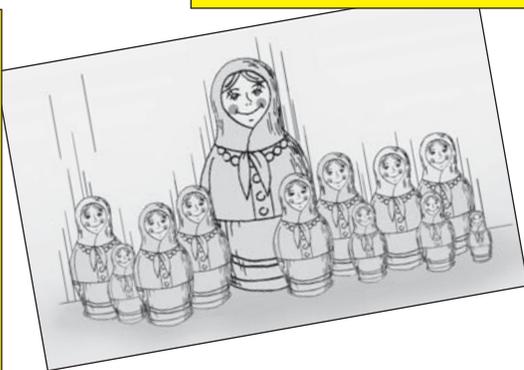
1. *Абрамова, Г.С.* Возрастная психология / Г.С. Абрамова. – М.: Изд. центр «Академия», 1997.
2. *Балыхин, Г.А.* Управление развитием образования: организационно-экономический аспект / Г.А. Балыхин. – М.: Экономика, 2003.
3. *Бородкина, Г.В.* Изменение функционального состояния организма учащихся при четырехлетнем профилированном обучении / Г.В. Бородкина // Здравоохранение РСФСР. – 1994. – № 3.
4. *Бородкина, Г.В.* Медико-психологическое обеспечение учебного процесса: метод. реком.; кн. 2 / Г.В. Бородкина [и др.]. – М., 1997.
5. *Вишнякова, С.М.* Профессиональное образование: словарь: Ключевые понятия, термины, актуальная лексика / С.М. Вишнякова. – М.: НМЦ СПО, 1999. – 538 с.
6. *Изюмова, С.А.* Природа мнемических способностей и дифференциация обучения / С.А. Изюмова. – М.: Наука, 1995.
7. *Казин, Э.М.* Проблемы валеологизации образовательной среды / Э.М. Казин [и др.]. – Кемерово, 1999.
8. *Капица, П.Л.* Некоторые принципы творческого воспитания и образования современной молодежи / П.Л. Капица // Вопросы философии. – 1971. – № 5.
9. *Кемеров, В.Е.* Введение в социальную философию / В.Е. Кемеров. – М., 1996.
10. Концепция модернизации российского образования на период до 2010 года. – М.: АПК и ПРО, 2002. – 24 с.
11. *Митина, Л.М.* Эмоциональная гибкость учителя: психологическое содержание, диагностика, коррекция / Л.М. Митина, Е.С. Асмаковец. – М.: Моск. психол.-социол. ин-т; Флинта, 2001. – 192 с.
12. *Скаткин, М.Н.* Проблемы современной дидактики / М.Н. Скаткин. – М., 1980.
13. *Собкин, В.С.* Социокультурный анализ образовательной ситуации в мегаполисе / В.С. Собкин, П.С. Писарский. – М., 1992. – 159 с.
14. *Третьяков, П.И.* Технология модульного обучения в школе / П.И. Третьяков, И.Б. Сенновский. – М.: Новая школа, 2001.

Галина Владимировна Бородкина – канд. мед. наук, доцент Московского городского педагогического университета, г. Москва.

Формирование толерантного сознания школьников

(На материале учебников истории
Образовательной системы «Школа 2100»)

*Е.Н. Фасхутдинова,
Р.А. Вагизова*



Толерантность является одной из фундаментальных ценностей XXI в. Поэтому не случайно в нашей стране несколько лет назад была принята государственная программа «Формирование установок толерантного сознания и профилактика экстремизма в российском обществе».

В полиэтничном, поликонфессиональном регионе данная программа особенно актуальна, так как необходимо не допустить нетерпимости к представителям другой веры, другого языка, иной этнической общности. Напротив, следует стремиться к тому, чтобы возник интерес не только к своей культуре, своей истории, но и к истории и культуре соседних народов. Очень важна в такой ситуации подача материала, представленная в учебниках по истории.

Проживая и работая в столь многонациональном и многоконфессиональном регионе, как Республика Татарстан, учителя особенно близко воспринимают эту проблему. Они понимают, что не только сами должны быть корректны в трактовке исторических фактов (например, не делить участников сражений на жертв и захватчиков, а говорить только об участниках борьбы), но и что следует выбирать такой учебник истории, который бы не обострял, а приглушал такие противоречия.

Часто учителя и ученые-историки (особенно в национальных регионах) говорят о необходимости писать не историю государства Российского, а историю народов, которые в России проживали. Именно историю народов России и описывают авторы учебников, изданных в рамках

Образовательной системы «Школа 2100». Так, учебник «История России. XVI–XVIII века» начинается с анализа истории народов России до начала Нового времени [2].

Именно такой трактовкой истории как единого культурного пространства, в котором существовали разные народы и разные государства, отличаются анализируемые учебники. В учебниках по российской истории раскрываются проблемы истории не только русского, но и других народов, проживавших на территории России. Показывается, что Россия – страна многонациональная, и это прослеживается при подаче материала: приводятся фотографии, свидетельствующие о первобытной культуре (берестяные грамоты XI в., страницы новгородской летописи, чаши и бронзовые изделия кочевников приволжских степей, скифский гребень) [1].

Безусловно, положительным моментом является и то, что не просто перечисляются жившие рядом с русичами хазары, болгары и другие народы, но и описывается их древняя история, когда процветали Волжская Булгария, Хазарский каганат.

В середине 1990-х годов в школах Республики Татарстан стали активно изучать историю татарского народа и Татарстана. Первые учебники по этому предмету очень подробно и обстоятельно рассказывали о тюрках, древних татарах, монгольских походах. Глубокое знание своей древней и средневековой истории похвально для любого народа, и важно то, что современные татары увидели в волжских булгарах и древних татарах своих предшественников.

Именно учебник российской истории с древнейших времен до начала XVI в. Образовательной системы «Школа 2100» очень корректно описывает и Батыево нашествие, и жизнь Руси под властью Золотой Орды, отмечая, что в то время, как Русь была вынуждена покориться Золотой Орде, шла и ее борьба с Западом. Кроме того, описывая расцвет Золотой Орды, авторы отмечают, что это время было «золотой порой Степи».

Очень «больной» темой для современных татар является взятие русскими войсками в 1552 г. Казани. С начала 1990-х годов до настоящего времени в Казани отмечают годовщину этих событий как День памяти. Поэтому изучение этой темы на уроке истории трудно для учителя по ряду причин: одни ученики заявляют, что они потомки побежденных, другие вынуждены чувствовать некую вину за своих предков, так жестоко захвативших город, и редко кто пытается взглянуть на события беспристрастно. Авторам учебника «История России. XVI–XVIII века» для 7-го класса удалось не только, не оценивая правильность действий разных участников этих событий, рассказать о них, но и показать то, как со временем изменилась ментальность русичей и жителей Казанского ханства, ведь в X–XII вв. жители Киевской Руси и Волжской Булгарии жили вполне миролюбиво. Ни один народ не описан как желающий жить за счет других, а о событиях рассказано на хорошем, доступном ученику языке. Таким образом, господствующий в данном случае социокультурный подход, предусматривающий анализ предпосылок возникновения конфликта, является важным условием формирования толерантного сознания школьников.

Кроме того, изучается не только история народов разных национальностей, но и история разных сословий. Неоспорим тот факт, что до середины XX в. Россия была страной аграрной и большую часть ее населения составляли крестьяне. Не случайно в ходе описания внутреннего положения России к началу Нового времени в учебнике российской истории для 7-го класса рассказывается о

русских крестьянах, ремесленниках, купцах и других горожанах, о помещиках. Здесь мы видим, как у учащихся воспитывается толерантное отношение к представителям разных сословных групп.

Говоря о толерантном рассмотрении российской истории в данных учебниках, следует отметить и то, как представлены культура и религии народов, населяющих Российское государство. Традиционно в учебниках истории России подробно и обстоятельно рассматривалась культура русского народа, а культура других народов в силу того, что она была менее изученной, рассматривалась эпизодически. Отчасти такой подход к изучению культуры характерен и для анализируемых учебников. Однако на страницах этих учебников прослеживается уважение к культуре всех народов, в иллюстрациях приводятся фотографии образцов их культуры и искусства. В основной школе такой подход к подаче культуры кажется наиболее правильным, так как учащиеся только знакомятся с историей и культурой народов, но в старших классах, сохраняя социокультурный подход к подаче истории, авторам следует обратиться к книгам по истории и культуре народа, издаваемым на местах проживания этих народов, и использовать исследования по местной культуре. Это позволит сделать учебники для старших классов более содержательными, интересными, а также будет способствовать результативному и успешному воспитанию толерантности у школьников.

Следует отметить и изложение изменений в религиозных воззрениях разных народов. Традиционно все учебники описывают языческие верования Руси, а потом принятие ею христианства. Приводятся положительные последствия этого процесса. Однако анализируемые учебники достаточное внимание уделяют и принятию ислама сначала (в IX–X вв.) Волжской Булгарией, а потом (в первой половине XIV в.) Золотой Ордой. Так же, как и при принятии Русью христианства, описываются благоприятные последствия для этих государств принятия единобожия. При-

меня эти учебники для преподавания истории в школе, учитель может на их основе формировать толерантность учащихся, так как вывод из описания смены религий такой: не религия подталкивает людей к нетерпимости и даже к агрессивности [2].

В учебнике по российской истории для 8-го класса материал подается очень ровно, спорные национальные вопросы не поднимаются, он соответствует минимуму содержания исторического образования в России [3].

Таким образом, учебники истории, являющиеся частью учебно-методического комплекса Образовательной системы «Школа 2100», отличаются толерантным и социокультурным подходом в подаче изучаемого материала, способствуют воспитанию школьников в духе толерантности.

Литература

1. Данилов, Д.Д. История России с древнейших времен до начала XVI века : учебник для 6-го класса основной школы / Д.Д. Данилов [и др.]. – М. : Баласс, 2008.

2. Данилов, Д.Д. История России. XVI–XVIII века : учебник для 7-го класса основной школы / Д.Д. Данилов [и др.]. – М. : Баласс, 2008.

3. Данилов, Д.Д. Российская история. XIX–начало XX века : учебник для 8-го класса основной школы / Д.Д. Данилов [и др.]. – М. : Баласс, 2009.

Как определить успешность обучения

(Из опыта работы по учебникам истории Образовательной системы «Школа 2100»)

Е.А. Соловьева

Любому учителю в своей профессиональной жизни обязательно придется решать для себя главные вопросы – чему учить и как учить. И если вопрос «как» может решаться достаточно долго, с проводимой проверкой различных вариантов, то на вопрос «чему учить» отвечать нужно сразу. Перед учителем встает задача определить собственно содержание своего предмета, которое должны усвоить ученики. Если учесть требования государственного стандарта 2004 г., ориентированные на применение знаний, а не просто их наличие, то ситуация тем более усложняется.

Я обратила внимание на учебники истории Образовательной системы «Школа 2100», а затем и на саму систему. Это прояснило вопросы, «чему» и «как» учить детей. Следующим шагом стало знакомство с **технологией оценивания**. Принять всю технологию в целом (применительно к предмету) оказалось достаточно сложным делом, учитывая также и то, что в основном звене нашей школы никто ничем подобным не занимался. Первой проблемой для меня стало определиться и разобраться с линиями развития, уровнями успешности, распределением соответственно фактического содержания и общеучебных умений. Таблица требований по предмету при первом рассмотрении вызвала некоторое непонимание. Дело в том, что сначала сам учитель должен осмыслить все умения, линии развития и уровни успешности, чтобы впоследствии объяснить это детям. Тогда я решила попробовать отслеживать результаты успешности обучения на моих уроках при помощи проверочных работ, которые предполагается проводить раз в четверть. В свою таблицу я внесла уровни и типы заданий (табл. 1).

Елена Николаевна Фасхутдинова – канд. ист. наук, методист Института развития образования Республики Татарстан, г. Казань, Республика Татарстан;

Рузалия Ахатовна Вагизова – методист Института развития образования Республики Татарстан, г. Зеленодольск, Республика Татарстан.

Таблица 1

**Результаты проверочной работы № 1,
7 «Б» класс, 2007/08 уч. г.**

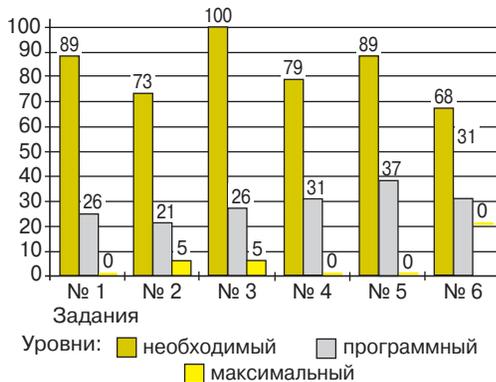
Фамилия, имя	Задание № 1 (определять век)			Задание № 2 (группировать)			Задание № 3 (сравнивать)		
	Уровни								
	н	п	м	н	п	м	н	п	м
Аржаков Артур	1			2	4		2		
Костенко Михаил	2			2	3	5	2	4	
Типсин Евгений	2	4	5	2	3	5	2		
Ковыршина Анна	1			2	4	5	1		
Сысолятин Дмитрий	2	4		2	4	5	2		
Федько Роман	0			2	4		1		
Зачёсов Антон	1			2	3		2		
Швыдко Михаил	1			2	3		1	3	

Примечание: н – необходимый уровень, п – программный, м – максимальный.

Применение 6-балльной системы в таблице позволяет увидеть полноту выполнения задания, выделение цветом способствует четкому и быстрому восприятию результатов. Таблица наглядно показывает уровень успешности каждого ученика, при необходимости можно сделать выборку для конкретного ребенка за весь учебный год, чтобы увидеть динамику успешности его обучения и скорректировать работу с этим учеником. Для более наглядного определения положения дел в пределах класса табличные данные можно перевести в диаграммы (диагр. 1).

Диаграмма 1

**Результаты проверочной работы № 1,
6 «А» класс, 2007/08 уч. г. (в %)**



Подобная диагностика успехов учеников позволяет отследить осо-

бенности обучения разных классов в параллели (ср. диагр. 1 и 2). В данном случае мы видим, что учащиеся 6 «А» класса успешно справляются с заданиями необходимого уровня и часть учащихся – с заданиями программного уровня, некоторые учащиеся выполняют отдельные задания максимального уровня. Ученики 6 «Б» класса чуть менее успешно справляются с заданиями необходимого уровня, редко выполняют задания программного уровня и совсем не берутся за максимальный уровень.

Диаграмма 2

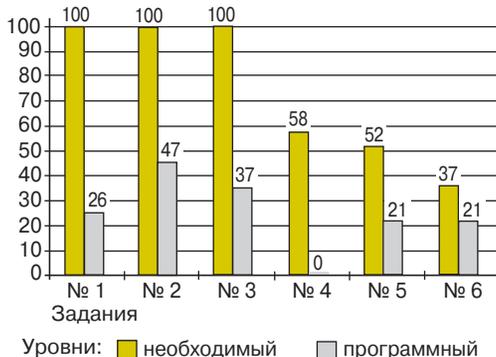
**Результаты проверочной работы № 1,
6 «Б» класс, 2007/08 (в %)**



В течение учебного года диаграммы помогают наблюдать за процессом обучения в классе, определять наиболее проблемные зоны (диагр. 3 и 4). Обращает на себя внимание разница в выполнении заданий № 4 (определение причинно-следственных связей), № 5 (нравственное самоопределение), № 6 (гражданско-патриотическое самоопределение).

Диаграмма 3

**Результаты проверочной работы № 2,
7 «А» класс, 2007/08 уч. г. (в %)**

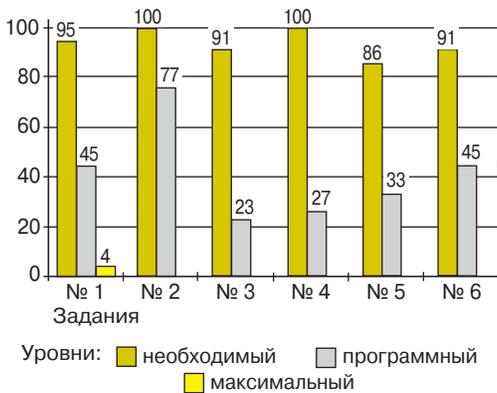


Урок природоведения в 5-м классе

Л.Г. Тыкынаева

Диаграмма 4

Результаты проверочной работы № 4,
7 «А» класс, 2007/08 уч. г. (в %)



Очевидно, что систематическая работа над заданиями определенного типа, а следовательно, и над развитием определенных общеучебных умений, приводит к желаемому результату – повышению уровня успешности обучения.

Применение компонентов разработанной в Образовательной системе «Школа 2100» технологии оценивания значительно облегчает труд учителя, позволяет не просто фиксировать полноту выполнения требований программы (как традиционный показатель «качественная успеваемость»), но и наблюдать динамику успешности каждого ученика в отдельности и класса в целом, адресно корректировать образовательный процесс.

Следующим шагом для меня становится подготовка и использование заданий на все виды умений и включение учеников в процесс выявления успешности – через самостоятельное определение уровня выполненных заданий, использование механизма самооценивания на уроке, выяснение своего уровня успешности по линиям развития и общеучебным умениям в рамках программы по истории.

Наша школа работает по Образовательной системе «Школа 2100» семь лет. И если учителя начальных классов уже освоили соответствующие программы и методики, то мы, педагоги основного звена (5–8-х классов), испытываем трудности из-за нехватки методических материалов, рабочих тетрадей по предметам, тетрадей для самостоятельных работ. Чтобы обеспечить преемственность в обучении, я посещаю уроки учителей младших классов, изучаю методику по публикациям журнала «Начальная школа плюс До и После», однако рекомендаций для основной и старшей школы в нем печатается недостаточно.

Именно поэтому мне хочется поделиться с коллегами собственной разработкой урока по природоведению для 5-го класса. Это очень ответственный период: ребята учатся работать с картой, усваивают базовые географические понятия, знакомятся с географическими открытиями и тем самым готовятся к серьезному изучению такого увлекательного и насыщенного информацией предмета, как география.

Тема урока «Исследования Америки».

Цели урока.

1. Способствовать развитию умений учащихся оценивать результат путешествия и исторических открытий.
2. Познакомиться с природой Америки и населяющими ее людьми, их достижениями.
3. Научиться использовать карты для получения информации.
4. Продолжить работу с контурными картами.
5. Охарактеризовать роль Христофора Колумба в открытии Америки.

Требования к уровню усвоения материала: учащиеся должны называть и показывать на карте крупные объекты Америки; называть особен-

Елена Анатольевна Соловьева – учитель истории, г. Новосибирск.

ности рельефа, имена путешественников; узнавать страны по их очертаниям на карте, уметь находить их место на контурной карте.

Организация урока: 2 группы по 4–5 человек; фронтальная работа.

Этапы проблемно-диалогической технологии: постановка проблемы, актуализация знаний, совместное открытие новых знаний, самостоятельное применение знаний, подведение итога урока.

Оборудование: физическая карта мира, политическая карта мира, предметы американского происхождения (томаты, шоколад, кукуруза, картофель, кофе, панамки, джинсы, жевательные резинки и др.), картины с видами природы Америки, флаги стран Северной Америки. Карточки с вопросами и заданиями, листы контроля знаний. Бейджики – для сотрудников турфирмы и корреспондентов.

Ход урока.

I. Организационный момент.

– Ребята, проверьте, все ли готово к уроку. Давайте пожелаем друг другу удачи. В течение урока вы будете сами оценивать свою активность на уроке.

II. Постановка проблемы и актуализация знаний (работа в группах).

Учитель показывает детям поднос с предметами американского происхождения.

– Назовите предметы, которые вы видите на подносе. Что это за предметы? Откуда они к нам пришли? Что объединяет все эти предметы?

– Чему будет посвящена тема нашего урока? (Поиску родины этих предметов.)

– Чтобы ответить на этот вопрос, отправимся в путешествие. Мы узнаем эту часть света с помощью туристической фирмы и географической карты. Чтобы не заблудиться, мы должны подготовиться к путешествию. По каким частям света мы путешествовали на прошлых уроках? (По Европе, Австралии.)

III. Проверка домашнего задания.

– Проверку домашнего задания о географических открытиях голландцев и испанцев мы проведем в форме игры «Путь к успеху». Нам нужно разделить на две команды.

На листе ватмана начертить

путь каждой команды в виде пирамиды с обозначением старта и финиша:



Вопросы 1-й команде:

1. В каком полушарии находится Австралия? (В Южном и Восточном.)

2. Какой остров открыл Абен Тасман? (Остров, который находится на юге Австралии, названный его именем – Тасмания.)

3. Как вы объясните своеобразие животного мира коралловых рифов? (Острова коралловых рифов изолированы от внешнего мира, что повлияло на разнообразие растительности и животного мира.)

4. Что такое архипелаг? (Несколько близко лежащих друг к другу островов.)

5. Определите по данным координатам острова и расскажите, что вы о них знаете: 25 с.ш., 170 з.д. (Гавайские острова.)

Вопросы 2-й команде:

1. К какому времени относится открытие Австралии? (Открытие Австралии относится к XVII веку.)

2. Что называется Океанией? (Самое крупное скопление островов на Земле, расположенных в центральной и западной части Тихого океана.)

3. Что такое кораллы? (Известняковые скелеты мельчайших морских животных теплых морей.)

4. Что открыл Джеймс Кук? (Большой барьерный риф, описал берега Северной Америки, множество островов в Тихом, Индийском, Атлантическом океанах, Гавайские острова, острова Новая Гвинея, Новая Зеландия.)

5. Определите по данным координатам остров и расскажите, что вы о нем знаете: 15 ю.ш., 140 в.д. (Новая Гвинея.)

IV. Совместное открытие новых знаний.

– Сегодня мы отправляемся в путешествие по следам открытий и иссле-

дований Америки. Скажите, пожалуйста, какие части света, материка, океаны вы знаете? Кто покажет на карте?

– Кто открыл Америку? (*Христофор Колумб.*)

– Кто он такой? (*Итальянец, поступил на службу к испанскому королю. Был опытным моряком. Занимался изучением карт. Совершил 5 плаваний к берегам Южной Америки.*)

– Почему европейцы настойчиво искали морской путь в Индию? (*Они считали, что Индия очень богатая страна. Западноевропейские купцы с большой выгодой продавали товары из Индии. За привозимые оттуда пряности, жемчуг, слоновую кость, ткани платили золотом.*)

– Почему Колумб назвал местных жителей индейцами? (*Колумб был уверен, что находится в Индии.*)

– Что такое рельеф? (*Неровности земной поверхности.*)

Мы повторили то, что будет необходимо при изучении новой темы.

– Как звучит тема урока? (*«Исследования Америки».*)

– Открытие новых знаний мы будем проводить с помощью туристической фирмы. Сотрудник турфирмы Андрей познакомит нас с интересными местами Южной Америки; его коллеги Сусанна и Рада будут знакомить нас с интересными местами Северной Америки. (В классе создается обстановка зала для пресс-конференций: перед доской ставится стол с флагами Канады, США – место для сотрудников турфирмы.) Остальные учащиеся-журналисты

задают вопросы сотрудникам турфирмы:

– Здравствуйте! Я корреспондент газеты «Московские новости». По каким рекам вы посоветовали бы путешествовать, какие опасности могут ожидать путешественников? Спасибо. (Надя П.)

– Здравствуйте! Я корреспондент газеты «Аргументы и факты». Кто основал город Рио-де-Жанейро? Чем примечателен этот город? Спасибо. (Саша С.)

– Здравствуйте! Я корреспондент газеты «Олекма». Я хочу увидеть водопад Анхель. Немного расскажите о нем. Спасибо. (Слава С.)

– Здравствуйте! Я корреспондент газеты «Якутия». Скоро с группой туристов мы собираемся в Соединенные Штаты. Что бы вы посоветовали посмотреть? Спасибо. (Марина Т.)

– Здравствуйте! Я корреспондент газеты «Известия». Скажите, пожалуйста, чем примечательны Великие озера? Спасибо. (Даша С.)

– Здравствуйте! Я корреспондент газеты «Вечерний Якутск». Я на днях выезжаю в путешествие по следам Александра Макензи. Скажите, пожалуйста, почему реку Макензи путешественник назвал «рекой разочарования»? (Аня С.)

V. Решение проблемного вопроса: «Что было бы, если бы Колумб не открыл Америку?»

Наводящий вопрос: «Посмотрите внимательно на поднос: какие предметы здесь лежат?»

Выступления от каждой команды по одному человеку:

Объекты изучения	Южная Америка	Северная Америка
Рельеф	Горы Анды, Амазонская низменность, Гвианское плоскогорье, Ла-Платская низменность, Бразильское плоскогорье	Кордильеры, Скалистые горы
Реки, заливы, озера, водопады	Реки Амазонка, Ориноко, Парана, залив Ла-Плата, водопад Анхель, озеро Титикака	Мексиканский залив, реки Миссисипи, Колорадо, Калифорнийский залив, залив и река Св. Лаврентия, Великие озера, Верхнее озеро, Ниагарский водопад Гудзонов залив, реки Макензи, Миссури, Колумбия
Природные зоны	Тропические леса	Сухие степи-прерии, еловые и сосновые леса
Страны	Колумбия, Перу, Чили, Бразилия, Аргентина	Канада, США, Мексика

– Если бы Колумб не открыл Америку, не было бы, например, табака, и самих курильщиков тоже не было бы; если бы Колумб не открыл Америку, Европа так и не узнала бы, что такое картошка, помидоры, не дошли бы до нас кукуруза, сахарный тростник; не было бы шоколадок, шоколадных конфет, какао. Индейцев тоже не было бы, а также ковбоев, и не появились бы ковбойские штаны – джинсы, не было бы панамок, жевательной резинки, гамаков и т.д.

После выступлений сотрудников турфирмы идет работа по учебнику.

VI. Повторное изучение темы с учителем и составление в тетради таблицы (см. с. 31).

VII. Самостоятельное применение знаний:

– По карте определите, где протекают две самые длинные реки Северной и Южной Америки.

– Что такое прерии?

– В какой части Америки расположены Кордильеры, Анды?

– Назовите 5 рек Северной Америки, впадающих в разные океаны.

VIII. Самостоятельная работа по контурным картам:

1-я команда подписывает названия объектов Южной Америки;

2-я команда подписывает названия объектов Северной Америки.

IX. Домашнее задание:

На контурной карте 1-я команда подписывает названия объектов Северной Америки, 2-я команда – Южной Америки (материал § 17).

X. Подведение итогов урока:

– Какую проблему мы поставили? Как ее решали?

– Что нового вы узнали?

– Какие выводы сделали для себя?

– Понравился ли урок?

– Что именно понравилось?

– Как вы оцениваете работу в группах? Один из команды пусть скажет.

– Спасибо за интересный урок.

Использование субъектного опыта учащихся при изучении стилевых особенностей произведения

(Урок внеклассного чтения)

Н.Н. Перетягина

С 90-х годов прошлого века в теории и практике образования осмысляются понятия «субъект» и «субъектность». Сегодня субъект как «носитель предметно-практической активности и познания, осуществляющий изменение в других людях и в себе самом» [1, с. 144], становится заказчиком образования. Необходимость реализации субъектно-субъектных отношений – притча во языцех. И вместе с тем тоталитарные модели взаимодействия и общения (директивное построение урока, авторитарный стиль управления учебным процессом и пр.) по-прежнему сохраняются.

В таких условиях обучающемуся бывает трудно реализовать субъектность, которая, по определению, проявляется «в его жизнедеятельности, общении, самосознании» [Там же] и является обозначением социального качества личности. В связи с этим перед педагогами встает задача развивать способность ученика «быть стратегом своей деятельности, ставить и корректировать цели, осознавать мотивы, самостоятельно выстраивать действия и оценивать их соответствие задуманному, выстраивать планы жизни» [Там же].

Именно субъектный подход обеспечивает ребенку возможность ставить цели, принимать решения, быть самостоятельным «деятелем», «творцом». В ходе реализации образовательного процесса мы руководствуемся правилом: «только формирование у ребенка отношения к своему собственному созданию (неважно: это устный ответ, или письменная работа, или мини-сочинение) как к произведению искусства, способному изме-

Людмила Гаврильевна Тыкынаева – учитель географии МОУ «Дабанская средняя общеобразовательная школа», с. Дабан, Олекминский р-н, Республика Саха (Якутия).

нить мир, рождает подлинный результат» [2, с. 34]. Необходимость ощутить на себе социальную роль художника-творца действительно требует от него осмысления действительности, выявления своего собственного отношения, позиции, а значит, внутренней свободы в противовес замкнутости и зажатости, характерной для традиционной массовой школы.

Субъектный подход реализуется в формировании не только мировоззренческой, но и социально значимой позиции школьника через систему деятельности: во-первых, выявление запроса (что волнует ученика), во-вторых, коллективное написание сценария, в-третьих, через все этапы современного творчества. Это, с одной стороны, требует от ребенка знания собственного потенциала, а с другой – умения ориентироваться в мире искусства, найти в нем то, на что отзывается сердце.

Рассмотрим реализацию субъектного подхода в образовательном процессе на примере литературного вечера по творчеству А.Н. Некрасова «От сердца к сердцу».

Цели урока:

1) выявить особенности образа жизни, трудовых навыков, традиций, быта людей конца XIX в. на примере творчества Н.А. Некрасова;

2) увидеть стиливые особенности творчества поэта;

3) развивать субъектный опыт обучающихся и способность быть субъектом своего образования.

Задачи:

1) *предметные*: развивать представления о человеке, самом себе, месте человека в мире, об особенностях образа жизни, трудовых навыках, традициях, быта людей конца XIX в. на примере творчества Н.А. Некрасова;

2) *деятельностно-коммуникативные*:

– развивать умение оценивать себя и своих товарищей в учебной деятельности;

– учиться осознавать себя в отношениях с другими людьми, понимать значение культурных ценностей;

– развивать умение вести себя адекватно ситуации и участвовать в совместном творчестве;

3) *ценностно-ориентационные*:

– способствовать осознанию самоценности своей личности через отбор учащимися отрывка из текста для анализа;

– приобщать к общечеловеческим духовно-нравственным ценностям (безусловная ценность человеческой жизни, свободы, мира, гармоничных отношений между людьми);

– развивать чувства сопереживания, милосердия, участия, уважения достоинства другого человека; содействовать освоению эталонов, образцов поведения через создание проникновенного отношения к творчеству Н.А. Некрасова – основе для оценок и регулятору дальнейшей деятельности учащихся;

– способствовать формированию чувства гордости за свой народ, его лучших представителей;

– развивать такие качества личности, как ответственность, трудолюбие, дисциплина, порядочность, инициатива, единство слова и дела, уважение к правам и обязанностям;

4) информационно-методологические:

– расширять диапазон знаний за счет выхода за страницы учебника, за рамки программы, знакомства с индивидуальной творческой лабораторией поэта;

– содействовать осознанию своих познавательных возможностей, своего стиля учения и познания; познакомить учащихся с аналогичным опытом товарищей;

– способствовать освоению учащимися эвристических приемов мышления, развивать интеллектуальные умения: анализ, синтез, сопоставление, проведение аналогий, умение обобщать и делать выводы, умение использовать полученные знания в нестандартной ситуации.

Подготовка к уроку.

1. Каждый участник готовит выразительное чтение отрывка стихотворения или одной-двух строчек с небольшим анализом:

– Что «задело» мое сердце в этом стихотворении?

– Что в данном отрывке может представлять ценность для моих современников?

2. Приглашаются педагоги и родители учащихся.

3. Несколько человек организуют «мозговой центр»; его задачи:

- собрать отрывки из стихов Н.А. Некрасова, выбранные участниками вечера;

- найти в отобранном материале логику и в соответствии с нею выстроить ход вечера (два отделения);

- распределить участников вечера по местам за столами в соответствии с этой логикой.

4. Определяется группа оформителей; ее задачи:

- мотивация одноклассников на выполнение рисунка к выбранному стихотворению Н.А. Некрасова;

- иллюстрирование отдельных стихотворений поэта;

- оформление выставки рисунков и кабинета, где будет проходить вечер;

- оформление приглашений на вечер.

5. Определяется группа администраторов; ее задачи:

- вручение гостям вечера приглашений;

- организация пространства (мебель, свечи, подставки под свечи и др.) для проведения вечера;

- встреча гостей и участников;

- распределение участников и гостей по определенным местам;

- реконструирование пространства после вечера.

6. Задачи учителя:

- мотивировать учащихся на подготовку к вечеру;

- инициировать процесс свободного творчества учащихся;

- консультировать участников;

- контролировать процесс подготовки.

Оборудование. Оформление: у каждого участника и гостя (гости тоже могут высказаться) – свеча на подставке; столы и стулья стоят по кругу; цветы, драпировка, цитаты из стихотворений А.Н. Некрасова; выставка рисунков учащихся по творчеству поэта; музыка в исполнении народных инструментов.

Ход вечера.

I. Организационный момент.

Свет погашен. У участников и гостей свечи не зажжены. У веду-

щего зажжена свеча. Звучит музыка песни «Коробейники».

Учитель (после песни): Мы все – творцы сегодняшнего вечера, и от каждого из нас зависит, получится он или нет. Мы прочитаем здесь стихи, отрывки из них или даже отдельные строчки, которые произвели на нас наибольшее впечатление – задели за живое.

Выступление может состоять из следующих частей:

- название стихотворения, из которого вы представляете отрывок;

- выразительное чтение отрывка;

- ваш отклик (размышление, эмоции).

Пойдем мы по кругу. Ребята, которые продумывали вечер, не знают, что участники на нем скажут, поэтому у нас просьба ко всем последующим участникам внимательно слушать предыдущего, для того чтобы связать свое выступление с предыдущими выступлениями. Например, «в этих строчках так же, как и у Насти...» или, наоборот, «совсем не так, как в строчках, что прочитал Володя...», «как уже сказал Василий...» и т.п.

Вечере два отделения:

1. Гражданская лирика.

2. Интимная лирика.

II. Первое отделение: «Жизнь народная».

Эпиграфом к этой части вечера возьмем строчки из поэмы «Орина, мать солдатская»:

Мало слов, а горя реченька,
Горя реченька бездонная!

Учитель: В этих стихах – боль поэта за судьбу отдельного человека. Казалось бы, как далеко от нас, людей XXI в., рекрутчина, когда солдаты уходили служить на 25 лет. Но много лет назад эта песня задела мое сердце.

Звучит песня «Отслужил солдат службу ратную...» под аккомпанемент гитары.

Далее следуют отрывки из произведений Н.А. Некрасова, которые были выбраны детьми и учителем и расположены в той логике, которую определила группа «мозгового центра».

Замечу, что на этом уроке внеклассного чтения, проведенном как лите-

ратурный вечер, мои ученики удивили меня тем, что и кто выбрал, как проникновенно читали, как по-взрослому размышляли над творчеством Некрасова. В выбранных отрывках было понимание своих переживаний и чувств другого человека. Приведу один пример. Девочка, которая несколько месяцев назад потеряла мать, прочитала: «Не рыдай так безумно над ним, хорошо умереть молодым». В классе стояла тишина. Тишина, которая стоит многих слов... Мы все понимали, что нам доверены самые сокровенные переживания, с нами поделились болью сердца, и такое доверие нельзя было не оценить. Разумеется, этому выступлению не нужны были комментарии. Их заменили наши подлинные, глубокие чувства, которыми мы старались поделиться с девочкой и тем самым разделить с ней ее горе.

Учащиеся открывали для себя Н.А. Некрасова и друг друга, а я – своих учеников. Какие интересные размышления, какое глубокое проникновение в текст, душевное богатство и понимание современности творчества поэта продемонстрировали мои ученики! И даже когда они читали один и тот же отрывок из произведения, у них были совершенно разные мотивы обращения к этому отрывку.

Самое ценное – отклики детей на эти строчки, к сожалению, мы привести не можем. Они сохранились только в сердцах гостей и участников.

III. Выступления участников вечера: чтение стихотворений Н.А. Некрасова, исполнение романсов на стихи поэта.

IV. Второе отделение: «Догорая, теплится любовь...».

Интимная лирика Некрасова пронизана той же сердечной болью, поэтому эпиграфом к этому отделению мы взяли строчки из стихотворения 1867 г. «Умру я скоро»:

Как мало знал свободных
вдохновенный,
О родина, печальный твой поэт!

V. Выступления участников: чтение стихотворений.

Учитель: Мы знаем, что муза Некрасова – муза мести и печа-

ли. Его сердце ранено болью народной. Но в его творчестве есть и мажорные интонации. Вот, например, отрывок из стихотворения «Новый год»:

Да разлетится горе в прах,
Да умирится злость –
И в обновленные сердца
Да снидет радость без конца!
.....
Пускай кипит веселый рой
Мечтаний молодых –
Им предадимся всей душой...

Вот и в «Коробейниках» – удал молодецкая, которой отдаются всей душой, мечтания молодые, ожидания радости – близки сердцу каждого. Наверное, потому песня стала народной. Ею-то мы и предлагаем завершить второе отделение нашего вечера.

Звучит песня на стихи Н.А. Некрасова «Коробейники»

VI. Итоги вечера. Рефлексия.

Учитель: Высказав то, что было на сердце, мы поделились друг с другом сокровенным. Теперь хотелось бы услышать, что нового дал вам этот литературный вечер, что вы здесь пережили, с каким чувством уходите.

Литература

1. *Коджаспирова, Г.М.* Педагогический словарь : для студ. высш. и средн. пед. заведений / Г.М. Коджаспирова, А.Ю. Коджаспиров. – М. : Изд. центр «Академия», 2001. – 176 с.
2. *Пеня, Т.Г.* Программа «Космос театра (1–11 классы) / Т.Г. Пеня // Сборник программ интегрированных курсов «Искусство». – М. : Просвещение, 1995.

Надежда Николаевна Перетягина – канд. пед. наук, доцент кафедры общегуманитарных и социально-экономических дисциплин филиала Челябинского педагогического университета в г. Миассе, учитель русского языка и литературы высшей категории, г. Миасс, Челябинская обл.

Игра «Отцы и дети»: путь к взаимопониманию родителей и подростков

*О.В. Козачек,
Т.В. Козачек*

Роль семьи в период отрочества меняется: детско-родительские отношения уступают место взаимоотношениям подростка со сверстниками и приобретают иную значимость. Подростки не всегда умеют просить о помощи, понимать переживания родителей, адекватно ситуации проявлять свои чувства. Родители, в свою очередь, не всегда способны принять стремление подростка к автономии, зачастую не могут выразить переживания по поводу каких-либо поступков своего ребенка, не обидев его. В результате возникает непонимание, даже неприятие, вплоть до конфликтов.

Проведенный нами опрос подростков, их родителей и педагогов, направленный на изучение трудностей общения в семье, показал, что одним из наиболее распространенных препятствий в отношениях между взрослыми и детьми является взаимное непонимание и недоверие. В ответах респондентов раскрываются различные стороны этой проблемы: «родители не авторитетны для детей»; «возрастная разница создает проблему отцов и детей», «родители чрезмерно опекают детей»; «подростки неискренни: врут, хитрят, изворачиваются»; «родители, дети не желают выслушивать точку зрения друг друга, отстаивают свою правду некорректными методами»; «подростки не могут доверить родителю свои секреты»; «стремление подростка к самостоятельности родители не готовы принять» и пр.

Данные ответы в очередной раз подтверждают актуальность и необходимость организации специальной психологической работы, направленной на гармонизацию детско-родительских отношений. Примером такой работы может стать игра

«Отцы и дети». Она была впервые апробирована нами в 1999 г. с родителями и подростками 8-го класса МОУ СОШ № 61 г. Волгограда. По сути, это модификация игры И.В. Камышановой и Т.В. Черниковой «Взаимные претензии», предназначенной для содействия самоопределению молодежи в полоролевой и семейной сфере. Игра «Отцы и дети», перенесенная на иной содержательный и возрастной контекст, содействует повышению коммуникативной компетентности подростков и взрослых. Игра может стать основой для проведения одного из родительских собраний или быть включена в систему занятий, например, в родительском клубе.

Цель игры: создать условия, способствующие само- и взаимопониманию подростков и их родителей, установлению доверительных конструктивных взаимоотношений в семье.

Задачи игры: помочь подросткам в понимании мотивов поведения родителей, в осознании собственных трудностей при построении взаимоотношений с родителями; помочь родителям в понимании собственных детей и мотивов их поступков, в осознании ими своих мотивов воспитания ребенка.

Формы работы: групповая дискуссия, экспертные оценки, подача обратной связи, использование «Я-высказываний».

Оптимальное количество участников: 17–25 человек (по 7–10 человек в командах и 3–5 человек в жюри).
Время проведения: от 45 минут до 1,5 часов.

Реквизит: визитки для участников команд – «родителей» и «детей», а также для «жюри» и «ведущих»; чистые листы; карта с цветами и их обозначением для методики «Цветопись»; два непрозрачных мешка.

Ход игры.

I. Введение.

Во вступительном слове ведущий говорит о целях сегодняшней встречи, мотивирует к работе: «Добрый вечер, уважаемые гости! Сегодня у нас есть возможность поговорить о различных сторонах взаимоотношений детей и родителей. Мы надеемся, что эта встреча будет полезной: кто-то найдет в ходе ее ответы на давно волнующие его вопросы, кто-то получит информа-

цию для размышления, для кого-то она станет отправной точкой для самообразования и улучшения взаимоотношений».

II. Диагностика эмоционального состояния участников игры.

Для изучения эмоционального состояния каждого участника и группы в целом используется методика «Цветопись» Л.Н. Лутошкина.

Ведущий просит участников игры выбрать наиболее соответствующий на данный момент их эмоциональному состоянию цвет. Цвета имеют свое значение:

красный – восторженное, активное состояние;

оранжевый – радостное, теплое состояние;

желтый – светлое, приятное состояние;

зеленый – спокойное, уравновешенное состояние;

синий – грустное, печальное состояние;

фиолетовый – тревожное, неудовлетворенное состояние;

черный – унылое, упадническое состояние;

белый – состояние неопределенности.

Участники по очереди называют выбранный ими цвет, а ведущий, который тоже говорит о своем эмоциональном состоянии, фиксирует выбор каждого на листе. По итогам подсчитывается количество выборов каждого цвета и делается вывод об эмоциональном состоянии группы на данный момент.

III. Распределение ролей.

Создаются две команды – «родителей» и «детей». Состав каждой из них должен включать и взрослых, и подростков. Таким образом, часть команды играет свою реальную роль, а часть становится на время игры в позицию представителя другой возрастной группы.

Ведущий: «Для начала определимся с теми ролями, которые нам предстоит прожить в ходе встречи. С этой целью просим вас принять участие в жеребьевке. Выберите из мешочка наугад визитку с надписью».

Для того чтобы состав в каждой команде был равноценный, можно использовать два мешочка: один для родителей, другой для подростков.

В каждом должно лежать определенное количество визиток и той и другой команды, а также несколько карточек с надписью «жюри».

IV. Правила игры.

Правила могут быть выработаны в ходе общего обсуждения или предложены ведущим в готовом виде. Они могут представлять собой описание особенностей каждой из ролей. Например, члены жюри записывают наиболее интересные мысли, прозвучавшие в ходе встречи; подсчитывают очки после проведения конкурсов и т.п. «Дети» и «родители» стараются прожить выбранную ими роль; ищут и приводят примеры из реальных жизненных ситуаций; высказывают собственное мнение. Описание ролей может быть изменено, дополнено, скорректировано в соответствии с целями осуществляемой работы. Кроме того, на этом этапе возможно принятие правил ведения дискуссии.

V. Блицтурнир.

Варианты проведения блицтурнира и способы его оценивания жюри могут модифицироваться в соответствии с задачами игры.

1-й вариант.

Для активизации участников, а также для повышения групповой сплоченности командам предлагается ряд вопросов-ситуаций, на которые нужно отвечать, описав варианты поведения в них.

Вопросы для «родителей»:

- Вы пришли домой. В раковине гора грязной посуды, ваш ребенок лежит на диване и смотрит телевизор. Ваши действия...

- Вы поймали подростка на явной лжи. Ваши действия...

- Ваш сын (дочь) принес домой бездомного котенка или щенка и решил оставить животное, не спросив вашего мнения. Ваши действия...

- Подросток вернулся домой нетрезвым. Ваши действия...

Вопросы для «детей»:

- Вы пришли домой позже обычного, родители раздражены. Ваши действия...

- Вы играете в компьютерную игру, игра в полном разгаре, и тут мама просит вас срочно прибрататься в комнате. Ваши действия...

- Вы получили «тройку» в четверти по математике и скрыли это. Родители

идут на собрание, где тайное вот-вот станет явным. Вас ждет скандал. Ваши действия...

- Вы поссорились с друзьями, настроение отвратительное. Родители, заметив, что вы не в духе, допытываются, что случилось. Ваши действия...

Этот список может быть продолжен и изменен в соответствии с особенностями детско-родительских отношений в данном классе. Важно, чтобы ситуации могли неоднозначно трактоваться обеими сторонами и затрагивали различные системы взаимодействия: подросток – родители, подросток – сверстники, подросток – школа – родители и т.д.

2-й вариант.

Другим способом проведения этого этапа игры является перечисление командой как можно большего количества выходов из заданной ситуации. В этом случае актуализируется личный опыт участников, происходит знакомство с мнениями других членов своей команды (родителей и подростков), а в результате расширяется диапазон известных моделей поведения.

3-й вариант.

Этот вариант может представлять собой экспресс-поиск командой, а возможно и обеими командами, оптимального решения затронутой проблемы. Подобное условие заставляет участников учитывать не только свои интересы, но и желание другой стороны.

4-й вариант.

Самый сложный вариант работы: ответы на вопросы должны представлять собой «Я-высказывания». Ведущий предупреждает участников: «Когда вы будете отвечать на вопрос, стройте свой ответ от первого лица, используя личные местоимения "я", "мне", "меня". При этом говорите не о другом человеке и его поведении, а о тех чувствах, которые вы испытываете. Это позволяет выражать отрицательные чувства в необходимой для другого человека форме. Например, высказывание "Сколько можно жить в хлеву, и когда только ты научишься убирать за собой свои шмотки!" можно заменить на: "Меня сердит и обижает, когда я уставшая возвращаюсь с работы и

вижу дома беспорядок, разбросанные вещи"».

VI. Взаимные претензии.

Цель этого этапа – выяснение основных претензий родителей и подростков друг к другу. Каждый участник записывает свое недовольство, претензию к противоположной стороне на чистый лист, а затем его высказывание подвергается экспертной оценке со стороны других членов команды. Ведущий инструктирует участников: «Передайте ваш листок соседу справа. Если он согласен с высказанной вами претензией, пусть поставит знак "плюс", а если не согласен – "минус". Затем подсчитайте количество плюсов и обозначьте их число цифрой».

Бланки с результатами передаются жюри, которое выделяет 2–3 самые распространенные претензии.

Опираясь на наш опыт проведения игры, приведем наиболее характерные примеры.

Претензии команды детей:

- Родители заставляют делать то, что сейчас не хочется.
- Родители ругают за плохие отметки.
- Родители навязывают слишком много обязанностей.
- Родители уделяют мне мало внимания, не находят для меня времени.

Претензии команды родителей:

- Дети проявляют эгоизм.
- Дети проявляют наглость, дерзость.
- Дети медлительны, необходимо несколько раз повторять им одно и то же.
- Дети хорошо знают свои права, но при этом часто забывают про свои обязанности.

Высказывание претензий позволяет подросткам и родителям точнее сформулировать основные трудности, которые они испытывают в общении с противоположной стороной. У участников игры появляется возможность соотнести свои трудности с опытом других людей.

VII. Обсуждение претензий.

Жюри информирует участников о том, какие претензии набрали большее количество плюсов. Претензии зачитываются поочередно то одной, то другой команде. После оговоренного ведущим промежутка времени команда приводит доводы, которые помогут оправдать высказанную претензию.

Целью этого этапа является поиск взаимопонимания: «Уважаемые участники, с каждой оправданной претензией между вами будет налаживаться взаимопонимание, с каждой неоправданной – понимание будет утрачиваться».

Приведем пример.

ПРЕТЕНЗИЯ РОДИТЕЛЕЙ: Приходится многократно повторять просьбу, прежде чем подросток ее выполнит.

ДЕТИ (1-й участник): Вы как будто специально момент выбираете, когда нужно напомнить про мытье полов. Только я сел за компьютер...

РОДИТЕЛИ (1-й участник): Если бы ты вымыл полы до того, как сел играть, я бы ни слова не сказал...

2-й участник: Вообще-то, правда, можно немного подождать, незачем дергать друг друга понапрасну...

1-й участник: Как же, от него дожидешься, помогает он... Пока не напомнишь десять раз...

ДЕТИ (1-й участник): Просто надо договориться: моя комната – моя проблема. Хочу – убираю, хочу – нет...

2-й участник: Ну, так мы никогда не договоримся. Квартира-то одна, тебе нравится жить в грязи, а другим – нет. Можно решить, что убирать нужно обязательно, а вот когда именно в течение дня, это уже проблема того, кто убирает. Только убрать нужно именно сегодня, иначе завтра тебе никто не поверит...

Желание и умение задумываться над причинами поведения представителя противоположной стороны, желание и умение правильно определять эти причины и в соответствии с этим строить свои взаимоотношения – это то, что способствует формированию партнерских отношений между родителями и детьми. Задача ведущего – быть гарантом соблюдения правил ведения дискуссии, иногда направлять ее ход, активизируя участников, сообщая им дополнительную информацию, оказывая социально-психологическую поддержку, способствуя тем самым достижению указанной цели.

VIII. Подведение итогов.

Жюри, используя свои записи, наминает ход игры, актуализируя в памяти участников доводы,

приводившиеся обеими командами при обсуждении тех или иных вопросов. Итогом игры не обязательно является победа той или иной команды. Большее значение здесь имеет сама возможность обсуждения взрослыми и подростками тех трудностей, которые осложняют установление взаимопонимания между ними.

В заключение ведущий организует круг, где объединяются все участники игры, которые выходят из своей роли и обмениваются впечатлениями, наблюдениями, выводами. О том, как изменилось эмоциональное состояние группы, поможет узнать повторное проведение методики «Цветопись».

Несомненно, проведенная игра не обеспечит немедленного и кардинального улучшения внутрисемейных отношений. Путь установления взаимопонимания и взаимодоверия долг и труден, однако организация встречи, открытой беседы между «отцами» и «детьми» представляет собой первые шаги в этом направлении. Авторы надеются, что вышеописанная игра будет интересна школьным психологам, педагогам, подросткам, родителям и вдохновит на создание новых проектов.

Литература

1. Губкина, Т. Родительский клуб / Т. Губкина // Школьный психолог. – 2000. – № 25. – С. 11–14.
2. Камышанова, И.В. Тренинг выбора спутника жизни : уч.-метод. мат. / И.В. Камышанова, Т.В. Черникова. – Волгоград : ГУ «Издатель», 2000. – С. 27–36.
3. Кривцова, С.В. Подросток на перекрестке эпох / С.В. Кривцова [и др.]. – М. : Генезис, 1997. – С. 257–272.
4. Рабочая книга школьного психолога / И.В. Дубровина [и др.]. – М. : Просвещение, 1991. – С. 124–145.
5. Социально-психологический климат коллектива / Под ред. Е.В. Шороховой. – М., 1979.

Ольга Валерьевна Козачек – канд. психол. наук, доцент кафедры педагогики дошкольного образования Волгоградского государственного университета;

Татьяна Владимировна Козачек – заслуженный учитель России, педагог МОУ СОШ № 61, г. Волгоград.

Школа — источник ценностных ориентаций подростка

Г.А. Данюшевская



Для развития страны всегда актуально воспитание гражданина, патриота, готового отдать все свои знания, силы и умения во имя процветания государства. Поэтому так важно уделять внимание внутреннему миру детей, их мировоззрению и системе ценностей. Ведь система ценностных ориентаций определяет содержательную сторону направленности личности и составляет основу ее отношения к окружающему миру, к другим людям, к самому себе.

И хотя основные ценности закладываются семьей, психологи, характеризуя особенности подросткового возраста, отмечают, что активность ребенка в этот период направлена на построение удовлетворительных отношений со взрослыми и сверстниками, что и предполагает усвоение образцов и ценностей, принятых в данной группе людей. Таким образом, закономерно, что различная среда поразному влияет на формирование ценностных ориентаций подростков.

В чем же, например, разница в ценностях старшеклассников обычной городской школы и Гимназии юных исследователей (ГЮИ)? Опрос старшеклассников, проведенный по методике изучения ценностных ориентаций М. Рокича, основанной на прямом ранжировании списка ценностей, позволил установить имеющиеся различия.

Для исследования были взяты терминальные ценности, или **ценности-цели**. В тестировании приняли участие две группы. Первая группа состояла из подростков, обучающихся в обычной школе. Вторая — из учащихся гимназии.

Опрос показал, что разброс мнений был в обеих группах респондентов по каждой из предложенных ценностей — от первого до последнего места в рейтинге. Однако ряд

ценностей ставится преимущественно в начало или в конец списка. Например, такие ценности, как «наличие хороших и верных друзей», «здоровье», «материально обеспеченная жизнь», «любовь», «уверенность в себе», «свобода», «активная, деятельная жизнь», ставятся подростками на места в первой половине рейтинга, а значит, можно заключить, что эти ценности являются для них более актуальными. В «промежуточную», группу попадают «интересная работа», «счастливая семейная жизнь», «удовольствия», «общественное признание», «жизненная мудрость», «продуктивная жизнь», «познание». Чаще всего респонденты ставили на места во второй половине рейтинга (а следовательно, определились с тем, что данные ценности в их жизни наименее важны) «самостоятельность», «переживание прекрасного в природе и искусстве», «творчество», «равенство».

Полученный рейтинг, с одной стороны, выявил привычные для любого подростка приоритеты: «наличие хороших и верных друзей». С другой — обнаружил проблемные зоны не только подросткового возраста, но и всего общества как воспитывающей среды. Так, например, чуткость, душевность, сочувствие («переживание прекрасного в природе и искусстве») уходят из нашей повседневной жизни. Творчество — как высшее проявление личности — тоже оказывается невостребованным. Ценность «самостоятельность» заняла в рейтинге у подростков только 15-е место. Поскольку стремление к самостоятельности является нормальным состоянием данной возрастной категории,

Таблица 1

10-й класс, школа		10-й класс, гимназия	
1	Здоровье (физическое и психическое)	1	Уверенность в себе (свобода от внутренних противоречий и сомнений)
2	Наличие хороших и верных друзей	2	Активная, деятельная жизнь
3	Материально обеспеченная жизнь (отсутствие материальных затруднений)	3	Наличие хороших и верных друзей
4	Свобода (в поступках и действиях)	4	Любовь (духовная и физическая близость с любимым человеком)
5	Счастливая семейная жизнь	5	Свобода (в поступках и действиях)
6	Жизненная мудрость (зрелость суждений, здравый смысл, достигаемый жизненным опытом)	6	Здоровье (физическое и психическое)
7	Активная, деятельная жизнь	7	Общественное признание (уважение окружающих, коллектива, товарищей по работе)
8	Любовь (духовная и физическая близость с любимым человеком)	8	Удовольствие (жизнь, полная удовольствий, развлечений, приятного проведения времени)
9	Интересная работа	9	Продуктивная жизнь (максимально полное использование своих возможностей, сил и способностей)
10	Общественное признание (уважение окружающих, коллектива, товарищей по работе)	10	Познание (возможность расширения своего кругозора, общей культуры, интеллектуальное развитие)
11	Удовольствие (жизнь, полная удовольствий, развлечений, приятного проведения времени)	11	Материально обеспеченная жизнь (отсутствие материальных затруднений)
12	Самостоятельность (как независимость в суждениях и оценках)	12	Счастливая семейная жизнь
13	Равенство (братство, равные возможности для всех)	13	Самостоятельность (как независимость в суждениях и оценках)
14	Продуктивная жизнь (максимально полное использование своих возможностей, сил и способностей)	14	Интересная работа
15	Познание (возможность расширения своего кругозора, общей культуры, интеллектуальное развитие)	15	Жизненная мудрость (зрелость суждений, здравый смысл, достигаемый жизненным опытом)
16	Уверенность в себе (свобода от внутренних противоречий и сомнений)	16	Красота природы и искусства (переживание прекрасного в природе и искусстве)
17	Творчество (возможность творческой деятельности)	17	Творчество (возможность творческой деятельности)
18	Красота природы и искусства (переживание прекрасного в природе и искусстве)	18	Равенство (братство, равные возможности для всех)

Рейтинг ценностей по классу

то возникает вопрос, почему у современных подростков ценность взросления перестала быть актуальной?

Дети не хотят становиться самостоятельными: «самостоятель-

ность» у 58% подростков занимает места во второй половине рейтинга ценностей, а у 13% – стоит на последнем или предпоследнем месте в рейтинге.

Обратимся к теме влияния среды, в частности среды образовательного учреждения, на формирование системы ценностных ориентаций у подростков. Исследование показало, что различие в условиях обучения, передаваемых такими словосочетаниями, как «дух учреждения» или «атмосфера учреждения», как раз и способствует разнице ценностных ориентаций у подростков.

Сравнительный анализ показал, что основное сходство в структуре ценностей учащихся школы и гимназии существует только на уровне ценности «наличие хороших и верных друзей». Это отражает главную потребность этого возраста – потребность в общении. В остальном же можно говорить о принципиальной разнице между двумя группами.

Так, доминирующую позицию в иерархии терминальных ценностей у школьников занимает категория «здоровье», а у подростков, обучающихся в гимназии, – «уверенность в себе», «активная жизнь», «наличие хороших и верных друзей» и «любовь» (см. табл. 1). По мнению самих гимназистов, «уверенность в себе» стоит на первом месте потому, что учащиеся хотят быть свободными от внутренних противоречий. А о нежелании оказаться одиночками говорят такие ценности, как «наличие хороших и верных друзей» и «любовь», которые занимают одну из первых позиций среди ценностей высшего статуса.

Полученный рейтинг весьма точно передал атмосферу, царящую в Гимназии юных исследователей, способствующую раскрытию талантов ребенка, становлению его активной жизненной позиции, атмосферу доверия, взаимопонимания и сотрудничества, которая направлена на целостное развитие личности ребенка: гимназисты приобретают большую, нежели их сверстники из обычной школы, уверенность в себе, имеют большие возможности для проявления активности и максимально полного использования своих способностей (о чем свидетельствуют ценности «активная, деятельная жизнь», «продуктивная жизнь», а также «жизнь, полная приятного про-

ведения времени»). Всё это способствует формированию активной жизненной позиции у гимназистов и стимулирует их к саморазвитию. Можно также отметить, что атмосфера гимназии отличается эмоциональной теплотой, так как ценности «друзья» и «любовь» стоят в рейтинге рядом.

Познавательная активность учащихся гимназии значительно выше, чем у их сверстников-школьников, так как ценность «познание» у гимназистов входит в первую десятку, тогда как у школьников находится ближе к концу рейтинга.

Как положительный опыт реализации гуманитарных образовательных программ гимназии можно рассматривать и то, что такая ценность (находящаяся в области эстетического воспитания), как «переживание прекрасного в природе и искусстве», традиционно неактуальная для современных детей, у учащихся гимназии находится в рейтинге выше, чем у их сверстников в школе.

В целом же наблюдается следующее принципиальное различие: если у школьников имеет место «стандартный» набор ценностей («здоровье», «друзья», «материально обеспеченная жизнь», «семья»), то у гимназистов на первый план выходят ценности, имеющие личностный и общественный аспект.

Итак, исследование показало, что существуют различия в ценностных ориентациях подростков, находящихся в разном окружении. А следовательно, в возрасте 15–16 лет для формирования ценностей более значимо именно социальное окружение человека и те нормы и ценности, которые оно транслирует. Мы это увидели, сравнив между собой два гимназических класса. Полученные рейтинги выявляют ценности, характерные для конкретных учебных групп, и в данном случае здесь отразились ценности классных руководителей, которые они транслируют своим подопечным.

В итоге учащиеся 10 «А» и 10 «Б» классов ГЮИ несколько отличаются по приоритетам (см. табл. 2). Например, в первую группу наиболее важных ценностей попали: в 10 «А» классе «познание», а в 10 «Б» – «ак-

10 «А» ГЮИ		%	10 «Б» ГЮИ		%
1	Наличие хороших и верных друзей	5,55	1	Активная, деятельная жизнь	5,58
2	Любовь (духовная и физическая близость с любимым человеком)	6,9	2	Уверенность в себе (свобода от внутренних противоречий и сомнений)	6,58
3	Здоровье (физическое и психическое)	7,25	3	Общественное признание (уважение окружающих, коллектива, товарищей по работе)	7,08
4	Уверенность в себе (свобода от внутренних противоречий и сомнений)	7,25	4	Удовольствие (жизнь, полная удовольствий, развлечений, приятного проведения времени)	8,5
5	Свобода (в поступках и действиях)	7,6	5	Продуктивная жизнь (максимально полное использование своих возможностей, сил и способностей)	8,83
6	Познание (возможность расширения своего кругозора, общей культуры, интеллектуальное развитие)	9,05	6	Любовь (духовная и физическая близость с любимым человеком)	9,16
7	Материально обеспеченная жизнь (отсутствие материальных затруднений)	9,4	7	Самостоятельность (как независимость в суждениях и оценках)	9,14
8	Счастливая семейная жизнь	9,5	8	Интересная работа	9,5
9	Удовольствие (жизнь, полная удовольствий, развлечений, приятного проведения времени)	9,7	9	Свобода (в поступках и действиях)	9,75
10	Активная, деятельная жизнь	9,95	10	Познание (возможность расширения своего кругозора, общей культуры, интеллектуальное развитие)	9,92
11	Продуктивная жизнь (максимально полное использование своих возможностей, сил и способностей)	9,95	11	Здоровье (физическое и психическое)	10,16
12	Общественное признание (уважение окружающих, коллектива, товарищей по работе)	10,5	12	Наличие хороших и верных друзей	10,16
13	Самостоятельность (как независимость в суждениях и оценках)	10,6	13	Материально обеспеченная жизнь (отсутствие материальных затруднений)	10,25
14	Жизненная мудрость (зрелость суждений, здравый смысл, достигаемый жизненным опытом)	10,9	14	Счастливая семейная жизнь	10,3
15	Творчество (возможность творческой деятельности)	11,1	15	Жизненная мудрость (зрелость суждений, здравый смысл, достигаемый жизненным опытом)	10,5
16	Интересная работа	11,2	16	Красота природы и искусства (переживание прекрасного в природе и искусстве)	10,63
17	Равенство (братство, равные возможности для всех)	11,3	17	Творчество (возможность творческой деятельности)	12,33
18	Красота природы и искусства (переживание прекрасного в природе и искусстве)	12,7	18	Равенство (братство, равные возможности для всех)	13,08

Рейтинг ценностей по классу

тивная, деятельная жизнь» и «продуктивная жизнь (максимально полное использование своих возможностей, сил и способностей)», а также «уверенность в себе» и «общественное признание».

На основе полученных рейтингов можно предположить, что ведущим направлением в 10 «А» классе является учебная деятельность, тогда как в 10 «Б» ведущее направление – социальная активность.

Анализ полученных данных позволил также установить и наиболее «дефицитную» ценность в каждом классе, то есть то, что является желаемым, но в данный момент времени наименее удовлетворено, то, чего не хватает: в 10 «А» классе это «общественное признание (уважение окружающих, коллектива, товарищей по работе)», а в 10 «Б» – «здоровье». Кстати, подобный анализ подсознательных желаний, выполненный применительно к рейтингу ценностей в школе, показал, что здесь детям не хватает интересной работы, тогда как гимназия предлагает своим учащимся активную, деятельную жизнь.

Таким образом, истинным оказывается утверждение психологов, что особенности становления личности зависят от экономического и культурного уровня развития общества, в котором растет ребенок, от того, какие

ценности и идеалы ему предлагают, какие задачи ставят перед ним в разные возрастные периоды.

Однако хочется напомнить, что человек формирует свое мировоззрение, образ жизни на протяжении всей жизни, а значит, его система ценностей может претерпевать изменения с возрастом. И несмотря на то, что значительную роль в этом играют его окружение (семья, друзья), а также различные национальные, религиозные и социальные воззрения и традиции, человек в определенный период времени может сам активно выбирать ценностные ориентации и нормы поведения, отстаивать свои собственные идеалы. Поэтому хочется пожелать, чтобы школа стала тем источником, который способствовал бы становлению ценностных ориентаций подростка, помогающих ему в будущем быть не только успешным человеком, но и человеком, ответственным за благополучие окружающего его мира.

Галина Александровна Данюшевская – педагог-психолог, г. Таганрог, Ростовская обл.



Издательство «Баласс»

выпускает книги из серии

«За страницами учебника»:

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

Заявки принимаются по адресу: 111123 Москва, а/я 2, «Баласс».

Справки по телефонам: (495) 368-70-54, 672-23-12, 672-23-34.

Заявки на отправку по почте принимаются по телефону: (495) 735-53-98.

bal.post@mtu-net.ru

<http://www.school2100.ru>

E-mail: balass.izd@mtu-net.ru

Особенности организации проектной деятельности при изучении русского языка в современной начальной школе

Л.С. Саломатина



Проектная деятельность учащихся является одним из важнейших направлений модернизации современного образования и всё больше признается его неотъемлемой частью. В связи с этим необходим грамотный научно-методический подход педагогов к организации проектной деятельности обучающихся.

Цель данной статьи – показать, каковы особенности проектной деятельности в начальной школе и каким образом можно организовать проектную деятельность при изучении русского языка. Под проектной деятельностью понимается совместная учебно-познавательная творческая или игровая деятельность учащихся, направленная на достижение общего результата и имеющая общую цель, согласованные методы, способы ее осуществления в условиях конкретного места, времени и находящихся в распоряжении ресурсов.

Мы считаем, что в начальной школе могут быть организованы в рамках урочной и внеурочной деятельности следующие виды проектов:

- по доминирующей роли учащихся: практикоориентированные, информационные, творческие, ролевые;
- по комплексности и характеру контактов: монопроекты, внутриклассные, внутришкольные, городские;
- по продолжительности: краткосрочные, долгосрочные.

Из форм, продуктов проектной деятельности, имеющих место в практике (создание сайта, видеофильма, газеты, буклета, альбома, модели, коллекции, мультимедийного продукта, учебного пособия и др.), для начальной школы могут быть приемлемы газета, альбом, спектакль,

коллекция, речевой продукт (различного рода творческие письменные работы и доклады), утренник, продукты творческой деятельности (поделки, рисунки, аппликации и т.д.).

Рассмотрим, какие особенности имеют все этапы проектной деятельности в начальной школе на примере изучения русского языка. Нами разработан курс по развитию речи младших школьников, основанный на проектной деятельности, апробированный в школах г. Москвы. Главной целью курса является развитие связной письменной речи и творческих способностей младших школьников.

В результате изучения курса учащиеся овладевают умениями создавать свои собственные тексты различных типов (повествование, описание, рассуждение). Данный учебный курс строится на межпредметной основе. Проекты, представленные в курсе («День знаний», «Уж небо осенью дышало», «День Матери», «Скоро, скоро Новый год!», «Сказочная страна игрушек», «Весна, весна! И все ей радо!..», «Волшебный мир цветов»), позволяют интегрировать занятия по русскому языку, литературному чтению, изобразительному искусству, окружающему миру. Элективный курс находится в тесной связи с базовым предметом начальной школы «Русский язык».

Последовательность изучения основных разделов и тем обусловлена, во-первых, принципом сезонности, положенным в его основу; во-вторых, порядком включения тем речеведческого плана в целях решения основных задач. Речевым продуктом каждого проекта является детское сочинение.

Рассмотрим на примере, как организуется работа в ходе выполнения одного из проектов в сравнении с традиционной методикой написания сочинений.

К примеру, традиционно учащиеся начальной школы в первой четверти пишут сочинения на темы «Золотая осень», «Животные осенью», «Приметы осени», «Прогулка в осенний сад». Тема сочинения чаще предлагается учителем. Подготовка к сочинению и его проведение в целом занимает 3–4 дня.

Покажем, как подобная работа ведется в рамках проекта «Уж небо осенью дышало». Проект рассчитан на 10 занятий. Итогом работы является написание сочинения-мозаики «Приметы осени во всем встречает взор...». По доминирующей роли учащихся данный проект является практикоориентированным и творческим, по комплексности и характеру контактов – внутриклассным, по продолжительности – краткосрочным.

Подготовительный (вводный) этап (погружение в проект) включает сообщение учителем темы проекта и ее конкретизацию. Данная тема выбрана из содержания учебного предмета «Русский язык» (имеется в виду традиционная тематика сочинения). На вводном этапе следует вместе с детьми поставить цели и задачи проекта.

Сочинение-мозаика – это большое сочинение, которое создается путем объединения нескольких текстов на одну тему. Сочинение-мозаику лучше писать на емкую тему, когда одному не под силу описать подробно, например, все приметы осени и др. В процессе подготовительной работы формулируется проблема: каким образом описать все приметы осени в одном сочинении? Дети формулируют данную проблему в виде задачи: придумать одно общее начало сочинения, а затем каждый пишет свою зарисовку.

Результатом проектной деятельности становится найденный способ решения проблемы – написание зарисовок на тему «Приметы осени во всем встречает взор...». Результат проектной деятельности должен носить практический характер. Только тогда он будет интересен и значим для школьников. Результатом дан-

ного проекта становятся сочинения и иллюстрации к ним.

В целях реализации проекта возможно деление детей на группы. Это позволяет им работать сообща как на этапе подготовки к сочинению, так и на этапе редактирования готовых работ (заключительная часть проекта). Учителю, конечно, принадлежит решающая роль в организации проектной деятельности.

Согласно Методическим рекомендациям по организации проектной и исследовательской деятельности обучающихся в образовательных учреждениях г. Москвы, длительность выполнения проекта в начальной школе целесообразно ограничить 1–2 неделями в режиме урочно-внеурочных занятий или 1–2 сдвоенными уроками [1, с. 8]. Длительность данного проекта ограничивается двумя неделями в режиме урочно-внеурочных занятий (как уроков русского языка, так и других). Заметим, что подготовку проекта возможно осуществлять каждодневно только на уроках русского языка.

На подготовительном этапе необходимо установить процедуру, критерии оценивания проекта и формы его представления. Возможна презентация проекта на стенде в виде газеты (для просмотра родителями, детьми из других классов). Важно, чтобы сочинение каждого ребенка заняло достойное место в газете.

На поисково-исследовательском этапе проходит непосредственная подготовка проекта при ведущей роли учителя. Источником информации являются художественные и научные тексты, репродукции картин, экскурсии и др. Учитель помогает ребятам добывать информацию из различных источников (в том числе и текстовых). В процессе сбора и систематизации материалов дети самостоятельно определяют внутри группы, кто какую зарисовку выбирает, кому какая ближе (учитель может не знать о том, какие зарисовки выбрали дети). Промежуточными отчетами учащихся становятся письменные задания, заметки об увиденном, прочитанном и т.д. Учитель является консультантом и коллегой по проекту, так как у младших школьников еще не сформированы исследовательские

навыки и связующим звеном между учениками и источниками информации является учитель. В процессе совместной работы появляется возможность систематически контролировать, как идет работа по выполнению проекта.

На трансляционно-оформительском этапе предполагается предзащита проекта, после которой дети дорабатывают свои заметки с учетом замечаний и предложений. Затем идет подготовка к публичной защите проекта: определение даты и места защиты, оформление стенда.

Заключительный этап – публичная защита проекта, после чего подводятся итоги, анализируется выполненная работа.

Рассмотрим темы занятий в рамках проекта «Уж небо осенью дышало...».

Занятие № 1. Введение (погружение) в проект.

Учащиеся знакомятся с названиями осенних месяцев; три ученика готовят материалы о том, почему месяцы называли *сентябрь*, *октябрь* и *ноябрь*. На данном занятии предполагается работа с пословицами про осень (деформированные предложения), обсуждение вопроса о том, почему многим людям так нравится эта чудесная пора, выполнение различных заданий.

Занятие № 2. Краски осени.

На данном занятии дети беседуют о том, в какие краски раскрашивает осень всё вокруг. Акцент делается на листопаде. Дети анализируют, как поэты и писатели рассказывают про листопад в своих произведениях. Например, дети выполняют такое задание:

Прочитайте текст.

Золотой дождь.

Всё лето листья подставляли солнцу свои ладошки и щечки, спинки и животики. И до того налились и пропитались солнцем, что к осени стали, как солнышки, – багряными и золотыми. Налились, отяжелели и потекли. Полетели иволгами по ветру, запрыгали белками по сучкам. Понеслись куницами по земле. За шумел в лесу золотой дождь.

(Н. Сладков)

Как вы понимаете выражение «золотой дождь»?

Занятие № 3. Дары осени.

Ребята замечают, что осень – не только красивое время года, но

и время сбора урожая. На данном занятии дети читают стихотворения и рассказы про плоды осени, собирают «рассыпавшиеся» поговорки про осень и объясняют их, например: *Осень – припасиха, а зима – прибериха* и т.п. Ребятам предлагается в течение проекта наполнять «лукошко загадок» про овощи и фрукты, которые поспевают осенью. Учащиеся с воодушевлением ищут загадки и выполняют иллюстрации к ним. Учитель ежедневно достает загадку из лукошка и организует соответствующую работу с ней на любом предметном уроке.

Занятие № 4. Хлеб – всему голова.

На предыдущем занятии ребята пришли к выводу, что самым ценным, самым дорогим подарком осени считается хлеб. Его нелегко вырастить, но сколько радости, когда урожаем собран. На занятии ребята беседуют о хлебе, о том, какой путь он проходит, прежде чем попадает на стол. Каждое задание сопровождается выполнением упражнения по русскому языку. Например:

Прочитайте стихотворение:

Вот он – хлебушек душистый,
С хрусткой корочкой витой.
Вот он – теплый, золотистый,
Словно солнцем налитой.

Как вы думаете, почему хлеб называли золотистым?

Придумайте несколько имен прилагательных к слову «хлеб» и запишите в тетрадь:

Хлеб (какой?) ..., ..., ..., ...

В заключение урока ребята собирают «копилку правил обращения с хлебом», которую потом обрабатывают и превращают в памятку. Памятку можно разместить в школьной столовой для всех ребят. На уроке звучит песня «Хлеб всему голова» (Н. Кудрин, В. Гундарев).

Занятие № 5. В гостях у хозяйки леса.

Речь идет об обитателях леса, о том, как они проводят осень в лесу, как готовятся к зиме. В конце занятия дети получают задание: собрать материал о том, как животные готовятся осенью к зиме. Каждый участник группы выбирает себе зверя или

птицу. На уроке окружающего мира можно проверить эту работу.

Занятие № 6. Приметы осени.

На данном занятии дети разбирают, что такое примета. Находят приметы осени, сравнивают их с приметами других времен года. Обсуждаются и народные приметы осени. Например:

Прочитайте приметы осени:

Поздний л...стопа... – к суровой и продолжительной ...

С...тябрьский гром – к теплой ос...ни, а октябрьский ... – к бесснежной з...ме.

Спишите приметы, вставив пропущенные буквы.

Дополните приметы подходящими по смыслу словами.

Ребята могут обсуждать первый снег как примету осени.

Учитель: Ребята, по календарю на дворе у нас осень, но уже выпал первый снег. И пусть он быстро растаял, но какие нежные воспоминания оставил у нас в душе. Расскажите о первом снеге: когда он выпал, какое тогда было время суток (если помните), где вы наблюдали первый снег (на улице, из окна дома), какое настроение было у вас, когда вы смотрели на порхающие в легком вальсе снежинки.

Дети готовят к следующему уроку устные выступления.

Занятие № 7. Разноцветный холст осени.

На данном занятии дети обсуждают, почему разноцветный холст осени похож на мозаику. О чем можно написать в сочинении на тему «Приметы осени во всем встречает взор...»? (Дети разбирают тему сочинения.) Урок заканчивается выполнением следующего задания:

Прочитайте описание осени:

В начале осени есть прекрасная пора. Это – золотая осень. Тишина в лесу. Оглядысь! Какая красота! Багряные листья осины, точно крупные спелые яблоки. Желтизна березок, будто золотая. Но вот из желтизны проглядывает вечнозеленая хвоя елочек и сосен. Свеж и прозрачен воздух. Голубое небо. Солнце ласкает землю.

Вам понравилось описание осени?

Представьте, что вы художники. Вам нужно взять краски и нарисовать то, о чем говорится в тексте. Ответьте на вопросы.

1. Перечислите краски, которые вы будете использовать в своей картине.

2. Как вы назовете свою картину? Название картины запишите в тетрадь.

На занятиях № 8 «Составляем план сочинения» и № 9 «Обсуждаем вторую часть сочинения» учащиеся, соответственно, составляют план сочинения, обсуждают, что можно написать в каждой его части, продумывают первую часть сочинения (каждый свою, а затем собирается общее). На этих занятиях ребята читают рассказы и стихотворения, в которых описаны те или иные приметы осени. Дети определяют и доказывают, какие приметы они увидели в текстах.

Занятие № 10 посвящено написанию сочинения-мозаики.

Предлагается несколько зарисовок: «О воздухе, о небе, о ветре, о солнце, о дожде»; «Отлет птиц»; «В багрец и в золото одетые леса»; «Осенние хлопоты животных»; «Сбор грибов»; «Народные приметы осени». Класс делится на 4 группы (по 6 человек). Когда зарисовки готовы, ребята пытаются объединить их в одно большое сочинение. Для этого они связывают по смыслу конец одной части и начало другой, используя средства цепной связи. Работа завершается подготовкой третьей, общей части сочинения под названием «За что мы любим осень».

Закончив эту работу, дети готовят проект к защите: делают стенд, выполняют иллюстрации к своим сочинениям, исправляют ошибки после того, как учитель проверит работы.

В качестве иллюстрации приведем проект, подготовленный одной из групп учащихся.

«Приметы осени во всем встречает взор...»

Вот и наступила осень. Она радует нас обилием плодов, тишиной и спокойствием. Много изменений происходит в природе с приходом осени. (*Общая часть.*)

Мы начинаем замечать, как воздух становится холодным. Иногда – морозным. Небо свинцового цвета. Дожди идут очень часто. Земля сырая, почта не просыхает. Солнце уже не так ярко светит и греет. Осенью дует сильный холодный ветер. По этим приметам мы можем догадаться, что пришла осень. (*Ксения С.*)

Осенью многие птицы готовятся к отлету. Перепела нагуливают жир. Ласточ-

ки собираются большими стаями у рек и озер и ночуют в прибрежных зарослях тростника. Начинают негромко петь скворцы, славки, теньковки. Осеннее пение помогает птицам собраться в стаю и поддерживать в ней дисциплину перед отлетом в теплые края. А вот зорьки летят на зимовку не стаями, а поодиночке. В теплые края улетают горихвостки, трясогузки, журавли, мухоловки, славки, пеночки, жаворонки, зяблики, скворцы, зорьки, бекасы. Первыми улетают ласточки, камышевки, большинство пернатых хищников, кулики и перепела. Перепела большую часть пути преодолевают пешком, но потом им приходится перелетать через Средиземное море. (Андрей С.)

Осенью листья на деревьях становятся красными, желтыми, золотыми, зелеными в крапинку, оранжевыми, багряными. Цветы отцвели и исчезли, но это только летние цветы, а осенние по-прежнему цветут. Это астры и гладиолусы. На дубе созревают желуди и падают вниз, у рябины созревают ягоды. Листья на деревьях желтеют и сохнут, потом ветер сдувает их, и они кружатся, летят и потихоньку падают вниз. Чудесно наблюдать за листопадом! (Илья Н.)

Осенью каждый зверь готовится к зиме по-своему. Например, медведь отъедается, запасая жир на зиму. Потом он выкапывает себе берлогу и в конце осени впадает в спячку. Ежик на свои иголки собирает листья и кладет их себе в норку вместо коврика. На листьях он будет спать зимой. Белка собирает орешки, шишки и грибы. Она не впадает в спячку, но меняет свою шерстку для того, чтобы быть менее заметной и хищники ее не съели и чтобы было теплее. Когда белка захочет поесть, то съедает понемножку свои запасы. Заяц осенью тоже делает запасы. А если они заканчиваются, то он ест кору деревьев. Особенно зайчики любят кору плодовых деревьев. Заяц тоже меняет шерстку, как и белочка. Он это делает для того же, для чего это делает белочка. Теперь вы знаете, что делают животные осенью. Они готовятся к зиме. (Елена П.)

Осенью можно ходить в лес за грибами. В лесу много опят. Мы с бабушкой и дедушкой ходили в лес. Набрали шесть корзин опят! Мы еле-еле дотащили их до машины. Дома сварили суп и замариновали грибы. Недаром говорят: «Осень припасиха, а зима – прибериха». (Данила Ш.)

Примет осени настолько много, что все они сразу бросаются в глаза: и листья пожелтели на деревьях, и воздух стал холоднее, и пеня

птиц не слышно, и так далее. А еще народ заметил другие приметы. Такие приметы называют народными: «Теплая осень – к долгой зиме. В лесу много рябины – осень будет дождливая, мало – сухая. Появление комаров поздней осенью – к теплой зиме. Если снег не выпал на Покров, не выпадет до Рождества. Осенью птицы летят низко – к холодной, высоко – к теплой зиме. Пчелы осенью плотнее леток воском залепляют – на холодную зиму, оставляют его открытым – к теплой зиме. В ноябре снегу надует – хлеба прибурдет». (Виктор К.)

Вот какие приметы осени мы наблюдали. Нам нравится осенняя пора потому, что у нее очень много разных красок, запахов, особенно после дождя. Больше всего нам нравится золотой листопад, когда все вокруг кажется сказочным. Нравится осенняя пора и за то, что в огородах и садах созревает богатый урожай овощей и фруктов. Словом, осень красива, необычна, и каждый раз она разная. А еще с наступлением осени все ребята идут в школу. Это здорово, что снова можно увидеть любимую учительницу, одноклассников и получать новые знания... (Общая часть.)

Таким образом, задача школы – создать педагогические условия для максимально эффективного речевого развития ребенка. Одним из таких условий является организация проектной деятельности. Благодаря активному включению каждого ребенка в творческую проектную деятельность у учащихся формируется и совершенствуется умение создавать свои собственные письменные высказывания.

Литература

1. Методические рекомендации по организации проектной и исследовательской деятельности обучающихся в образовательных учреждениях г. Москвы – М., 2003.
2. Саломатина, Л.С. «Приметы осени во всем встречает взор» : урок-сочинение / Л.С. Саломатина // Начальная школа : Развитие речи : Сценарии уроков (1–4 классы). – М. : Изд-во «Первое сентября», 2004. – С. 107–116.

Лариса Сергеевна Саломатина – канд. пед. наук, доцент кафедры русского языка и методики его преподавания в начальной школе Московского педагогического государственного университета, г. Москва.

Исследовательский проект «Мое дерево»

(Школьный экологический мониторинг
для 3–6-го классов)

Е.Г. Новолодская

Одной из задач обучения дисциплине «Окружающий мир» в начальной школе является вовлечение учащихся в исследовательскую деятельность, формирование и развитие навыков планирования и ведения наблюдений, обобщения результатов и формулирования выводов. Все чаще наши ученики участвуют в конкурсах исследовательских работ и показывают прекрасные знания и высокий уровень подготовки.

Одной из эффективных форм исследовательской деятельности учеников, на наш взгляд, является **организация экологического мониторинга** – комплексной системы наблюдений, оценки и прогноза изменения состояния окружающей среды под влиянием антропогенных факторов. В настоящее время в рамках федеральной программы «Экологическая безопасность России» разрабатывается Единая государственная система экологического мониторинга (ЕГСЭМ). Одним из ее компонентов является школьный экологический мониторинг (ШЭМ) – часть системы экологического образования, которая способствует повышению экологической грамотности, развитию экологической культуры, формирует активную позицию воспитанников в созидании экологически здоровой среды обитания и в самосозидании – здоровьетворчестве и жизнетворчестве. Урочная и внеклассная работа по предмету «Окружающий мир» предоставляет широкие возможности для вовлечения младших школьников в мониторинг, объектом которого могут являться пришкольная территория, парк или сквер рядом со школой.

На основании особенностей организации мониторинговой работы

автором был разработан комплекс заданий для учащихся 3–6-х классов – исследовательский проект «Мое дерево», определены его цели:

- проведение детьми экспертной оценки условий ближайшего природного окружения (пришкольной территории), изучение динамики (положительной или отрицательной) его изменения с течением времени [2];

- вовлечение учащихся в исследовательскую экологическую деятельность;

- развитие и совершенствование умений реализации исследовательских проектов, навыков обобщения и графической интерпретации результатов работы;

- нравственное воспитание через изучение объектов природы и общение с ними;

- развитие творческих способностей учащихся при оформлении и презентации выполненных работ – «паспорта дерева», составлении и внедрении дизайн-проектов по оздоровлению своего ближайшего окружения (в содержании заданий указаны их примерные темы).

Данный комплекс заданий выполнялся учащимися младших классов сельских школ Алтайского края в течение двух лет. Работу по экологическому мониторингу школьники продолжают и сейчас вместе с учителями биологии основной школы.

Проект «Мое дерево»

Порядок работы: каждый ученик выбирает на пришкольной территории или в парке (сквере, дендрарии) вблизи школы свое дерево, за которым будет вести наблюдения в течение нескольких лет. Используя инструкционные карточки и проводя некоторые наблюдения и измерения, ребенок составляет «паспорт дерева», в котором описывает его основные показатели и их изменения.

Учитель выступает в роли консультанта, разъясняя порядок выполнения работы, смысл непонятных терминов (прирост, междуузлия и пр.). Желательно, чтобы педагог оказал помощь в выборе дерева для каждого ребенка. Кроме того, в зависимости от степени подготовленности учащихся учитель определяет, на каком году

обучения дети смогут выполнить предлагаемые задания.

Оборудование для работы: рулетка, линейка, квадрат-сетка (разлинованный на квадраты кусок полиэтилена 20x20 см), скальпель или ножик, определитель лишайников и коллекция насекомых-вредителей (при наличии), инструкционные карточки с заданиями.

Инструкционная карточка № 1 «Основные характеристики дерева»

1. Назови породу своего дерева. По каким признакам ты можешь это сделать? С помощью учителя определи и укажи его полное название: род и вид. С какими растениями соседствует твое дерево? Нарисуй свое дерево или сфотографируй его.

2. Рассмотр внимательно свое дерево. Какого цвета у него ствол? Опиши, какая кора (морщинистая, гладкая, толстая, тонкая и т.п.). Определи порядок размещения веток на стволе (сделай схематический рисунок). Обрати внимание на форму и размер листьев (хвои), цветов, плодов и семян (при наличии), их цветовую гамму.

3. Отбери несколько экземпляров листьев, цветов и семян дерева для гербария.

4. Определи примерный возраст дерева по количеству междоузлий на стволе.

5. Вычисли примерную высоту дерева. Тебе предлагаются два варианта [1]:

1) в солнечную погоду измерь длину своей тени и длину тени дерева, вычисли высоту дерева по формуле:

высота дерева = (твой рост · длина тени дерева) : длина твоей тени;

2) для работы тебе понадобится линейка; выполни следующие действия: отойди от дерева на некоторое расстояние и установи линейку на уровне глаз так, чтобы силуэт дерева полностью совместился с размерами линейки, вычисли высоту дерева по формуле:

высота дерева = (высота линейки · расстояние от твоих глаз до дерева) : расстояние от глаз до линейки + твой рост от земли до уровня глаз.

6. Опиши форму кроны дерева: треугольная, овальная, яйцевидная, круглая, пирамидальная и др.

7. Определи густоту кроны. Для этого встань спиной к стволу и посмотри вверх – насколько хорошо просматривается небо через крону: густая, средней густоты, ажурная (сквозистая). При постоянном наблюдении отмечай, изменяется ли она.

8. Заполни сводную таблицу:

Порода дерева	Ствол	Листья, цветы, семена, плоды	Примерный возраст	Примерная высота	Крона
	а) Цвет коры, б) распределение веток на стволе	а) Форма, б) размер, в) цвет			а) Форма, б) густота

Инструкционная карточка № 2 «Прирост дерева»

1. Для определения прироста выбери ветку (побег) и выполни замеры междоузлий на ней за последние пять лет. Нарисуй ветку.

2. Составь сводную таблицу и каждый год пополняй ее полученными данными:

Год прироста	Длина прироста	Средний показатель

3. Для вычисления среднего показателя узнай величину прироста по каждому году у других своих товарищей, которые выбрали такую же породу дерева; сложите размеры междоузлий одного года у всех исследованных деревьев и разделите на количество деревьев.

4. Выяви динамику изменений прироста: увеличивается, уменьшается или остается неизменным. Как ты думаешь, с какими условиями окружающей среды это может быть связано?

Инструкционная карточка № 3 «Наличие лишайников на дереве»

Отметь наличие лишайников на дереве и каждый год веди за ними наблюдения.

1. Определи тип лишайников:

а) *накипные* – зеленая «корочка», плотно примыкающая к стволу;

б) *листоватые* – имеют вид чешуек или пластинок;

в) *кустистые* – состоят из «ветвей» или более толстых ветвящихся «стволиков».

2. С помощью скальпеля или ножа возьми небольшие пробы – сними кусочки лишайника разных видов вместе с тонким слоем коры.

3. Используя определитель лишайников, установи, какие именно виды имеются на твоём дереве.

4. Выдели степень покрытия дерева лишайниками визуально (зрительно), используя пятибалльную шкалу: 5 – слоевища встречаются в большом количестве, 4 – обильно, 3 – в небольшом количестве, 2 – в очень малом количестве, 1 – единично.

5. Определи примерную площадь покрытия ствола лишайниками. Наложив квадрат-сетку на места прикрепления лишайников к стволу и вычисли примерную площадь в квадратных сантиметрах.

6. Заполни сводную таблицу:

Дата наблюдения	Типы лишайников	Виды лишайников	Степень покрытия	Площадь покрытия ствола
	Накипные			
	Листоватые			
	Кустистые			

Инструкционная карточка № 4 «Наличие насекомых-вредителей на дереве»

1. Изучи виды повреждений древесных пород насекомыми-вредителями [5] и рассмотри их коллекцию:

а) *скелетирование* – насекомые (калиновый листоед, вишневый слизистый пилильщик и др.) выгрызают мягкие ткани листьев, сеть жилок не тронута, бывает одно- или двустороннее;

б) *объедание* – частичное (сохраняется конфигурация листьев) или полное (остается срединная жилка или черешок);

в) *выгрызание* – насекомые прогрызают в листьях мелкие (муховый листоед, калиновый листоед) и крупные (жуки тополевого большого усача) дырки;

г) *вырезы на листьях* определенной формы наносятся взрослыми насекомыми – с краю в форме «бухточек» (листовые долгоносики), овалы или окружности (пчела-листорез);

д) *минирование* – насекомые выгрызают внутренности листовой пластинки (конфигурация различна – ленты, пятна, звезды):

– одностороннее с верхней стороны (тополевый слоник, блошка, дубовая моль), одностороннее с нижней стороны (тополевая моль пестрянка);

– двустороннее заметно с двух сторон – видны личинки и экскременты (березовый минирующий пилильщик, березовая волосатая моль, сиреневая моль);

е) *свертывание листьев* – закручивается лист или его часть, вырезанная определенным образом и склеенная в нескольких местах паутиной (листовертки, трубковерты); личинки оплетают паутиной листья, побеги, делая из них гнезда (горностаевая моль, боярышница);

ж) *изменение окраски листьев* (побеление, пожелтение, покраснение) в местах питания насекомых с колюще-сосущим ротовым аппаратом (тли, цикады, листоблошки);

з) *засыхание концов побегов* в результате внедрения внутрь насекомых (дубовая побеговая моль, побеговые вьюны на сосне);

и) *патологические новообразования* – галлы (войлочные, яблоковидные, мешковидные, почковидные, лепешковидные) могут быть

– однокамерные – содержат одну личинку (яблоковидная орехотворка);

– многокамерные – содержат более ста личинок (корневая орехотворка).

2. Выяви типы повреждений дерева насекомыми-вредителями. Каждый год отмечай динамику данных повреждений.

3. Пронаблюдай за насекомыми-вредителями на твоём дереве и оцени частоту их встречаемости в баллах: 1 – массово, 2 – средней степени, 3 – единично встречающиеся. С помощью учителя, вместе со своими товарищами можешь собрать коллекцию насекомых-вредителей (пришкольной территории, дендрария, парка или сквера и т.п.).

4. Определи наличие механических повреждений на дереве: дупла, следы рубок, пожара и др.

5. Оцени степень повреждения твоего дерева (от механических воздействий и насекомых-вредителей) в баллах: 1 – сильное повреждение, 2 – среднее повреждение, 3 – слабое повреждение.

6. Заполни таблицу:

Показатели	Повреждения дерева	
	насекомыми-вредителями	механические
Тип повреждения		
Степень повреждения		
Вид вредителя		
Частота встречаемости		

Инструкционная карточка № 5 «Категория состояния дерева»

1. Какие факторы среды влияют на твое дерево: близость к автомагистрали, предприятию, заболоченность территории, наличие свалок бытового мусора, безответственное отношение детей и взрослых и др.

2. Каждый год определяй категорию состояния дерева [6]:

а) *здоровое* – дерево без внешних признаков повреждений;

б) *ослабленное* – усыхают отдельные ветки, листья и хвоя часто с желтым оттенком, листва рано опадает, прирост укорочен или сильно увеличен, почки недоразвитые, небольшие местные отмирания коры, у хвойных пород – смолотечение и отмирание коры на отдельных участках;

в) *сильно ослабленное* – крона изреженная со значительным усыханием ветвей, сухая вершина кроны, листья поврежденные, прирост укороченный или отсутствует, почки прошлого года на 30 – 50% погибли, значительное отмирание коры, сильное смолотечение;

г) *усыхающее* – усыхание ветвей по всей кроне, листья мелкие, недоразвитые, ранний листопад, прирост отсутствует, почек сохранилось лишь 10–15%, имеются признаки заселения стволовыми вредителями;

д) *сухое* – крона сухая, листья неживые, почек нет, побеги сухие, кора частично или полностью

опала, заселена или повреждена стволовыми вредителями.

2. Заполни таблицу:

Год наблюдений	Категория состояния дерева
	а) состояние ветвей кроны
	б) состояние коры
	в) состояние листьев и почек
	г) величина прироста
	д) наличие механических повреждений
	е) наличие насекомых-вредителей
	общая категория состояния

3. Проанализируй динамику изменений, происходящих с деревом, сформулируй выводы. Если это в твоих силах – помоги дереву.

По мере выполнения наблюдений и измерений ребенок оформляет «паспорт дерева», делает зарисовки, заполняет сводные таблицы, прилагает гербарии, пробы лишайников, собранные коллекции. Проанализировав весь материал, он составляет прогноз дальнейшего развития дерева.

Кроме того, данную работу можно расширить: поместить фотографии дерева в разное время года, дополнительный теоретический материал, загадки, пословицы, стихотворения, сказки и др. Выполняя задания экологического тренинга, ученик может сделать человечка из коры своего дерева, написать «письмо зеленому другу», сочинить сказку о листочке своего дерева и составить с товарищами коллективный коллаж «осенний хоровод» [3].

Совместно с оформлением «паспорта дерева» можно предложить учащимся составить «паспорт зеленых насаждений» пришкольной территории, дендрария, парка или сквера.

Инструкционная карточка № 6 «Паспорт зеленых насаждений»

1. Охарактеризуй географическое положение пришкольной территории (парка, сквера, дендрария): в каком районе города (села) располагается, с какими объектами граничит (водоем, автомагистрали, учебные заведения и пр.).

2. Опиши общий характер рельефа (равнинный, пересеченный, гористый, холмистый и т.п.).

3. Определи тип зеленых насаждений: дикие или культурные растения.

4. Вычисли площадь, занимаемую зелеными насаждениями.

5. Составь план местности, на нем укажи участки пришкольной территории (парка, сквера и т.п.). Каждое дерево обозначь кружком и присвой ему порядковый номер.

6. Заполни сводную таблицу и каждый год дополняй ее данными о происходящих изменениях:

№ п/п	Порода	Возраст	Высота	Крона (форма и густота)	Прирост	Наличие лишайников	Тип повреждений	Степень повреждений	Состояние
-------	--------	---------	--------	-------------------------	---------	--------------------	-----------------	---------------------	-----------

Работу по составлению «паспорта дерева» и «паспорта зеленых насаждений» мы рекомендуем дополнить в 5–6-м классах групповыми исследованиями: проведением долговременных непосредственных наблюдений за растениями в классе, на пришкольной территории и в микрорайоне школы и выявлением их экологической роли. Представляем некоторые исследовательские проекты [4].

«Сад на подоконнике» – путешествие в мир комнатных растений

1. Изучите дополнительную литературу о комнатных растениях кабинета биологии. Нарисуйте их или сфотографируйте.

2. Составьте карточки-«визитки» для каждого растения: название, место произрастания, требования по уходу, влияние на окружающую среду и здоровье человека (ядовитое, лекарственное, выделяет фитонциды и т.п.).

3. Придумайте и осуществите дизайн-проекты озеленения кабинетов школы с учетом особенностей комнатных растений.

Растения – «столовые для птиц»

1. Определите, на каких растениях пришкольной территории

(парка, сквера и пр.) птицы летом питаются семенами.

2. На каких растениях осенью и зимой можно наблюдать кормящихся птиц.

3. Определите количество растений на пришкольной территории, в вашем дворе, служащих «столовыми» для птиц. Много ли семян остается на этих растениях до весны?

4. Заполните сводную таблицу:

Растение	Наблюдаемые птицы летом	Наблюдаемые птицы осенью и зимой	Количество корма для птиц	Остаток семян до весны
----------	-------------------------	----------------------------------	---------------------------	------------------------

5. Выясните, есть ли возможность посадить на пришкольной территории или в районе школы растения-«кормушки» для птиц.

6. Предложите свой дизайн-проект организации «Птичьего городка» на пришкольной территории или в районе школы и реализуйте его.

Растения – «указатели времени»

1. Выберите для наблюдений на пришкольной территории (в парке, сквере и др.) цветочно-декоративные растения.

2. Пронаблюдайте, как постепенно «просыпаются» цветы с рассвета до полудня.

3. Определите, с какого и по какое время растения имеют раскрытые цветы.

4. Определите время закрытия цветков.

5. Запишите данные, проверьте свои наблюдения несколько раз.

6. Заполните сводную таблицу:

№ п/п	Растение	Время раскрытия	Время закрытия	Примечания
-------	----------	-----------------	----------------	------------

7. Сделайте фотографии, гербарий растений – «указателей времени».

8. Предложите свой дизайн-проект создания на пришкольной территории клумбы «Цветочные часы».

9. Реализуйте свой проект: соберите семена или размножьте вегетативно нужные растения.

Растения – «предсказатели погоды»

1. Выберите для наблюдений на пришкольной территории цветочно-декоративные растения.

2. Ведите за ними наблюдения перед грозой, перед резким понижением или повышением температуры, при переходе к ясной или пасмурной погоде.

3. Отмечайте:

а) время раскрытия и закрытия цветков;

б) положение до дождя, во время дождя и после;

в) наблюдается ли появление капель влаги на цветках и листьях перед дождем;

г) состояние цветов в период резких колебаний температуры;

д) происходит открытие или закрытие цветков при переходе к ясной или пасмурной погоде;

е) при каких атмосферных факторах усиливается или ослабевает аромат цветов.

4. Заполните сводную таблицу (см. внизу страницы).

5. Предложите и реализуйте свой дизайн-проект по созданию на пришкольной территории клумбы «Цветочное бюро прогнозов».

Растения – «создатели микроклимата»

1. Понаблюдайте поздней весной и летом:

- какие растения дают больше тени;
- под какими растениями в солнечный день минимальная температура;
- «живая изгородь» из каких растений лучше всего снижает шум;

- какие деревья и кустарники в парках и скверах лучше всего освежают и ароматизируют воздух в жаркий солнечный день.

2. Узнайте из дополнительных источников, какие растения выделяют в воздух фитонциды – летучие веще-

ства, убивающие болезнетворных микробов.

3. Определите видовой состав растений на пришкольной территории (в парке, сквере, дендрарии и т.п.) и выделите растения, которые создают и улучшают микроклимат.

4. Составьте сводную таблицу:

Порода	Охлаждает воздух	Освежает воздух	Снижает шум	Выделяет фитонциды
--------	------------------	-----------------	-------------	--------------------

5. Предложите и реализуйте свой дизайн-проект озеленения пришкольной территории определенными породами деревьев и кустарников для оздоровления микроклимата.

Растения – «собиратели пыли»

1. Выберите деревья и кустарники разных видов (береза, сирень, тополь, вяз), растущие в разных местах пришкольной территории: у дороги, в глубине пришкольного двора, у крыльца школы (в разных местах района школы: во дворах, на обочине дороги, у магазина, в парке и др.).

2. Не срывая, обрызгайте водой и протрите мягкой тканью несколько листьев.

3. Через неделю срежьте данные листья и взвесьте. Обрызгайте водой, протрите и снова взвесьте.

4. Подсчитайте, сколько пыли оседает на 10 грамм листьев.

5. Составьте сводную таблицу:

Порода	Участок расположения	Количество пыли на 10 г листьев
Береза	у дороги	
	в глубине двора	
	на пришкольной территории	

6. По результатам подсчета определите самые запыленные участки пришкольной территории (школьно-

Р А С Т Е Н И Я	Характеристика цветков									
	Время		Положение			Состояние		Атмосферные факторы		
	открытия цветков	закрытия цветков	до дождя	во время дождя	после дождя	колебание температуры	переход к ясной погоде	переход к пасмурной погоде	усиление аромата	ослабление аромата

го района). Составьте свою шкалу степени запыленности (чистый воздух, слабое загрязнение, умеренное загрязнение, сильное загрязнение).

7. Заполните сводную таблицу:

Участок района	Породы	Количество пыли на 10 г листьев	Степень запыленности
Дорога			
Двор			
Парк			

8. Постройте карту-схему запыленности пришкольной территории (района школы, улицы города).

9. Составьте дизайн-проект озеленения пришкольной территории, района школы породами деревьев и кустарников, способных удерживать большое количество пыли, и реализуйте его.

Литература

1. Зверев, А.Т. Экологические игры / А.Т. Зверев. – М.: Дом педагогики, 1998.
2. Новолодская, Е.Г. Организация валеологической деятельности младших школьников / Е.Г. Новолодская // Начальная школа плюс До и После. – 2002. – № 11. – С. 27–35.
3. Новолодская, Е.Г. Экологический тренинг для учащихся и учителей / Е.Г. Новолодская // Начальная школа плюс До и После. – 2005. – № 12. – С. 3–9.
4. Новолодская, Е.Г. Эколого-валеологический мониторинг / Е.Г. Новолодская // Биология в школе. – М.: «Школа-Пресс». – 2006. – № 6. – С. 60–69.
5. Организация экологических исследований учащихся / Сост. Г.С. Петрищева. – Бийск: НИЦ ВигПИ, 1999.
6. Школьный экологический мониторинг: учеб.-метод. пос. / Под ред. Т.Я. Ашихминой. – М.: АГАР, 2000.

Елена Геннадьевна Новолодская – канд. пед. наук, доцент кафедры физической географии, геоэкологии и экологического туризма Бийского педагогического государственного университета им. В.М. Шукшина, г. Бийск, Алтайский край.

Влияние альтернативного оценивания на формирование субъектности у младших школьников

Л.А. Медникова

В последнее десятилетие младший школьный возраст «помолодел», продвинулся на полгода в сторону дошкольного. Теперь это период с 6,5 до 10,5 лет, когда происходит процесс дальнейшего развития индивидуально-психологических и формирования основных социально-нравственных качеств личности. В этом возрасте на смену ведущей игровой приходит учебная деятельность, которая, согласно учению А.Н. Леонтьева, обуславливает главные изменения в психологических особенностях ребенка в данном периоде его развития и имеет следующие признаки: внутри нее дифференцируются другие новые виды деятельности; возникают, формируются и перестраиваются частные психические процессы [3, с. 514–515].

Таковыми психическими новообразованиями для возраста 6–11 лет ученые считают:

- теоретическое, словесно-логическое мышление на основе конкретных понятий;
- умственное планирование действий – способность выполнять действия в уме;
- произвольность поведения – умение управлять своим состоянием, поступками;
- рефлексия – способность ребенка осознавать, что он делает, зачем и правильно ли делает;
- самооценка – способность давать оценку результатам своей деятельности и поступкам;
- способности целенаправленного восприятия, осмысленного произвольного запоминания.

При грамотно организованной учебной деятельности ребенок, наряду с освоением выработанных человеком знаний и умений, осваивает

способы поиска и преобразования информации, приобретает умение подчинять свою работу ряду обязательных для всех правил, что и способствует формированию умения регулировать свое поведение, произвольно управлять им.

По мнению Г.В. Репкиной, учебная деятельность – это особая форма активности учащегося в познании мира, направленная на изменение самого себя как субъекта учения, в следствии чего она начинает выступать основой его развития [5, с. 61].

Д.Б. Эльконин отмечал, что учебная деятельность в младшем школьном возрасте оказывает большое влияние на общее развитие, формирование психических процессов, состояний и свойств, интеллектуальных и личностных качеств ребенка [8].

В.В. Давыдов уточнял, что учебная деятельность на уроке происходит в том случае, если учащийся овладевает новым знанием в процессе интеллектуальной деятельности, преобразуя любую информацию, обобщая, формулируя выводы, рефлексируя и оценивая способы и результаты этой деятельности [2].

Всякая попытка учителя «вложить» в ребенка знания и привить ему нравственность, минуя его собственную деятельность по овладению ими, подрывает основы развития и воспитания личностных качеств младшего школьника. Как отмечают исследователи, для ребенка очень важно, чтобы в иерархии мотивов ведущая роль принадлежала его стремлению стать самостоятельным через учебную деятельность. Понимание смысла учебной деятельности обеспечивает участие младшего школьника в ней по собственной инициативе и желанию, согласно которому любые внешние (в том числе педагогические) обстоятельства действуют только через внутренние условия, представляющие собой основание развития. Школьник опосредует своей активностью любые педагогические влияния, избирательно к ним восприимчив – а значит, выступает в качестве субъекта учения.

Под субъектом учения принято понимать носителя предметно-практической деятельности и позна-

ния, источника активности, направленной на объект. А объектом можно считать ту окружающую среду, то содержание, знание, которое исследует и преобразует учащийся.

Становясь субъектом учебной деятельности, причем систематически, ученик постепенно присваивает и определенные личностные качества. Ведь он ежедневно на уроках погружается в проблемную ситуацию, когда необходимо

- поставить перед собой цель и соответствующие задачи;
- выполнить ряд умственных операций по преобразованию какого-либо содержания;
- прорефлексировать полученный результат с поставленной в начале урока целью, образцом, осмыслить свое понимание;
- дать результату, способу или пониманию свою оценку и соотнести с эталоном или учительской оценкой;
- по необходимости подкорректировать умение или сформулировать проблему (задачу) для следующих действий.

Эти действия и формируют субъектность ребенка, характеризующуюся

- сознательностью, самостоятельностью, ответственностью, инициативностью [2];
- способностью к целеполаганию, саморазвитию, творчеству, свободе выбора и ответственности за него [4];
- способностью к рефлексии, самооценке [1].

Возникновение термина «субъектность» связано с исследованиями психологии субъекта, выполненными С.Л. Рубинштейном и его школой, с концепцией человека Б.Г. Ананьева, теорией деятельности А.Н. Леонтьева, концепцией личности Л.И. Божович, теорией развивающего обучения В.В. Давыдова, изучением становления субъекта учебной деятельности Г.Г. Цукерман и др. С.Л. Рубинштейн и А.Н. Леонтьев одними из первых в отечественной психологической литературе применили термин «субъектность» для характеристики чего-то, «принадлежащего субъекту».

По мнению В.В. Давыдова, формирование и развитие субъекта учебной

деятельности происходит, когда младший школьник постепенно превращается в *учащегося*, т.е. в ребенка, изменяющего и совершенствующего самого себя. Приобретение потребности в данной деятельности, мотивов учебных действий способствует формированию у детей желания учиться.

Итак, субъектом учебной деятельности можно признать младшего школьника с учебной мотивацией, осознающего ценность познания и самоизменения. Он достаточно активен в ситуации новой задачи, способен сам ставить перед собой, учителем и одноклассниками вопросы, которые, по его мнению, следует решить. В процессе решения задачи в каждый момент он может объяснить, что он делает и зачем. Важным является также то, что, проанализировав ход своего размышления или свою деятельность, этот ученик может найти ошибку и предположить причину, неверного решения, наметить путь исправления (коррекции умения). Обычно он планирует свою деятельность (в том числе и поисковую): знает, что будет делать в начале своего поиска, чем этот поиск может быть завершен.

Идеальным условием для формирования субъектности младших школьников, по нашему мнению, является система альтернативного оценивания, основанная на принципах безотметочного обучения.

Под **альтернативным оцениванием** мы понимаем такую систему отслеживания результатов обучения и воспитания учащихся, динамики их успешности, которая отличается от традиционной пятибалльной содержательностью, диагностичностью, рефлексивностью, включенностью самих учащихся в процесс контроля и оценивания. Она способствует включению учащихся в процесс самоконтроля и самоизменения, т.е. делает их субъектами любой деятельности.

Еще во второй половине прошлого века выдающимися учеными Ш.А. Амонашвили, Г.А. Цукерман были выдвинуты принципы безотметочного оценивания при обучении младших школьников:

1. Критериальность оценивания. Г.А. Цукерман считает, что содержательная оценка работы должна быть предельно дифференцирована, чтобы каждое усилие ученика было оценено отдельно. Лишь для людей со зрелой, внутренне дифференцированной самооценкой удобна внешне не расчлененная оценка. Критерии должны быть однозначными и предельно четкими. Лучшим средством построения дифференцированной оценки и самооценки являются «линеечки» [7].

2. Приоритет самооценки учащегося перед учительской оценкой обозначает предшествование самооценки ребенка оценке учителя. Лишь тогда оценочные отношения перестанут быть односторонними. Мы сперва предлагаем ученику самому себя оценить или спрогнозировать свой результат, а затем соглашаемся с ним или оцениваем по-другому. Иначе ученику нет смысла напрягаться и оценивать себя после «авторитетной» учительской оценки. Педагог должен создавать ситуации для совместного обсуждения программных требований, ценностных норм поведения и взаимодействия в классном коллективе, чтобы учащиеся могли сопоставить с этими нормами свои результаты, способы действий, поступки и взгляды.

3. Осознанность механизма оценивания учащимися обозначает их включение в контрольно-оценочную деятельность.

Ученики должны с помощью учителя разрабатывать однозначные, предельно четкие критерии оценки, подбирать соответствующую оценочную шкалу или вид оценки и форму ее выражения (отметку). Им должна быть открыта «внутренняя кухня» оценивания. Тогда в более зрелом возрасте они самостоятельно переведут любую нестандартную оценочную шкалу в конвенциональную (пяти-, десяти- или стобалльную).

4. Естественность и систематичность контрольно-оценочного процесса предполагают создание педагогом естественных для учащихся условий, снижающих стресс и напряжение, исключающих манипулирование, шантаж и диктат. Использо-

ваться эта система должна постоянно, на всех уроках (занятиях), а также в воспитательном процессе.

5. Адекватность и рефлексивность самооценки. Самооценка должна быть адекватной, оценка – объективной. Для воспитания адекватной самооценки применяется сравнение ученической и учительской оценок, а также сравнение двух самооценок учащихся: прогностической (оценка предстоящей работы) и ретроспективной (оценка выполненной работы). Когда ученик смог увидеть за снижением оценки свое незнание или неумение, проблему, отделив от знания или умения, это и есть показатель рефлексивности самооценки.

6. Вариативность и гибкость оценки. Этот принцип обозначает использование различных оценочных шкал, чтобы система оценок не была привязана только к пяти-, десяти- или столбальной шкале, а обладала гибкостью, была в состоянии тонко реагировать на прогресс (или регресс) в успеваемости ученика, показывала разницу между двадцатью и десятью ошибками в диктанте у ребенка, например, с логопедическими проблемами (в пятибалльной системе оценок сокращение числа ошибок вдвое не отразится на отметке: за обе работы ученик получит «двойку») [7].

Альтернативная система оценивания, которая используется педагогами гимназии № 33 г. Костромы вот уже шестой год, является более щадящей для всех детей, но прежде всего для школьников, чьи учебные достижения существенно ниже среднего в классе. Благодаря базисному принятию ребенка педагогом, дифференциации самооценки и оценки учащегося не чувствует себя ущемленным, он понимает, если что-то не получается сейчас, он сможет, приложив усилия и потренировавшись, выполнить задание позже и продемонстрировать положительный результат. Если в каком-либо умении он не успешен, то в другом может проявить себя более достойно.

Психологи считают, что самооценка отражает степень развития у индивида чувства самоуважения, ощущения собственной

ценности и позитивного отношения ко всему тому, что входит в сферу его «Я».

Используемую в нашем эксперименте систему оценивания, базирующуюся на принципах «безотметочного» обучения, мы называем альтернативной, а не «безотметочной» потому, что в младшем школьном возрасте, когда у ребенка еще не сформировано теоретическое и абстрактное мышление, когда учащийся не может достаточно продолжительно удерживать оценку в том смысле, как мы ее понимаем, чтобы в дальнейшем проследить ее динамику, убрать отметку как способ выражения самооценки и оценки невозможно.

Итак, если считать важнейшими показателями субъектности младшего школьника учебную мотивацию, способность ставить перед собой цель деятельности, оценивать свои поступки и результаты, то именно в условиях альтернативного оценивания можно сформировать субъекта учебной деятельности. Результаты исследований это подтверждают.

Так, в экспериментальных классах на протяжении четырех лет мы наблюдали за формированием у младших школьников структурных компонентов учебной деятельности: мотивации, целеполагания, интеллектуальных умений, рефлексивности и самооценки. Для исследования использовались метод педагогического наблюдения, методика оценки уровня сформированности учебной деятельности Г.В. Репкиной и Е.В. Заики, также привлекался школьный психолог. Если сравнить данные по 1-му и 4-му классам, то вывод очевиден. Формирование учебно-познавательного интереса представлено в процентах от общего количества учащихся класса по уровням:

Уровни	1 класс	4 класс
1 – отсутствие интереса	12%	–
2 – реакция на новизну	64%	–
3 – любопытство	24%	8%
4 – ситуативный учебный интерес	–	16%
5 – устойчивый учебно-познавательный интерес	–	68%
6 – обобщенный учебно-познавательный интерес	–	8%

Результаты формирования способности к определению своей цели и задачи на урок (целеполагания):

Уровни	1 класс	4 класс
1 – отсутствие цели	24%	–
2 – принятие практической задачи	32%	–
3 – перераспределение познавательной задачи в практическую	24%	4%
4 – принятие познавательной задачи	24%	12%
5 – перераспределение практической задачи в познавательную (самостоятельно)	–	68%
6 – самостоятельная постановка новых учебных целей	–	16%

Условием нормального осуществления учебных действий является наличие у школьника контроля за их выполнением, способности видеть не только результат, но и процесс выполнения, выявлять границу между своим знанием и незнанием, между умением и неумением. Именно это качество, которое еще определяется как рефлексивный контроль, эффективно формируется в условиях альтернативного оценивания:

Уровни	1 класс	4 класс
1 – отсутствие контроля	–	–
2 – потенциальный рефлексивный контроль	32%	–
3 – контроль на уровне произвольного внимания	48%	–
4 – потенциальный контроль на уровне произвольного внимания	20%	12%
5 – актуальный контроль на уровне произвольного внимания	–	56%
6 – актуальный рефлексивный контроль	–	32%

Важным является то, что, контролируя и анализируя ход своего размышления или свои результаты, ученик сам может найти ошибку и предположить причину, которая и привела к неверному решению, наметить путь исправления (умения коррекции), что при традиционном оценивании берет на себя педагог. В наших условиях школьник планирует свою деятельность (в том числе и поисковую): знает, что будет делать в

начале поиска, чем поиск может быть завершен, и прогнозирует результат.

И, наконец, представляем результаты сформированности самооценки как качества субъекта, подводящего итог выполнения действия, определяющего перед решением задания возможность или невозможность его решения:

Уровни	1 класс	4 класс
1 – отсутствие самооценки	–	–
2 – неадекватная ретроспективная самооценка	20%	–
3 – адекватная ретроспективная самооценка	80%	–
4 – неадекватная прогностическая самооценка	–	–
5 – потенциально-адекватная прогностическая самооценка	–	68%
6 – актуально-адекватная прогностическая самооценка	–	32%

Использование этой системы оценивания способствует реализации поставленных перед школой задач, определенных в Концепции нового государственного стандарта как формирование универсальных учебных действий.

Формирование вышеперечисленных качеств как надпредметных осуществляется и во внеурочной деятельности. Педагоги школы разработали специальные вкладыши в дневники, в которых учащиеся фиксируют свои достижения и проблемы как в учебной деятельности, так и в другой. Во вкладыше предусмотрены страницы для содержательного оценивания предметных умений, фиксации оценок своих личностных качеств и общеучебных умений, достижений в конкурсах и олимпиадах.

Аналогичной разработкой является дневник школьника в Образовательной системе «Школа 2100» (авторский коллектив – Р.Н. Бунеев, Е.В. Бунеева, А.А. Вахрушев и др.). В дневнике размещены «таблицы требований» по каждому предмету, где школьники могут фиксировать свои достижения по четвертям, причем содержательно, за каждое умение в отдельности. Для самооценки и

подтверждения учителем перечислены общеучебные умения, а также учащемуся предлагается указать личные успехи, которых он достиг в школе и вне школы за учебный год. Педагоги и ученики школ Костромы с удовольствием используют эти дневники, причем не только для системы «Школа 2100». Уникальным мы считаем разработанный личный еженедельник первоклассника, который помогает учителю организовывать контрольно-оценочную деятельность школьников не только на уроках, но и дома в быту, в общественных местах.

Наше исследование подтверждает мнение М.И. Рожкова и Л.В. Байбуродовой, что чем полнее и активнее включены учащиеся в разнообразную деятельность, тем выше эффективность самовоспитания. Если ученик выступает в роли активного организатора и участника деятельности, то в результате формируется самостоятельная, деятельная личность [8].

В заключение хочется призвать учителей доверять своим ученикам важные для их развития процессы: постановку целей, контроль и оценку деятельности. Им это по силам: сперва в сотрудничестве со взрослым или со сверстниками, затем и самостоятельно. Учеба станет интересной и мотивированной, если ученик для достижения определенной цели сам будет принимать решения и отвечать за последствия своих действий. Изменения, происходящие с ребенком в процессе его учения, должны фиксироваться в самосознании младшего школьника как часть его «Я», а не в учебных планах педагога и его отчетах об успеваемости класса. Детскую самостоятельность надо формировать, выращивать, а значит, вырабатывать у детей способность к самосозиданию, самотворчеству.

Литература

1. Волкова, Е.Н. Психологические аспекты субъектности учителя / Е.Н. Волкова. – Н. Новгород : НГЦ, 1997.
2. Давыдов, В.В. Теория развивающего обучения / В.В. Давыдов. – М. : ИНТОР, 1996. – 544 с.
3. Леонтьев, А.Н. Проблемы развития психики / А.Н. Леонтьев. – М., 1981.
4. Петровский, В.А. Личность в психоло-

гии / В.А. Петровский. – Ростов/н/Д., 1996.

5. Репкина, Г.В. Оценка уровня сформированности учебной деятельности / Г.В. Репкина, Е.В. Заика. – Томск : Пеленг, 1993 – 61 с.

6. Рожков, М.И. Организация воспитательного процесса в школе / М.И. Рожков, Л.В. Байбуродова. – М. : Гуманит. изд. центр «ВЛАДОС», 2001. – 256 с.

7. Цукерман, Г.А. Оценка без отметки / Г.А. Цукерман. – М. ; Рига : Эксперимент, 1999.

8. Эльконин, Д.Б. Психическое развитие в детских возрастах / Д. Б. Эльконин // Избр. психол. труды. – М : МПСИ ; Воронеж : НПО «МОДЭК», 2001. – 416 с.

Лариса Андреевна Медникова – заведующая учебно-организационным отделом Костромского института повышения квалификации работников образования, г. Кострома.

Инновационные подходы на начальной ступени образования

*Р.Е. Герасимова,
Н.И. Захарова*

В одном из пяти пунктов национальной образовательной инициативы «Наша новая школа» отмечается, что ключевая роль в школе принадлежит учителю. Эффективность и успешность прохождения любых этапов апробации Федеральных государственных образовательных стандартов второго поколения будет зависеть от профессиональной компетентности, подготовленности педагога.

Начальное образование – первая ступень обязательного общего образования. Концепция модернизации российского образования определила цели и задачи образовательной политики на современном этапе, в частности, выделила необходимость разработки новой модели структуры школы, в том числе с существенным увеличением продолжительности начального образования.

Анализ структуры общего образования в 46 странах мира, проведенный по материалам исследования TIMSS – 1995 г., показал, что наиболее типичная структура включает в себя: начальную школу – 1–6-й классы; основную школу – 7–9-й классы; старшую школу – 10–12-й классы. Обучение в школе при этом в 34 из 46 стран начинается с 6 лет.

Совершенствование системы образования на селе становится в настоящее время одной из первоочередных социально-педагогических задач. Школа является фактором существования и выживания села как с экономической, так и с интеллектуально-культурной стороны. В сложившейся ситуации 6-летняя начальная школа как малокомплектное образовательное учреждение способствует сохранению населенного пункта.

Следует отметить, что детский организм существенно отличается от организма взрослого человека, имеет особенности, влияющие на жизненные процессы, на физическую и умственную деятельность.

Принято различать следующие возрастные группы детей школьного возраста:

1. Младшая школьная (от 7 до 11–12 лет).
2. Средняя школьная (от 11–12 до 15 лет).
3. Старшая школьная (от 15 до 17 лет).

Физическое и психическое развитие младших школьников резко отличается от развития детей среднего и старшего школьного возраста. Способность восприятия и наблюдения внешней действительности у детей младшего школьного возраста еще несовершенна: дети воспринимают внешние предметы и явления неточно, выделяя в них случайные признаки и особенности, почему-то привлекающие их внимание. Внимание младших школьников непроизвольно: оно легко и быстро отвлекается на любой внешний раздражитель, мешающий процессу обучения. Недостаточно развита и способность концентрировать внимание на изучаемом явлении. Память у младших школьников имеет наглядно-образный характер: дети лучше

запоминают внешние особенности изучаемых предметов, чем их логическую смысловую сущность, с трудом связывают в своей памяти отдельные части изучаемого явления, не представляют себе общую структуру явления, его целостность и взаимосвязь частей. Запоминание в основном носит механический характер. Мышление у детей в этом возрасте также отличается наглядно-образным характером, неотделимо от восприятия конкретных особенностей изучаемых явлений, детям сложно усваивать абстрактные понятия.

Таким образом, административное деление в нашей системе образования на младшую и основную школу не соответствует законам физиологического и психологического развития ребенка. Дети, не овладев общеучебными умениями и навыками, переходят с начальной ступени образования в основную школу. Многие учащиеся с трудом к ней адаптируются, у них недостаточно окреп организм для нарастающей учебной и интеллектуальной нагрузки.

Сегодня школами Республики Саха (Якутия) представлены ведущие системы начального образования, базирующиеся как на традиционной системе обучения, так и на теориях, разработанных отечественными учеными Л.С. Выготским, В.В. Давыдовым, Д.Б. Элькониным, Л.В. Занковым. Все системы направлены на интеллектуальное, нравственное и духовное развитие учащихся.

Так, более десяти лет Эльгыйская СОШ Сунтарского улуса осуществляет 6-летнее начальное обучение. В ходе мониторинговых исследований работы этой экспериментальной площадки, проводившихся с 1992 по 2007 г., выявлено следующее:

– в экспериментальных классах улучшилось качество образования (успеваемость – 100%, качество успеваемости – 70–85%; в традиционных классах (1–4) успеваемость – 98%, качество успеваемости – 60–65%);

– повысился процент поступления учащихся в учреждения высшего и среднего профессионального образования. После введения 6-летнего начального образования с 2002 г. этот показатель в экспериментальных

классов составляет 99,4–100%, в традиционных классах – 65–70%;

– у учащихся сформировались базовые компетентности современного человека: информационная и коммуникативная компетентность – умение искать, анализировать, преобразовывать, применять информацию для решения проблем, возникающих в повседневной жизни; самоорганизационная компетентность – умение ставить цели, планировать свои действия, ответственно относиться к здоровью, полноценно использовать личные ресурсы; самообразовательная компетентность – готовность конструировать, осуществлять собственную образовательную траекторию.

Различия между традиционной (1–4) и 6-летней начальной школой представлены в таблице внизу страницы.

Инновацией Эльгйской школы стало особое структурирование образования с 6-летним обучением:

1. Начальная дошкольная ступень (дошкольное образование) – от 3 до 7 лет. Содержание образовательной деятельности организуется в соответствии с постулатами «Человек, познай себя», «Человек – чудо природы». Главный принцип педагогической деятельности на этой ступени: *не вреди природе ребенка.*

В последний год пребывания ребенка в дошкольном учреждении и в 1-м классе воспитатель дошкольного учреждения и учитель 1-го класса школы работают в этих группах взаимосвязанно, замещая, дополняя и помогая друг другу. Осуществляется гибкая и системная преемственность между дошкольным учреждением и 1-м классом школы.

2. I ступень общего образования – 6-летняя начальная школа (1–6-й классы). Изучение фундаментальных наук начинается не с абстрактного усвоения окружающего мира, а с непосредственного наблюдения за жи-

Традиционная школа (1–4)		6-летняя начальная школа		
Учитель	Ученик	Учитель	Ученик	
1	Субъект обучения, информатор	Объект обучения, получатель информации	Организатор познавательной деятельности учащихся	Субъект обучения. С помощью учителя сам добывает знания
2	Активен в течение всего урока	Как правило, пассивен. Главное – запоминание фактов	Направляет познавательный процесс, обеспечивая самостоятельную деятельность обучающихся в рамках социального взаимодействия	Включается в активный мыслительный процесс
3	Доминирует авторитарный стиль отношений в основе субъекта	Конформистская позиция (подчиненность и зависимость от мнения учителя)	Доминирует демократический стиль отношений, в основе – сотрудничество, кооперация	Активный участник педагогического процесса, в котором самореализуется и самоутверждается
4	Отвечает за процесс обучения и его результаты	Не до конца осознает собственную ответственность за результаты обучения	Разделяет ответственность за результаты образовательного процесса с учащимися	Включен в ответственность за результаты учебного процесса, осознавая их значимость для продвижения развития
5	Доминирует внешнее стимулирование	Отсутствие интереса к учению	Обеспечивает самостоятельность работы	Доминирует внутренняя мотивация
6	Господствуют информативные методы	Ограничивается репродуктивным воспроизведением материала	Доминируют методы самостоятельной работы	Выполняет исследовательскую работу, применяя полученные знания
7	Мало уделяет внимания самоанализу, рефлексии	Не анализирует собственную мыслительную деятельность	Использует рефлексивное управление познавательной деятельностью учащихся	Включается в самоанализ, самооценку мыслительной деятельности

вой и неживой природой вокруг дома, во дворе, за сменой дня и ночи, за солнцем, луной, звездами и т.д.

Учебная неделя 5-дневная, вторая половина дня направлена на дополнительное образование через музыкальную, художественную и спортивную деятельность (предметные кружки, секции по интересам, организуемые родителями, социальными объектами села). В начальной школе выявляются возможные генетические, профессиональные задатки для будущей профильной подготовки.

Интеграция предметов позволила полнее раскрыть воспитательный, образовательный потенциал природоведческих знаний, создать более благоприятные условия для продолжения естественно-научного образования в последующих классах. Также надо отметить, что рано выявляются и развиваются индивидуальные способности и задатки учащихся за счет создания условий для самовыражения и реализации их творческих способностей в различных сферах деятельности.

Начальная школа завершается письменным испытанием по языкам и математике с целью комплектования групп к основной школе. На повторные курсы в классах не оставля-

ют, а организуется коррекционная работа и педагогическая поддержка «слабых» учащихся на протяжении всего периода обучения в начальной школе.

Таким образом, осмысленный и запланированный подход к реализуемым инновационным идеям способствует развитию начальной ступени образования и системы образования в целом. Профессиональная подготовка, переподготовка учителей в данном случае требует новых подходов, обеспечивающих не только методическую, но и психологическую готовность к работе в соответствии с современными требованиями.

Роза Еремеевна Герасимова – проректор Института повышения квалификации работников образования Республики Саха (Якутия);

Надежда Ивановна Захарова – доцент кафедры дошкольного и начального образования Института повышения квалификации работников образования Республики Саха (Якутия), г. Якутск.



Новинки издательства «Баласс»

Н.А. Шестакова, Т.В. Кулюкина

Толковые словарики к учебникам «Литературное чтение»

1-й класс («Капельки солнца»)

2-й класс («Маленькая дверь в большой мир»)

3 и 4-й классы («В одном счастливом детстве»,
«В океане света»)

- ♦ для проведения словарной работы в процессе чтения текстов
- ♦ для развития у детей чувства языка

Заявки принимаются по адресу: 111123 Москва, а/я 2, «Баласс».

Справки по телефонам: (495) 368-70-54, 672-23-12, 672-23-34.

Заявки на отправку по почте принимаются по телефону: (495) 735-53-98.

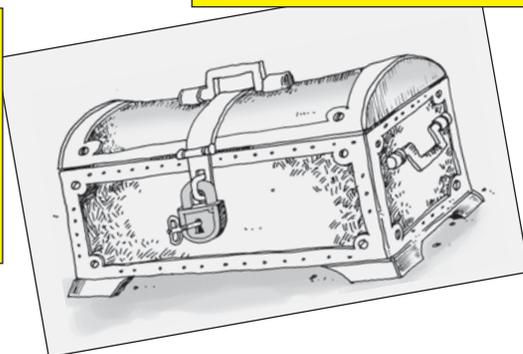
bal.post@mtu-net.ru

www.school2100.ru

E-mail: balass.izd@mtu-net.ru

Методика обучения грамоте К.Д. Ушинского*

А.А. Штец



Период «совместного изучения письма и чтения по азбуке»

Данный период – основной в методической системе К.Д. Ушинского; он начинается после знакомства учащихся с согласными звуками в словах *уж* и *ус*** . Методист подчеркивал: «Когда же дети будут легко угадывать хотя два согласных звука в данных словах, тогда уже можно будет перейти к письму согласных и к полному соединению звукового изучения с письмом». В азбуке К.Д. Ушинского совместное изучение письма и чтения начинается со слов в три буквы или «двусложных слов и, по возможности, коротких».

Для перехода от звукового изучения к письму и чтению методист предлагает следующий прием.

«Учитель: Вот теперь я вам скажу слово *у-с-ы*. Какой здесь звук первый: *ы* или *у*? *У-с-ы*? Хорошо! А последний? *У-с-ы*? А посередине что: *у-с-ы*? Сколько здесь звуков? Какой первый? Какой второй? Какой третий? А в слове *у-ж-и*? А в слове *е-ж-и*?*** А в слове *о-с-и*?**** А в слове *о-с-ы*? Какие из звуков в слове *осы* вы умеете писать? Поди, Ваня, к доске и напи-

ши. Ну, вот есть первый звук и третий, а второго-то и нет. Какой второй? Где он должен стоять? Умеете ли вы его написать?***** Нет? Хорошо же, я вас выучу: *ссс* – очень не трудная буква. Вот как она пишется».

При всех недостатках данного приема необходимо обратить внимание на то, что в результате многочисленных сравнений звуков в словах новой буквой *с* обозначается не конкретный звук слова *осы*, а его обобщенный акустический образ, или фонема. Это, безусловно, является сильной стороной приема.

Далее следует основной этап обучения письму и чтению.

«Когда дети приучатся писать букву *с*, тогда учитель продолжает:

– Какая первая буква в слове *осы*? Напиши ее, Ваня, на доске. Какая вторая? Напиши и ее рядышком, с правой стороны. Какая третья? Напиши и ее. Читай теперь букву за буквой. Хорошо: вот теперь ты написал и прочел целое слово. Напиши теперь ты, Митя, теперь ты, Анюта, и т.д.»

* Продолжение. Начало см. в № 8, 9 за 2009 г.

** Известный исследователь наследия К.Д. Ушинского С.П. Редозубов справедливо заметил, что «подбор слов для выделения звука *ж* у Ушинского не является удачным: *ж* в конце слова (*уж*, *нож*, *еж*) слышится, как *ш*. Упражнения на таких словах вели и ведут обычно к тому, что дети произносят эти слова искусственно, не так, как их произносят в живой речи». См.: Редозубов С.П. Краткий историко-критический обзор методов обучения грамоте в русской школе // К.Д. Ушинский, В.П. Вахтеров, В.А. Флеров об обучении грамоте : Основы звукового метода / Сост. С.П. Редозубов. – М., 1941. – С. 12.

*** И вновь допускается серьезная ошибка в звуковом анализе: в слове *ежи* четыре звука, но с первым звуком [j] детей до этого не знакомили, что неизбежно приведет в дальнейшем к неправильному усвоению двойной роли буквы *е*.

**** И данное слово нельзя считать удачным для звукового анализа, ведь в нем согласный звук [с'] мягкий, но о мягкости согласных до этого речь не шла, следовательно, это явная провокация на смешение твердых и мягких согласных, что крайне пагубно скажется на качестве чтения в дальнейшем.

***** В подобных формулировках допускается смешение понятий «звук» и «буква»: звуки не «стоят» и не «пишутся» в словах, они произносятся и обозначаются в словах буквами.

В награду за успех каждый ребенок получает азбуку и право прочитать в ней знакомое слово.

Не касаясь некоторых методических ошибок, допущенных и на этом этапе обучения, рассмотрим в приведенном диалоге главное – то, что сам Ушинский называл «механизмом чтения и письма» (Ушинский К.Д. Русская школа. – М., 2002. С. 250). Введенное им понятие «механизм чтения и письма» удачно отражает внутреннее содержание любой методической системы обучения грамоте, поскольку в нем раскрываются реальные действия ребенка в процессе освоения новых видов речевой деятельности.

Что же представляет собой механизм чтения и письма в приведенном выше диалоге?

Судя по подказке учителя, у К.Д. Ушинского это способ письма и чтения «буква за буквой» целого слова, который применяется, говоря современным языком, по «следам» звуко-буквенного разбора (в методике Ушинского с использованием рукописных букв).

Важнейшей особенностью данного способа является то, что он ставит усвоение чтения в зависимость от письма: «Умеешь писать, то есть обозначать звуки буквами: умеешь и читать». Причем эта зависимость прямая, то есть между чтением и письмом ставится знак равенства.

Между тем письмо и чтение – различные виды речевой деятельности. Деятельность письма включает в свой состав действия кодировки звуков в буквы, осуществляемые пишущим на основе известного смысла (значения) слова, а деятельность чтения состоит из действий декодировки букв в звуки для получения смысла, скрытого в графической форме слова. Следовательно, письмо ориентировано на смыслопередачу средствами графики, а чтение – на совершенно противоположную деятельность – смыслообразование, то есть понимание слова (текста). Очевидно, обучаясь письму, школьник не может только в структуре его деятельности осваивать специфику деятельности чтения.

Кроме того, принципиальное различие письма и чтения обусловлено и совершенно разными единицами анализа, предполагаемыми в деятельности письма и чтения. Так, единицей анализа письма является звук (фонема) в составе слова. Его качества (гласный – согласный, твердый или мягкий согласный и т. п.) определяют выбор буквы при письме, например, согласно правилам русской графики. В соответствии с этой особенностью звука (фонемы) как единицы анализа при письме реализуется аналитическая деятельность, которая в целом опирается на соотношение «звук – буква» и может соотноситься с формулой движения «буква за буквой». В чтении же единицей анализа оказывается буква как определенный графический знак фонемы. Фонема должна быть идентифицирована по букве и реализована с помощью артикуляционного аппарата в определенном звуке. Но эта идентификация фонемы, вследствие слогового принципа русской графики, оказывается возможной только в соотношении анализируемой буквы с другими буквами слога. Значит, реализуется синтетическая деятельность, которая предполагает при чтении постоянное соединение букв в определенном поле для правильной идентификации и озвучивания фонемы. Такая деятельность требует непрерывного «забега» вперед, за букву (идентификация фонемы), и возвращения назад (ее озвучивание) по формуле движения «задом наперед».

Таким образом, специфика чтения такова, что для его усвоения действий письма (только соотношений звук – буква) оказывается недостаточно, на первый план выдвигаются собственно действия чтения, например такие, как действия возвратного чтения букв согласных звуков в соотношении с буквами гласных (чтение твердое и мягкое). Вне этих действий усложняется чтение «слияний» (слов СГ), что заметно тормозит и общий ход усвоения чтения.

Вторая существенная характеристика способа и в целом механизма чтения и письма – это чтение (письмо) целых слов, при котором в ориентировочной основе, в частности, дея-

тельности чтения слоги не выполняют функцию единицы чтения и, следовательно, ориентиров в чтении многосложных слов. Хотя К.Д. Ушинский и знакомит учащихся в «приготовительный» период со слогами, тем не менее, судя по руководству, на последующих этапах «совместного изучения письма и чтения по азбуке» они рассматриваются лишь в функции добавочного занятия, очевидно, чтобы разнообразить уроки различными упражнениями. Так, характеризуя первые уроки по азбуке, педагог выделяет следующие занятия:

- 1) звуковой разбор;
- 2) письмо;
- 3) чтение написанного;
- 4) чтение тех же слов и фраз в печатной азбуке;
- 5) чтение и переписка из печатной азбуки новых слов и фраз, не бывших в письменной;
- 6) отыскание знакомых букв и слогов в каком-нибудь рассказе;
- 7) сложение слов из букв печатной азбуки, наклеенных на деревяшки или картон.

Таким образом, в части обучения первоначальному чтению слово выступает и как объект, и как единица чтения со всеми вытекающими из этого обстоятельства негативными последствиями для качества чтения незнакомых текстов. Например, из-за отсутствия ориентиров (системы единиц чтения) в структуре многосложных слов возникает неизбежное так называемое повторное чтение (про себя и вслух) каждого слова. Оно проявляется в том, что ребенок перед длинными словами останавливается и довольно долго думает, пытаясь понять читаемое слово, – следствие совмещения объекта и единицы чтения. Если исходить из того, что под объектом в чтении подразумевается его результат (смыслообразование, оформленное внешней речью), а под единицей – средство получения результата (способы, реализуемые внутренней речью), то несложно заметить, что совмещение в слове единицы и объекта чтения объективно приводит к тому, что средством получения смыслообразования, то есть чтения вслух, становится смысл (значе-

ние) слова, который может выделяться только в чтении про себя. Иначе говоря, чтобы прочитать слово вслух, нужно знать, что за слово ты читаешь.

Поэтому не случайно К.Д. Ушинский рекомендует начинать обучение по азбуке с формирования у детей четкого понимания смысла слов с новыми звуками (буквами): «Для каждой новой согласной буквы есть картинка. Учитель спрашивает, что изображено на картинке, и если ученик говорит не то слово, которое написано под картинкой, то учитель поправляет. Когда, наконец, ученики произнесли слово, подписанное под картинкой, тогда учитель спрашивает: какие здесь знакомые звуки? какой в начале? какой на конце? и доводит ученика до сознания нового звука, стоящего посередине, таковы слова: *ели, ива, уши*». Далее давалась буква нового звука, ее письмо в слове и чтение. Таким образом на всех этапах обучения достигалась осмысленность, то есть содержательность, письма и чтения, а также преодолевались так называемые «муки слияния» в чтении букв согласных с гласными.

В связи с этим необходимо обратить внимание на то, что картинка на слово выполняла не просто функцию иллюстрации нового звука (как это мы видели, например, в букваре К. Истомина), а функцию центрального, исходного элемента в структуре механизма письма и чтения – наглядного средства формирования смысла слова, обеспечивающего ребенку необходимые условия для овладения письмом и чтением нового слова. Кроме того, предварительная беседа по картинке слова позволяла интенсивно развивать речь ребенка, то есть фактически обучать письму и чтению на основе развития речи.

Преодолевать недостатки принципа целых слов как объекта и единицы чтения в методике К.Д. Ушинского помогала и определенным образом организованная структура дидактического материала – по принципу его максимальной доступности, в первую очередь с точки зрения минимального объема букв в словах на первом этапе усвоения механизма письма и чте-

нии. Поэтому, напомним, методист и рекомендовал начинать обучение по азбуке с односложных или «двусложных слов и, по возможности, коротких». В результате, как видно из приведенной ниже таблицы, система учебного материала азбуки (буквы и слова-слоги) получила двуполярную структуру, в которой на одном полюсе (начало обучения) доминируют буквы гласных и простейшие слова-слоги, а на противоположном – буквы согласных и более сложные для чтения слова-слоги.

Построение дидактического материала в азбуке К.Д. Ушинского

Порядок изучения букв*	
И АЕУыЮЙОСЛВШНГТЁМПДЦЪЗРКХБЖЧЩФЭЪ О	
ГГ – ая, ея, оя; СГ (твердые и мягкие) – на, не; ГС – уж; ГСГ – усы, оси; СГС – лей, вой	СГСГ и т.п. – сани, телята. Слова со стечением согласных – птицы, плеть, сплеть. Слова с разделительными знаками – льет, съели
Порядок изучения слов-словосочетаний	

* Состав букв отражает современный алфавит.

Безусловно, такой характер системы дидактического материала не отличается четкой структурированностью как в порядке изучения букв, так и в логике развертывания различных по сложности слов-словосочетаний. Например, в порядке изучения слов-словосочетаний обнаруживается ярко выраженный «скачок» между разными по уровню сложности словами. Тем не менее необходимо признать, что К.Д. Ушинский сделал все возможное для успешного преодоления детьми этого разрыва. Уже начиная со звукового анализа, методист вводит специальные синтетические упражнения, позволяющие переходить от односложных слов к словам с более сложной структурой. К таким синтетическим упражнениям могут быть отнесены:

– замена одних звуков другими, причем так, чтобы с переменой одного звука значение всего слова изменялось, например: *кот, пот, рот* и т.д.;

– приставка буквы к началу слова, например: *от – рот, крот; рыть – крыть, скрыть, вскрыть; рак – фрак* и т.п.;

– приставка на конце слова;

– перестановка одних и тех же звуков, меняющих значение слов, например: *мука – кума, сон – нос* и т.п.

Особо следует отметить и другие возможности данных синтетических упражнений. По существу, они представляют собой приемы, связанные со словоизменением, но направленные на получение нового смысла. Иначе говоря, выполняя подобные упражнения, учащиеся осваивали собственно специфику деятельности чтения – смыслообразование. Тем не менее и в этом случае процесс получения нового смысла опирался на исходный, хотя и другой по значению, смысл (слово).

Безусловно, подобные упражнения стимулировали усвоение специфики деятельности чтения, однако в системе К.Д. Ушинского они все же не выполняли основной функции обучения, то есть функции механизма письма и чтения. С другой стороны, такие способы чтения и не могли использоваться в функции механизма, в частности, чтения, поскольку в реальном неподготовленном чтении, каковым, например, является чтение незнакомого текста, какой-либо исходный смысл объективно отсутствует, его нужно получить, даже если читатель предварительно и познакомился со всеми словами, из которых состоит текст.

Сущность деятельности чтения как раз и состоит в том, что читатель должен владеть способами понимания содержания читаемого, и в первую очередь способами проникновения в заключенные графикой смыслы. Это требует определенных действий с буквами слова как внешней (графической) формой смысла. Но поскольку буква является графическим знаком звука, или фонемы как центральной смысловозначительной единицы слова, основным способом проникновения в смысл графического слова оказывается действие по восстановлению на основе букв его фонемного состава, то есть звучащего слова. Причем процесс произнесения слова

должен параллельно обеспечивать правильное восприятие фонемного образа слова, которое необходимо для узнавания, соотнесения воспринимаемого слова с его образом, хранящимся в памяти чтеца. Любые искажения в воссоздаваемом фонемном образе слова при чтении неизбежно затрудняют, а то и просто разрушают смыслообразование и, следовательно, понимание читаемого.

Что же представляет собой с этой точки зрения предложенный К.Д. Ушинским механизм чтения по принципу «буква за буквой»?

Предполагаемые им действия фактически означают побуквенное соединение, или, как определил это действие сам Ушинский, сложение слов из букв (звуков): «По окончании всех вышесказанных упражнений, – признает методист, – дитя будет в состоянии верно разобрать на звуки и потом сложить каждое слово, написать его правильно, насколько эта правильность условливается звуками, и, встретив его в печатной книге, прочтет медленно, но по большей части без ошибки и без несносных складов».

Очевиден ярко выраженный отказ педагога от слогов в механизме чтения, и, следовательно, единицей чтения незнакомого слова оказывается буква как единица анализа вне ее связей с буквенным окружением в составе слога. Отсюда неизбежно возникает медленное и побуквенное озвучивание слова, приводящее к искажению его звукового образа.

По сути, это механизм побуквенного чтения, который приводил к тому же результату, что и подходы в системах звукосочетательного метода, в частности барона Н.А. Корфа. Но если в методике Корфа действия звукослияния превращались при чтении в буквосложение слогов, то у К.Д. Ушинского – в буквосложение слов.

Завершая анализ основного периода «совместного изучения письма и чтения по азбуке», отметим, что для полноты характеристики методики обучения грамоте К.Д. Ушинского, на наш взгляд, недостаточно ограничиваться анализом лишь его

азбуки. Многие аспекты методики раскрываются значительно полнее и глубже в его первой книге после азбуки, которая была призвана решать и вопросы совершенствования первоначального чтения до конца первого года обучения.

Александр Александрович Штец – доктор пед. наук, профессор кафедры педагогики Мурманского областного института повышения квалификации работников образования и культуры, г. Мурманск.

**Вопросы речевого развития учащихся
в методическом наследии
В.И. Чернышева**

В.А. Телкова

Статья посвящена взглядам известного педагога-словесника В.И. Чернышева на развитие связной речи учащихся в процессе обучения русскому языку. Автор показал, как в методической системе ученого отражается взаимосвязь устной и письменной речи и приемы достижения этой взаимосвязи в школьном обучении.

Ключевые слова: живой литературный язык, устная речь, письменная речь.

В практике школьного преподавания до настоящего времени в центре изучения языка находятся грамматика, орфография, пунктуация, а между тем конечной целью работы по языку в школе должно быть овладение учащимися живой речью.

Известные лингвисты и методисты прошлого считали речевое развитие учащихся центральной задачей школьного обучения. Концентрировано эту мысль выразил известный ученый-языковед и педагог-методист Василий Ильич Чернышев в своих статьях, опубликованных в сборнике под названием «В защиту живого слова» (СПб., 1912).

В одной из первых статей на эту тему – «Сокровища родного слова» – ученый писал: «Всякий родной живой язык в целом есть не только учитель, от которого мы узнаем с детства и до старости много нового и полезного, но и воспитатель, который учит доброму посредством многих общепринятых, распространенных в народе ходячих моральных истин, выраженных в пословицах, поговорках, изречениях, которые и образованного человека иногда удивляют своею справедливостью и гуманностью...

Правда, что в народном языке немало обращается слов грубых, непристойных; народная пословица не всегда правдива и человечна. Только с этим грубым и безнравственным в народном языке и надо вести борьбу, но никак не со всем народным языком. <...> Его действие в общем непреодолимо, могущественно и благотворно. Недаром мы говорим "родной язык": он, как отец и мать, воспитывает нас с родственной любовью... оказывает столько добрых воздействий, что отступить от него не только невыгодно, но даже и страшно...» [4, с. 24].

Сокровенные чаяния людей, думы, мечты народа запечатлевались в языке предков, передавались от поколения к поколению устно и через памятники древнерусской письменности. Понять это наследство прошлого помогает знание народного языка.

В.И. Чернышев считал, что пословицы, изречения, песни, сказки, предания, житейские рассказы представляют собой подлинные сокровища словесных запасов, которые учат и воспитывают «весь народ от детского до старческого возраста. Здесь – учащий голос всего народа, и школа поступит неосторожно, если помешает прислушиваться к словам наставника, умудренного таким большим и долгим опытом» [4, с. 24].

В тесной связи с вопросом о живом народном языке, о его значении и преподавании находится и вопрос об усилении практической направленности при изучении русского языка. Ученый настоятельно предлагал строить обучение русскому языку на основе живого слова, живой речи: «Из всех же значений и умений

самым важным, самым необходимым для жизненной деятельности является, конечно, умение легко, понятно, красиво говорить на своем языке» [4, с. 10]. Слова В.И. Чернышева не потеряли своей актуальности и в наше время, когда в качестве основного содержания школьного предмета «Русский язык» рассматривается «развитие в ребенке способности так владеть словом, чтобы слова всегда складывались в значимый смысл, чтобы человек умел сказать именно то, что хотел, донести до другого часть своего "Я"» [3, с. 3].

Не без влияния К.Д. Ушинского Василий Ильич Чернышев утверждал, что не грамматика, не правописание, не книжный язык должны лечь в основу преподавания родного языка в школе, а живой русский язык – язык народный, язык классиков русской литературы, отражающий в ярком словарном составе, грамматических формах сокровищницу русской мысли, национальную самобытность русского народа.

Однако, высказывая это принципиальное методическое и лингвистическое положение, В.И. Чернышев ни в коем случае не отрицал необходимости преподавания в школе и грамматики, и правописания, но они, по его мнению, должны иметь, скорее, прикладное значение в обучении. «Не отрицаю ни пользы, ни даже важности преподавания грамматики и правописания; думаю только, что они заняли всё место и приобрели монополию во многих школах не по праву. Притом знание живого литературного языка – важнейшая опора для грамматики, да и правописанию оно должно принести существенные услуги», – писал Чернышев [4, с. 20].

Сегодня педагоги-филологи всё настойчивее говорят о необходимости изменить концепцию преподавания родного языка, когда требуется преодолеть традиционную направленность обучения. «Уровень общей культуры народа всегда определяется тем, что в языке интересно ему сейчас. Было время, важным казалось, "как писать правильно" то или иное слово, затем – произношение слов, позже – правила построения речи, стиль и синтаксис, много говорили и

спорили о правильности конструкций и сочетаниях слов. Теперь на очереди вопрос о том, как кратко и точно выражать свои мысли, как правильно понимать собеседника... как активно участвовать в построении нормативного языка, чего настоятельно требует новое время» [1, с. 4].

В.И. Чернышев еще в начале XX в. поставил вопрос о необходимости школьного изучения языка на совершенно новых основаниях: «...естественнее сначала учиться хорошо, правильно говорить, а потом сознавать, определять грамматические свойства живой правильной речи» [4, с. 5].

В.И. Чернышев упрекал школу в том, что она своими рутинными методами учения не способствует развитию творческой личности, налагая «оковы на человеческую мысль и слово» [4, с. 6]. Учителя руководствуются ложной мыслью в обучении, «что нужно сначала знать пиитику, риторику, орфографию, грамматику, а потом уже и сочинять» [4, с. 6]. Но если не поощрять детей к выражению своих мыслей, к сочинению, то в дальнейшем такой потребности у ребенка может не возникнуть.

Нельзя не согласиться с мнением Чернышева, что при обучении школьников грамотной речи нельзя пренебрегать богатством и выразительностью живого языка. Причину оскудения русской речи ученый видел в пагубном влиянии посредственных «современных» писателей, газетных статей и фельетонов. Сегодня этот ряд можно продолжить, указав на телевидение, радио и Интернет-ресурсы.

Однако противостоять этому можно, если с самых первых шагов школьного обучения ввести упражнения, содействующие выработке живой речи. С этой целью В.И. Чернышев предлагал особо выделить среди школьных занятий чтение вслух, рассказ прочитанного, выразительное чтение. Все это, по его мнению, создает такие условия обучения, при которых учащиеся постоянно вынуждены слушать себя, контролировать свою речь и как следствие – развивать ее. Школа должна стремиться к тому, чтобы ее выпускник не только умел, но и имел привычку де-

литься своими взглядами и мыслями с помощью устной и письменной речи.

Заслуга В.И. Чернышева состоит в том, что он не только создал теоретическую базу, необходимую для эффективной работы по развитию речи учащихся, но и предложил ряд конкретных рекомендаций для учителя. В частности, он указал, какие приемы следует использовать для достижения желаемых результатов, как последовательно усложнять процесс обучения, какой материал следует привлекать для развития речи учащихся.

Василий Ильич постоянно подчеркивал важность обучения детей навыкам выразительного чтения. В качестве литературного материала рекомендовалось использовать «произведения образцовых писателей». Ученый призывает учителей обращать внимание на музыкальность прозы лучших авторов, что может помочь в приобщении детей к чтению вслух и, как следствие, любви к родному слову.

Учитель должен стремиться развивать у школьников ясность, правильность, красоту произношения. Между тем и сегодня всем знакома ситуация, когда при чтении «ученик проглатывает концы слов, часто не обращает никакого внимания на знаки препинания» [4, с. 19]. Понимая, что «неграмотность чтения ничем не лучше безграмотности письма», Чернышев решение этой проблемы видел в постоянной и кропотливой работе учителя, направленной на выработку у учащихся навыков не только грамотной, но и выразительной речи.

Как опытный педагог В.И. Чернышев понимал, что развитию устной речи должна сопутствовать и письменная речь. Под ней ученый понимает такие виды упражнений, которые прежде всего способствуют развитию мысли и связности изложения в самостоятельных письменных работах учащихся. Сочинения школьников обычно предваряются устными беседами, которые хорошо продуманы и разработаны учителем [4, с. 16]. Материалом для творческих работ может служить либо личный опыт

учащихся, либо литературные источники, имеющие характер повествования с развитием действия, завязкой и развязкой. Подобные рассказы вызывают интерес, возбуждают мысль детей, легче запоминаются и служат хорошим основанием для развития сначала устной, а впоследствии и письменной речи.

После написания сочинения Чернышев рекомендовал учителю предлагать ученикам читать вслух в классе свои сочинения и «разбирать их тут же – на слух, а не на глаз» [4, с. 8], указывая на достоинства читаемого, так как это принесет большую пользу обучению всем аспектам языка, в том числе орфографии и пунктуации. Данная рекомендация сохраняет свою актуальность и в наши дни.

Доступность, ясность, логичность делают работы В.И. Чернышева незаменимыми пособиями для современных учителей. Несмотря на довольно значительный период времени, про-

шедший со дня опубликования его научных и методических трудов, они и сегодня во многом не потеряли своей ценности и свежести творческой мысли.

Литература

1. Колесов, В.В. Культура речи – культура поведения / В.В. Колесов. – Л. : Лениздат, 1988. – 271 с.
2. Купалова, А.Ю. Язык и речь в школьном курсе русского языка / А.Ю. Купалова // Русский язык в школе. – 1999. – № 1. – С. 27–32.
3. Тандит, С.В. О воспитании интереса к русскому языку / С.В. Тандит // Русский язык в школе. – 1991. – № 6. – С. 3–8.
4. Чернышев, В.И. В защиту живого слова / В.И. Чернышев. – СПб., 1912. – 63 с.

Валентина Алексеевна Телкова – канд. филол. наук, доцент кафедры современного русского языка и методики его преподавания Елецкого государственного университета им. И.А. Бунина, г. Елец, Липецкая область.



Новинки издательства «Баласс»

О.А. Степанова Подвижные игры и физминутки в начальной школе (пособие для учителя)

- ◆ современные игровые оздоровительные технологии
- ◆ игровые коррекционно-профилактические программы
- ◆ описание подвижных игр
- ◆ материал для проведения игровых физминуток на уроках

Заявки принимаются по адресу: 111123 Москва, а/я 2, «Баласс».

Справки по телефонам: (495) 368-70-54, 672-23-12, 672-23-34.

Заявки на отправку по почте принимаются по телефону: (495) 735-53-98.

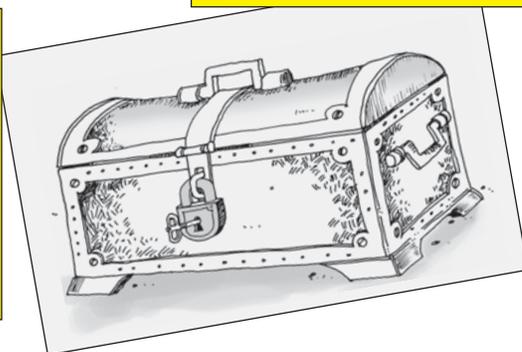
bal.post@mtu-net.ru

<http://www.school2100.ru>

E-mail: balass.izd@mtu-net.ru

Эмоционально-телесное постижение музыки на основе идей Эмиля Жак-Далькроза*

М.В. Агарева



Рассматривается сфера осознания ребенком своего телесного «Я», в которую вовлекаются отдельные органы чувств и части тела. Обосновывается роль музыкального воспитания в процессе осознания ребенком своей телесной сущности. Освещается программа эмоционально-телесного постижения музыки на основе идей швейцарского композитора и педагога Эмиля Жак-Далькроза.

Ключевые слова: «Я», тело, телесность, язык тела, телесное Я, эмоции, чувства.

Постигать себя и окружающий мир ребенок начинает прежде всего с помощью собственного тела: он учится различать «внутри» и «снаружи», «там» и «здесь» и другие телесно определяемые ориентиры, дистанции и направления. Узнавая свое тело, ребенок тем самым формирует и собственное «Я»; замечая, что он является автором собственных телесных движений, испытывает чувство субъекта-автора [2].

Осознание своей телесной сущности получает субъективное существование в системе интерцептивной категоризации, языка тела – совокупности телесных проявлений (особенностей внешнего облика, движений, мимики и жестов, внутренних ощущений), отражающей душевное состояние человека, особенности взаимоотношений с окружающим миром.

В онтогенезе построение образа телесного «Я» определяет формирование границ образа тела, что требует своего освоения [2]. Решающее влияние в этом процессе оказывают представления о том, как ребенок ощущает свои части тела и управляет ими. Для того чтобы ребенок мог осваивать законы «тела-механизма», необходимо создавать особую ситуацию, в кото-

рой происходило бы осознание ребенком своей телесной сущности. Законы «тела-механизма» проявляются в процессе музыкального воспитания, поскольку музыка обладает способностью эмоционально-телесного насыщения. В процессе музыкальных занятий возникают перцептивный и двигательный опыт ребенка, который формирует первичный образ собственного тела и способность владения им с помощью произвольных движений. Ни одна из существующих программ по музыкальному воспитанию не направлена на освещение этого аспекта. С этой целью мы разработали **программу эмоционально-телесного постижения музыки**, основанную на идеях швейцарского композитора и педагога Эмиля Жак-Далькроза, суть которых заключается в сочетании музыки и движения как средства раскрепощения и согласования свободы духа и тела [1]. Программа музыкального воспитания рассчитана на детей 5–7 лет.

Цель программы – способствовать естественному проявлению чувств детей, ведущему к эмоционально-телесному постижению музыки.

Задачи программы: научить ребенка ощущать части своего тела и управлять ими, выражать себя в телесной экспрессии, использовать свои возможности, фантазию и способность к творчеству; выражать чувства через движения и звук; развить общую музыкальность, музыкально-слуховые данные, эмоциональную сферу детей как важнейшую основу их внутреннего мира и способ-

* Тема диссертации «Воспитание образа телесного "Я" детей 5–7 лет». Научный руководитель – канд. пед. наук, доцент Ю.С. Богачинская.

ности воспринимать, переживать и понимать музыку; концентрировать внимание; воспитывать самостоятельность и волю, внутренний слух; дать телесности ребенка быть посредником в общении с музыкой; развивать личностные качества – способность экспериментировать, импровизировать, чувствовать и контролировать свои чувства.

Программа представлена в виде трех последовательных разделов

Первый раздел «Музыкальные эмоции и их телесная экспрессия» раскрывается темами: «Язык эмоций», «Эмоции и слова», «Эмоции и лицо человека», «Эмоции и движение тела».

Общие цели первого раздела: сформировать представление о языке эмоций как о знаках, подаваемых человеком о своих чувствах; дать детям представление о том, что слова окрашены интонацией, сообщающей об эмоциональном состоянии человека и его отношении к другим людям; сформировать представление о выражении различных эмоциональных состояний мимикой лица, позами тела, жестами рук.

Содержание методики.

Тема «Язык эмоций» представлена рядом ситуаций: «Я – клоун», «В цирке», «В детском саду», «Пропала собака», «Чей голос лучше?», «Музыкальные минутки», в которых акцентируется внимание на языке эмоций как знаке, подаваемом человеком о своих чувствах, настроении, мнении, желаниях.

Занятия строятся таким образом, что дети «проживают» проблемную эмоциональную ситуацию в ее телесно-игровом воплощении с последующим осуществлением рефлексивного анализа своего состояния в подобной ситуации.

Тема «Музыкальные эмоции и слова» основана на прослушивании фрагментов музыкальных произведений, которые дети в процессе восприятия характеризуют разнообразной интонационной окраской исходя из особенностей музыкального произведения, например, повышенной или пониженной силой голоса. Эта работа приводит к тому, что дети ярче воспринимают и глубже понима-

ют музыкальное произведение, пропуская его настроение «через себя».

Тема «Музыкальные эмоции и лицо человека» предполагает введение в занятия адаптированных к программе сказочек-шумелочек Е. Железновой и С. Железнова: «Зима в лесу», «Буратино» (разработка М. Агаревой), «Глупая лисичка», «Три поросенка», «Лиса и рыба», «Заяц в лесу». Внимание детей направлено в данной теме на отражение музыкальных эмоций в мимике лица. С ее помощью дети имитируют способы отражения чувств через игровые образы в предложенной им реальной эмоциональной ситуации.

Тему «Музыкальные эмоции и движение тела» продолжают раскрывать адаптированные к программе сказочки-шумелочки Е. Железновой и С. Железнова: «Глупая лисичка», «Путешествие» (разработка М. Агаревой), «День рождения», «Пых», «Танец для мышки». Подобные «сказки-задания» помогают детям адекватно отразить образы сказочных героев через телесное воплощение, почувствовать настроение, музыкальный образ, музыкальный язык. В данном случае используется язык эмоций, выраженный в движениях – различных позах тела.

Данная форма работы развивает у детей способность «вживаться» в предложенный образ, осмысливать его эмоциональное состояние и выражать это через движения тела.

Второй раздел «Моделирование музыкальной эмоции в телесный симптом» раскрывается темами: «Ожившая музыка», «Раскрась музыку», «Эмоционально-телесное сопереживание».

Общие цели второго раздела: научить вести диалог с музыкой и развивать тему музыкального образа через моделирование музыкальной эмоции в телесный симптом; направить ребенка на художественно-образное постижение музыки, используя систему движений, моделирующую звуковысотные, ритмические, динамические и иные соотношения в прослушиваемой музыке; сформировать у ребенка способность проявлять разнообразные чувства при восприятии произведений, адекватно их вы-

ражать через эмоционально-телесный симптом.

Содержание методики.

Тема «Ожившая музыка» направлена на то, чтобы способствовать развитию у ребенка умения в движении вести диалог с музыкой. Для этого используются игровые задания: дети делятся на группы, каждая из которых выявляет возможные связи между музыкой и искусством движения, отображая динамику, темп, музыкальный образ, содержание музыкального произведения. Таким образом, дети прослеживают развитие образа музыкального произведения. К этому добавляются инсценировки разучиваемых песен, сопровождающиеся эмоционально-телесным выражением их музыкального содержания. В результате дети приобретают умение развивать тему музыкального образа через моделирование музыкальных эмоций в телесный симптом.

Тема «Раскрась музыку» направлена на художественно-образное постижение музыки. В ходе занятий ребенку предоставляется возможность «раскрасить» музыку различными предметами, предложенными музыкальным руководителем, используя их в движении. Предметы должны быть разными по объему, цвету, качеству материала, например: кукла танцует в небе, если музыка этому соответствует, и т.д. После того как ребенок ориентируется в подобной ситуации, ему предлагается трактовать образ музыкального произведения в системе движений, моделирующих звуковысотные, ритмические, динамические и иные соотношения в прослушиваемой музыке.

Тема «Эмоционально-телесное сопереживание» предназначена для того, чтобы научить ребенка создавать эмоционально-телесные композиции. Занятия представлены в виде «Загадок музыкального образа», которые необходимо разгадать, определяя свое эмоциональное состояние в созданной музыкальной ситуации, осуществляя при этом «диалог движения» друг с другом с передачей своего эмоционального состояния в музыке. Таким образом, дети проектируют способы передачи своего эмоционального состояния по

прослушанному музыкальному произведению.

Третий раздел направлен на создание эмоционально-телесных проектов, выражающихся в теме «Музыка нам рассказала...».

Общая цель третьего раздела: развивать у детей способность определять эмоциональное состояние музыкального образа и телесно выражать свое сопереживание ему.

Содержание методики.

Процесс занятий по теме «Музыка нам рассказала...» направлен на определение детьми эмоционального состояния музыкального образа, «перевоплощение» в музыкальный образ (позиция героя). Это осуществляется путем игрового перевоплощения детей поочередно в «музыкальный образ» и в «зрителя», что позволяет ребенку произвести рефлексивный самоанализ в разных проигрываемых ситуациях.

Обобщая опыт работы по программе «Эмоционально-телесное постижение музыки на основе идей Эмиля Жак-Далькроза», мы отмечаем, что через вхождение в мир музыки у ребенка обогащаются его телесные ощущения (двигательные, слуховые, тактильные, мышечные). Осознание ощущений своего тела образует телесное «Я», в структуру которого входят представления о своем теле, полученные через впечатления, переживания в процессе восприятия музыки. В результате представления о телесном «Я» формируются у ребенка на основе ощущений, отражающих возможности его организма, создании образа тела и телесного поведения.

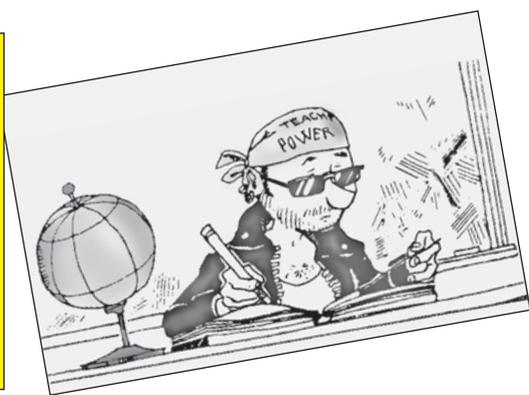
Литература

1. Жак-Далькроз, Э. Ритм / Э. Жак-Далькроз. – М., 2006. – 248 с.
2. Журавлев, И.В. Психосемиотика телесности / И.В. Журавлев [и др.]; под общ. ред. и с предисл. И.В. Журавлева, Е.С. Никитиной. – М., 2005. – 152 с.

Мария Владимировна Агарева – музыкальный руководитель детского сада № 375, г. Волгоград.

**Организация
воспитательного процесса
младших школьников
во внеурочной деятельности**

А.В. Брагуца



Российское общество находится на качественно новом этапе своего развития. Люди стали задумываться о моральных ценностях, о преодолении того, что мешает продвижению вперед и дальнейшему становлению. На первый план выходит воспитание отношения к человеку как высшей ценности бытия, создание условий для свободного развития каждого человека.

Формировать такое отношение к человеку нужно с детства. Вот почему система образования в настоящее время ориентирована на подход к ребенку как личности, нуждающейся в понимании и уважении ее интересов и прав. Образовательная работа с детьми направлена на обеспечение условий, открывающих детям возможность самостоятельных действий по освоению окружающего мира. От того, насколько удачно сложится общение ребенка с окружающим миром, будет зависеть очень многое. Возможно, благодаря правильно сформированным навыкам общения детям удастся избежать многих стрессовых ситуаций во взрослой жизни. Мы считаем важной частью современного образования формирование у школьников социально значимых компетентностей. Компетенция – это, прежде всего, успешный опыт деятельности. Чем больше дети общаются и реализуются в различных ситуациях, тем увереннее они себя ощущают в этом мире.

При образовании детей важно не просто передать им знания, а выработать умения продуктивного общения со сверстниками, со взрослыми, с информационным полем. Особую значимость приобретает проблема становление детской самостоятель-

ности, инициативности и ответственности. Учебная самостоятельность школьника существенно зависит от опыта учебного сотрудничества, приобретаемого в начальной школе. Задача педагога – создать необходимые условия для плодотворной совместной работы учителя с учеником, взаимодействия школьника со сверстниками.

Вступая в отношения сотрудничества, учитель ориентируется не на функции ребенка как ученика, а на его личность и перспективы ее развития. Такое взаимодействие, как правило, выходит за рамки учебного общения и осуществляется в различных видах, стимулируя практические навыки: совместное оформление стендовых газет, участие в школьных проектах, подготовка групповых и межгрупповых мероприятий и т.д. Способов организации воспитательного процесса множество. В таблицах на с. 77 представлен лишь неполный список того, что можно использовать в педагогической практике.

Многие из перечисленных форм работы были использованы мной для организации внеурочной деятельности учащихся. Хочу поделиться опытом работы по формированию у детей младшего школьного возраста навыков общения и сотрудничества.

Классный час «Планета Друзей»

Цели и задачи классного часа.

1. Способствовать формированию нравственной культуры учащихся, расширению опыта и творческому применению в реальной жизни полученных ранее знаний, умений и навыков.

Практические способы		
Классный час	Прогулка	Концерт
Поход	Эксперимент	Шефская помощь
Экскурсия	Шоу-программа	Тематическая игра-тренинг
Спартакиада	Поисково-исследовательская работа	Распределение поручений
Олимпиада	Познавательная игра	Интерактивная игра
Деловая игра	Чаепитие	Праздничный капустник
Игра	День именинника	Нравственный театр
Марафон	КПД (коллективно полезное дело)	Клубы по интересам
Постановка спектакля	Дни самоуправления	Блицтурнир
Постановка кукольного спектакля	Посвящения	Аукцион
Театрализованное представление	Фестиваль	
Проект		
Праздник		

Словесные способы		
Собрание	Беседа	Сочинение (мини-сочинение, эссе, фантастическая история, сказка, поучительная история, рассказ)
Сбор	Разговор по душам	Мозговой штурм
Лекция	Пресс-конференция	Сочинение стихов
Диспут	Детский дискуссионный клуб	Работа с пословицами и поговорками
Доклад	Тематический вечер	Заседание клуба
Встреча с ...	Сбор информации	Информационный час
Ток-шоу	Пятиминутка (эмоций, знаний, хорошего настроения)	Радиогазета
Читательская конференция	Составление исторической хроники	
Час общения		
Викторина		
Радиотеатр		
Радиопередача		

Наглядные способы		
Школьный музей	Выставка творческих работ	Школьная летопись
Выпуск стенгазеты	Выставка проектов	Календарь памятных дат
Тематический стенд	Книга памяти	Фотобюллетень
Выставка рисунков		

2. Воспитывать уважительное отношение к людям, терпимость к себе и другим.

3. Определить принцип жизнедеятельности классного коллектива и коллектива вообще.

4. Развивать коммуникативные возможности учащихся, умение правильного общения.

Оборудование: воздушные шары по количеству учащихся четырех разных цветов, шаблоны кружков четырех цветов, сходных с шарамми по цвету и количеству, осно-

ва под аппликацию, фонограмма песни «Дружба начинается с улыбки».

Подготовка классного часа.

1. Подготовка помещения для проведения классного часа.

2. Подготовка вспомогательного материала для организации и проведения классного часа: шаблоны, шары, основа под аппликацию.

3. Подготовка музыкального сопровождения.

4. Подготовка карточек-подсказок группам учащихся.

5. Фотоаппарат или видеокамера для совместной съемки.

Форма проведения классного часа: ролевая игра.

Ход классного часа.

Классный кабинет превращается в свободное помещение, где из мебели – только стулья. Стулья делятся на четыре группы, и к спинкам стульев привязываются воздушные шары одного цвета. Условно получается четыре страны: Желтая, Синяя, Красная и Зеленая. На доске висит плакат «Планета Друзей».

Ведущий: Здравствуйте, друзья! Я рада приветствовать вас на планете Друзей. Эта планета – самая красивая в Сказочной галактике. Ваше путешествие по ней невозможно без волшебных превращений. Сейчас я махну волшебным цветком, и вы все превратитесь в жителей этой планеты.

Дети вытягивают из конверта шаблоны кружков. Цвет кружка определяет, жителем какой страны становится ребенок.

Звучит фонограмма к песне «Маленькая страна». Дети садятся на стулья, обозначенные соответствующим цветом.

Ведущий (рассказывает сказку): На одной планете, у которой не было названия, было всего четыре страны: Синяя страна, Желтая страна, Красная страна и Зеленая страна.

В Синей стране все было синего цвета: дома, цветы, деревья, тротуары, фонари. И даже люди были синего цвета. В Желтой стране всё было желтым: земля, дороги, луга и поля. Люди здесь были желтого цвета – взрослые и дети. В Красной стране всё было красного цвета, даже крокодилы. В Зеленой стране, вы уже догадаетесь, всё было зеленого цвета.

Дети в этих странах рождались цветными, но и они, их мамы и папы, дедушки и бабушки очень любили свою страну, а значит, любили цвет своей кожи.

Жителей этих стран невозможно было перепутать, так как и одежду они носили только цвета своей страны. На лозунгах, плакатах каждой страны было написано: «Желтый цвет самый лучший!», «Ура зеленому цвету!», «Красный цвет са-

мый главный!», «Да здравствует синий цвет!». В каждой стране жители говорили только о своем цвете и прославляли его в своих песнях и на всех праздниках.

Жили так страны довольно долго. Законы в странах были строгими. Границы нарушать категорически запрещалось. Но нашелся один мальчик... Он был очень смелым, ему очень хотелось знать, как живут, какие песни поют, в какие игры играют дети других стран.

Нам ведь тоже интересно знать, как живут жители цветных стран? Поэтому давайте на минутку заглянем в каждую страну и посмотрим, чем там занимаются дети.

С помощью мимики и жестов ребята показывают, чем занимаются жители каждой страны. Другие команды отгадывают.

Ведущий: Были ли одинаковые действия у жителей разноцветных стран? Какие?

Ответы детей.

Ведущий: Продолжаем нашу сказку. И тогда мальчик задумался: «А может, мы не такие уж разные?» Решил он проверить свои предположения. И мы, ребята, тоже проверим.

Проводится игра «Встаньте те, кто...».

Ведущий: Встаньте те, кто сегодня чистил зубы.

Встаньте те, кто сегодня завтракал.

Встаньте те, кто сегодня в юбке.

Встаньте те, кто сегодня в брюках.

Встаньте те, кто сегодня учился считать.

Встаньте те, кто сегодня в хорошем настроении.

И так далее.

Ведущий: Оказывается, у нас много общего. А мы продолжаем сказку. Снова задумался мальчик: «А ведь у нас много общего. Может, мы и внешне похожи друг на друга?» Решил он присмотреться к жителям разноцветных стран. Давайте и мы присмотримся друг к другу.

Проводится игра «Найди пару».

На обратной стороне шаблонов-кружков нарисованы веселые лица. Нужно найти себе пару и взяться за руки.

Ведущий: Видите, и у нас с вами нашлась пара. Вот так и в жизни обя-

зательно находится единомышленник, нужно только внимательнее присмотреться друг к другу.

Продолжаем сказку. Присмотрелся мальчик к ребятам других стран. Они были такие же, как он, только другого цвета. Так же смеялись, если было смешно, так же плакали, если было больно.

Мальчику стало все равно, какого они цвета. Главное – с ними можно играть, петь, танцевать. Решил тогда мальчик со своими новыми друзьями перемешать цвета, ну хотя бы на лугу, среди цветов. Давайте и мы попробуем сделать разноцветную поляну.

Выполняется коллективная работа «Цветочная поляна». Дети используют разноцветные шаблоны кружков, клей-карандаш.

Ведущий: Красиво получилось? Вот и жителям разноцветных стран эта идея тоже понравилась. Они решили подружиться с жителями соседних стран и подарить каждой стране чуть-чуть своего цвета. Давайте мы тоже обменяемся шариками с жителями другой страны.

Ведущий: А когда цвета перемешались, все увидели, какой разноцветной и красивой стала их планета. А помогла нам в этом... дружба! (Последнее слово дети произносят хором.)

Ведущий: С тех пор планета приобрела название «Планета Друзей» и жители стран стали очень дружны друг с другом. Как мы с вами.

А чтобы наша дружба была еще крепче, давайте хором споем песню о дружбе.

Исполняется песня «Дружба начинается с улыбки».

Ведущий: Сказка – ложь, да в ней намек – добрым молодцам урок.

Не зря говорят: многое из того, что мы узнаем в сказке, есть в нашей с вами жизни. Давайте все вместе подумаем над тем, какие правила должны соблюдать люди в повседневной жизни, чтобы всем было хорошо, удобно жить на Земле рядом друг с другом.

На этом этапе рекомендую использовать карточки-подсказки, которые помогут детям четче сформулировать свои мысли.

Далее следуют высказывания детей:

– Искать в каждом человеке лучшее.

– Не позволять себе оценивать человека по его внешности.

– Бороться с равнодушием и безразличием.

– Не показывать своего превосходства над другим человеком, не зазнаваться.

– Не бояться делать нужное и полезное дело.

– Тактично и терпеливо помогать человеку, если он делает что-то не так.

– Радоваться успехам других людей.

– Не стесняться проявлять доброту и сердечность.

Ведущий: Я очень надеюсь, что между ребятами нашего класса всегда будет взаимопонимание. Все вы будете дружить друг с другом.

В заключение делается общая фотография на память.

Литература

1. Дереклеева, Н.И. Классные часы по теме «Нравственность»: 5 класс / Н.И. Дереклеева. – М.: «5 за знания», 2006.

2. Клюева, Н.В. Учим детей общению / Н.В. Клюева. – Ярославль: Академия развития, 1996.

3. Тыртышская, М.А. 50 идей для классного руководителя: Практическая копилка педагога / М.А. Тыртышская. – Ростов/н/Д.: Феникс, 2007.

4. Филиппова, Ю.В. Общение детей 7–10 лет / Ю.В. Филиппова. – Ярославль: Академия развития, 2002.

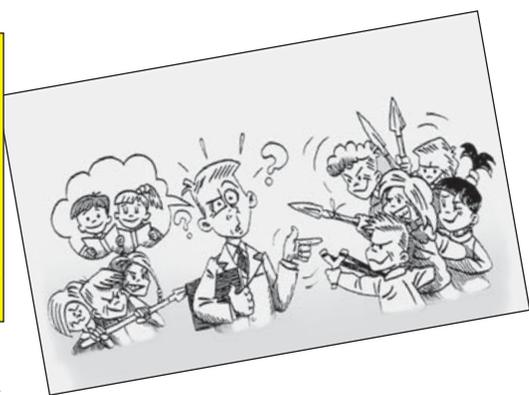
5. Образцова, Т.Н. Психологические игры для детей / Т.Н. Образцова. – М.: Этрел «Лад», 2005.

5. Фобель, К. Как научить детей сотрудничать? : Психологические игры и упражнения; в 2-х ч. / К. Фобель. – М.: Генезис, 1998.

Анжелика Викторовна Брагуца – ГОУ «Начальная школа – детский сад № 1890», г. Зеленоград.

О категории ценности и ее реализации в новом образовательном стандарте*

А.Н. Кохичко



В статье анализируются новые государственные образовательные стандарты с точки зрения реализации в них одной из ключевых задач общего образования – формирования образа мира, ценностно-смысловых ориентаций и нравственных оснований личностного морального выбора учащихся.

Ключевые слова: Концепция федеральных государственных образовательных стандартов общего образования, содержание общего образования, государственный стандарт общего образования, Базисный учебный план, ценность, система ценностей и идеалов.

Государственный заказ в образовании направлен на «формирование системы ценностей и идеалов гражданского общества, формирование гражданской идентичности», на подготовку «поколения нравственно и духовно зрелых, самостоятельных, активных и компетентных граждан, живущих и работающих в свободной демократической стране в условиях информационного общества, экономики, основанной на новых технологиях и знаниях» [3, с. 9].

Вместе с тем основной миссией образования, подчеркивается в госстандарте общего образования, является «формирование российской идентичности как важнейшего условия развития гражданского общества, укрепление российской государственности, социокультурной модернизации страны» [6, с. 4].

Согласно этим положениям содержание образования, определяемое инвариантной частью Базисного учебного плана общеобразовательных учреждений РФ, являющегося важнейшим нормативным документом по введению госстандартов общего образования в действие [2, с. 3], «обеспечивает приобщение обучающихся к

общекультурным и национально значимым ценностям, формирует систему предметных навыков и личностных качеств, соответствующих требованиям стандарта» [2, с. 5]. Поэтому образование в начальной школе, являющееся базой всего последующего обучения, понимается не только как усвоение системы знаний, умений и навыков, но и как процесс развития личности, обретения ею духовно-нравственного и социального опыта.

В связи с этой важнейшей направленностью нового госстандарта в Базисном учебном плане общеобразовательных учреждений РФ значительное место отводится таким понятиям, как *ценностные идеалы (ориентиры, ориентации, установки, отношения), эмоционально-ценностное восприятие, система ценностей* и др.

Кроме того, в нормативных государственных документах разграничиваются *гражданские, гуманистические, демократические, интеллектуальные, личностные, нравственные, общекультурные, общечеловеческие, социальные, традиционные национальные, эстетические ценности, ценности безопасного и здорового образа жизни*.

При этом из всех продекларированных ценностей систематизированными оказываются лишь *ценностные идеалы гражданского общества*: социальная справедливость; свобода – личная, индивидуальная; жизнь человека, его благополучие и достоинство; межнациональный мир, семейные традиции, патриотизм [6, с. 9].

* Тема диссертации «Эпистемологические основы начального обучения русскому языку». Научный консультант – доктор пед. наук, профессор А.А. Штец.

Что же касается других систем ценностей, то они либо не определены ни формально, ни содержательно, как, например, *демократические, гуманистические, традиционные национальные ценности*, либо представляют собой набор смешиваемых понятий – заказов, потребностей, целей, чувств, знаний, умений, сформированностей и т. п.

Например, относительно социальных категорий в Концепции федеральных государственных образовательных стандартов общего образования, мы находим *социальный заказ*, «интегрирующий потребности семьи и обобщающий их до уровня *социальных потребностей*», среди которых выделяются безопасный и здоровый образ жизни, свобода и ответственность, социальная справедливость и благосостояние [3, с. 9]. Под *социальным развитием* в новом образовательном стандарте понимается «формирование российской и гражданской идентичности на основе принятия учащимися демократических ценностей, развития толерантности жизни в поликультурном обществе, воспитания патриотических убеждений; освоение основных социальных ролей, норм и правил» [3, с. 17], в качестве же *социальных чувств* рассматриваются патриотизм, толерантность, гуманизм и др. [3, с. 25].

Тем не менее содержание тех же *социальных* (общественных, социально-политических) *ценностей* в различных научных концепциях составляют интересная работа, профессиональный успех, общественная справедливость, рациональное государственно-политическое устройство (В.Л. Иванов); общественный порядок, мир, безопасность, свобода, равенство, человек (В.П. Тугаринов) и др.

В качестве *традиционных национальных ценностей*, также не определенных в новых нормативных образовательных госдокументах, рассматриваются человек и природа; человек и семья; человек и история (М.Ю. Новицкая); русский народ, его язык, любовь к Отечеству, культура (В.Т. Фоменко, И.Ю. Кулагина); любовь к народу, его традициям и устоям; готовность к самопожертвованию ради Отечества (А.И. Подбе-

резкин); государственное единство, семья, свобода личности, демократия, равноправие народов, территориальная целостность, социальная справедливость, многонациональная культура, духовность (Л.В. Трубайчук) и др.

Совмещенное (неопределяемое) представление ценностей авторами новых нормативных документов, отмеченное выше, на наш взгляд, связано со сложностью самого понятия *ценность* (Wert, Vale, Value, Valeur), а также с включением одних и тех же ценностных категорий, например патриотизма, рассматриваемого в Федеральном государственном образовательном стандарте общего образования как часть *ценностных идеалов гражданского общества* [6, с. 9], а в Концепции федеральных государственных образовательных стандартов общего образования в качестве *социального чувства* [3, с. 25], – в различные системы ценностей.

Выделение общих ценностей в разных областях жизни и деятельности мы наблюдаем и в современной научной мысли. Так, *Родина (Отечество)* мыслится как ценность жизни (Е.А. Воронова), конкретная (В.П. Тугаринов) и общечеловеческая (Н.Е. Щуркова) ценность.

Семья, помимо ценности жизни (Е.А. Воронова) и общечеловеческой значимости (В.А. Караковский), определяется в качестве базовой (Н.И. Лапин) и национальной (Л.В. Трубайчук) ценностей.

Вместе с национальной (Л.В. Трубайчук), общечеловеческой («вечной») (Е.А. Воронова, В.Б. Шапарь), абсолютной (С.Ф. Анисимов) ценностью *справедливость* трактуется как ценность морального сознания (С.С. Аверинцев, А.В. Адо, М.И. Андриевская и др.), социальная ценность (В.Л. Иванов), ценность отношения (О.Г. Дробницкий) и т.д.

И все же, говоря о сложности и неоднозначности категории *ценность*, следует определиться, что именно обозначается этим словом, каким комплексом качеств характеризуется данная категория и какие функции она выполняет.

В логике изложения С.Ф. Анисимова, «под ценностями чаще всего

подразумевают предметы, обладающие какими-нибудь полезными для человека свойствами. В философии понятие ценности, – отмечает философ, – имеет более отвлеченный смысл, близкий к понятию "значение". Когда говорят о значении чего-либо, то, конечно, мыслят не самый предмет, а ту роль, которую он может играть в жизни, деятельности людей с точки зрения их потребностей, интересов, целей» [1, с. 40]. Исходя из этого С.Ф. Анисимов, Н.А. Бердяев, В.А. Василенко, Н.О. Лосский, В.С. Соловьев и др. в качестве ценностей рассматривают различные сферы действительности, существенными признаками (качествами, свойствами) которых являются полезность, нужность, значимость, нормативность и т.п. Следовательно, функциональные предназначения ценности заключаются в том, чтобы:

1) быть полезной, нужной, удовлетворять потребности (стремления, интересы) человека, класса, общества;

2) выступать мерой зависимости одного явления от другого;

3) являться для людей действительностью, нормой, целью, идеалом, ориентиром поведения и деятельности;

4) определять образ поведения, обеспечивать деятельность человека как социального существа;

5) помогать человеку реализовывать себя как творческую и нравственную индивидуальность;

6) активно и сознательно преобразовывать мир и себя в соответствии со значимыми идеальными представлениями;

7) определять смысл всего мира в целом, каждой личности, каждого события и каждого поступка.

Касаясь последнего функционального предназначения ценности, напомним высказывание Н.О. Лосского о том, что «каждый поступок имеет целью какую-либо ценность; как бы ни было глубоко нарушение ранга ценностей и даже как бы ни была велика ошибка, состоящая в погоне за мнимой ценностью, все равно в составе преследуемой цели всегда есть аспект подлинной объективной ценности, и даже грубо эгоистический поступок почти всегда ру-

ководится сложным комплексом мотивов, в котором есть хотя бы ничтожная примесь бескорыстного увлечения ценностью самой по себе. <...> Учитель, ясно и увлекательно излагающий доказательство геометрической теоремы, усердно работает не только для повышения по службе, но также и из любви к своему предмету и к распространению знания о нем, может быть, также из любви к уму человека и культуре его» [5, с. 72]. «Ценности, – отмечает Н.О. Лосский, – не равны друг другу: одни из них выше, другие ниже; различия их ранга также объективны, общезначимы. Вследствие объективности ценностей человек способен осознать и опознать их с такой же достоверностью, как и бытие, например, цветов, звуков и т.п.» [5, с. 187].

Особое значение для понимания категории ценности в современных условиях приобретает концепция «жизненного смысла» А.Н. Леонтьева, по мнению которого, различные мотивы (смыслы) учения возникают и изменяются «с развитием жизни, с развитием содержания действительных жизненных отношений» учащегося [4, с. 379]. Содержание этих жизненных отношений, названное позднее А.Н. Леонтьевым образом мира, отражено в личностном образовании – целостной, многоуровневой системе представлений (системе значений) человека о мире, о других людях, о себе и своей деятельности.

В русле концепций Н.О. Лосского и А.Н. Леонтьева мы находим утверждение Н.Л. Худяковой [7] о том, что в качестве ценности может выступать только мыслительный образ (мыслительная форма), фиксирующий стремление человека к тому, что предстает для него как значимое. Высказывая мысль о том, что данное определение ценности нельзя назвать полным, так как оно не отвечает на вопросы: каким образом человек выделяет что-то как значимое, необходимое, в чем выражается значимость предмета стремлений, всякое ли значимое становится для человека предметом стремлений, Н.Л. Худякова фиксирует главное: ценность – единство смысла и существования, определенная связь (основу которой со-

ставляет то, что переживается человеком как необходимое, значимое), отношение человека к миру, к другим людям, к себе и своей деятельности.

Суммируя сказанное, можно сделать вывод: для «формирования образа мира, ценностно-смысловых ориентаций и нравственных оснований личностного морального выбора» учащихся [3, с. 17], определяемых Концепцией образовательных государственных стандартов в качестве ключевой задачи общего образования, каждый педагог должен иметь представление о ценностных категориях (системах ценностей), которые в новых нормативных образовательных документах были бы не только продекларированы, но и наполнены конкретным содержанием.

Литература

1. Анисимов, С.Ф. Духовные ценности : производство и потребление / С.Ф. Анисимов – М. : Мысль, 1988. – 253 с.
2. Базисный учебный план общеобразовательных учреждений Российской Федерации / Разраб. проекта Н.Д. Никандров, А.М. Кондаков, М.В. Рыжаков. – М. : Просвещение, 2008. – 25 с. – (Стандарты второго поколения).
3. Концепция федеральных государственных образовательных стандартов общего образования : проект / РАО ; Под ред. А.М. Кондакова, А.А. Кузнецова. – М. : Просвещение, 2008. – 39 с. – (Стандарты второго поколения).
4. Леонтьев, А.Н. Психологические вопросы сознательности учения / А.Н. Леонтьев // Избр. психол. произв. ; в 2-х т. ; т. I. – М. : Педагогика, 1983. – С. 348–380.
5. Лосский, Н. О. Условия абсолютного добра : Основы этики : Характер русского народа / Н.О. Лосский. – М. : Политиздат, 1991. – 368 с. – (Б-ка этич. мысли).
6. Федеральный государственный образовательный стандарт общего образования : проект / РАО ; Рук. проекта Н.Д. Никандров, А.М. Кондаков, А.А. Кузнецов. – М. : Просвещение, 2008. – 21 с. – (Стандарты второго поколения).
7. Худякова, Н.Л. Ценностный мир человека : возникновение и развитие / Н.Л. Худякова. – Челябинск : Изд-во «Околица» ; ООО «Тендерлайн», 2004. – 398 с.

Андрей Николаевич Кохичко – канд. пед. наук, доцент, профессор Мурманского областного института повышения квалификации работников образования и культуры, г. Мурманск.

Патриотическое воспитание на уроках музыки в кадетских школах и школах-интернатах*

Н.И. Кашина

В статье рассматривается роль музыкального искусства в патриотическом воспитании учащихся современных кадетских школ и школ-интернатов, показываются возможные приемы и методы формирования у кадетов патриотических чувств, активизации эмоционального отношения к музыке.

Ключевые слова: кадеты, музыкальное образование, музыкальное искусство, патриотизм, патриотическое воспитание.

В современной России появился новый вид образовательных учреждений, в которых реализуется особая модель обучения и воспитания школьников. Это кадетские школы и школы-интернаты (КШИ), которые после длительного, семидесятилетнего перерыва начали создаваться по Распоряжению Президента РФ от 9.04.1997 г. № 118-рп «О создании общеобразовательных учреждений – кадетских школ (школ-интернатов)». Сегодня в России действует более 80 кадетских школ, школ-интернатов, гимназий и около 400 кадетских классов. Данные учреждения находятся в подчинении Министерства образования и науки РФ, так и в подчинении Министерства обороны РФ (Суворовские военные, Нахимовские военно-морские училища и т.д.).

Цель кадетских образовательных учреждений – подготовка несовершеннолетних граждан к профессиональному служению Отечеству на гражданском и военном поприще. В задачи этих учреждений входит не только предоставление кадетам общего образования и начальных знаний и навыков, необходимых для осознанного выбора гражданской или военной профессии, создание благо-

* Тема диссертации «Система музыкального образования в кадетских учебных учреждениях». Научный консультант – доктор пед. наук, профессор Н.Г. Тагильцева.

приятных условий для интеллектуального, нравственного и физического развития личности учащихся, их способностей, творческого потенциала, формирование высокой культуры, но и воспитание таких качеств гражданина-патриота, как честь и достоинство, верность Отечеству и готовность к выполнению конституционного долга по его защите [4].

Актуальность проблемы патриотического воспитания молодежи обусловлена и действующей Федеральной государственной программой «Патриотическое воспитание граждан Российской Федерации на 2006–2010 годы», задачами которой является продолжение создания системы патриотического воспитания; совершенствование его нормативно-правовой и организационно-методической базы; повышение качества патриотического воспитания и т.д.

Формированию патриотических чувств учащихся кадетских учебных заведений посвящен ряд исследований [3; 7; 9]. В них авторы решают проблему патриотического воспитания в процессе начальной профессиональной подготовки средствами символики, введением специальной организационной системы военно-патриотического воспитания. Решение проблемы патриотического воспитания кадетов средствами музыкального искусства мы рассматриваем в своем исследовании.

Современные кадеты встречаются с музыкальным искусством на учебных дисциплинах эстетического цикла «Музыка», «Мировая художественная культура», «Хореография», «Литература» и т.д. Поскольку учащиеся имеют свободное от учебы время, то важным направлением воспитательной системы является внеклассная музыкальная деятельность: разучивание строевых песен, инструментальных маршей – таких, например, как «Прощание славянки» В.И. Агапкина, «Белая армия, черный барон» С.Я. Покрасса, «Мы красные кавалеристы» братьев Покрасс, которые славят русское оружие, стойкость и неукротимость нашей армии.

Остановимся подробнее на содержании уроков музыки в кадетских школах и КШИ, которое,

с одной стороны, учитывало бы специфику подобных учебных заведений, с другой – способствовало патриотическому воспитанию кадетов.

Во-первых, надо познакомить учащихся с русской героико-патриотической оперой – ее идеей, сюжетом, образами, конфликтным столкновением интонационно-образных сфер «свой – чужой». В исторических сюжетах через музыкальные образы типических героев, показанных в неразрывной связи с народом, проявляется героическая направленность, которая реализуется через музыкальное развитие, подчиняющееся принципам симфонизма. Музыкальными средствами таких опер является «крупный штрих» и народная интонация (оперы «Жизнь за царя» М.И. Глинки, «Князь Игорь» А.П. Бородина, «Сказание о невидимом граде Китеже и девице Февронии», «Псковитянка» Н.А. Римского-Корсакова) [2].

В начале урока необходимо активизировать интерес кадетов к изучаемой музыке. Например, можно предложить им послушать рэп-номер современной группы «Проект Уоррен Джи и Сессиль», в котором в качестве мелодического контраста к ритмическому танцевальному скандированию цитируется хор половецких девушек «Улетай на крыльях ветра» из оперы «Князь Игорь» А.П. Бородина. Затем задаются вопросы о прослушанном музыкальном фрагменте: «Знаете ли вы, какую музыку использовали музыканты в качестве припева для своей композиции?», «Понравилась ли она вам?», «Поняли ли вы, о чем пели эти девушки?» и т.д. Когда интерес учащихся разбужен и они мотивированы на изучение оперы, происходит предварительное ознакомление с музыкальным материалом (с обязательным использованием видеозаписи).

Поскольку чувство патриотизма формируется через эмоциональное переживание, то здесь необходимо использование механизма идентификации, объектами которой являются герои оперы, что способствует появлению соответствующих ценностных ориентаций. Наиболее эффективными здесь могут быть следующие педагогические приемы и методы:

– прием «Жизненные перекрестки» (А.С. Белкин) [1] направлен на формирование активной жизненной позиции учащихся. Учащимся предлагается ответить на вопросы: «Как вы думаете, было ли страшно Ивану Сусанину идти на верную смерть, уводя поляков от Москвы?», «А тебе было бы страшно на его месте?», «Многие люди сегодня совершили бы подобный поступок?», «Как бы ты поступил на месте князя Игоря?», «Современен ли этот герой сейчас?», «На месте каких персонажей оперы ты не хотел бы быть и почему?» и т.д.;

– метод сопереживания (Н.А. Ветлугина, А.А. Мелик-Пашаев), идея которого заключается в том, что искусство открывается детям как «сокровищница духовных содержаний», которые учащиеся воспринимают, преломляя их через собственный жизненный, эмоциональный опыт (предсмертная ария Ивана Сусанина и ария полоненного князя Игоря здесь особенно уместны);

– метод эмоциональной драматургии (Д.Б. Кабалевский, Л.М. Предтеченская, Э.Б. Абдуллин), основными принципами которого являются эмоциональный контраст и последовательное насыщение эмоционального тона урока, активизирует эмоциональное отношение учащихся к музыке, способствует созданию живого интереса к музыкальному искусству. Метод предполагает «пошаговую» реализацию: вступление, или экспозиция, задающая направление всему уроку; построение композиции, которая сочетает различные музыкальные произведения, виды музыкальной деятельности учащихся и т.д.; эмоционально-эстетическая кульминация; логическое завершение. Например, при знакомстве с оперой М.П. Мусоргского «Борис Годунов» можно начать со вступления ко второй картине пролога, где грозно и торжественно звучат колокола, сопровождая венчание на царство Бориса Годунова. Затем предложить послушать колокол из сцены смерти Бориса Годунова. Эмоциональной кульминацией может служить фрагмент с колоколами хора «Славься» из оперы М.И. Глинки «Жизнь за царя» [6].

Также можно использовать:

– прием ретроспективного сопоставительного наклонения (А.С. Белкин) [1]. Например, при знакомстве с оперой Н.А. Римского-Корсакова «Сказание о невидимом граде Китеже и деде Февронии» можно начать с номера «Сеча при Керженце» и спросить у учащихся: «Что такое сеча?». После того как они ответят, что это бой, сражение, задать им следующие вопросы: «Можно ли в музыке изобразить сражение?», «Если бы вы были композиторами, как бы вы изобразили бой?» (важно, чтобы учащиеся сами пришли к выводу, что изобразить бой можно с помощью противопоставления двух различных по музыкальному материалу тем). Вопросы подобного плана актуализируют музыкально-слуховой опыт учащихся;

– метод размышления о музыке (Д.Б. Кабалевский), в процессе которого учащиеся, решая поставленную учителем задачу, используют имеющиеся знания. Учителем четко формулируется задача (например, ответить на вопрос «Как использовал свою власть князь Игорь?»); затем происходит совместное решение этой задачи (через слушание и обсуждение хора «Солнцу красному слава», арии князя Игоря); вывод, который, по мысли автора, должны сделать сами учащиеся: «Ум князя уступил желанию ратной славы» [6]. Интерес представляет и такой вопрос: «В разное время опера М.И. Глинки называлась "Жизнь за царя" и "Иван Сусанин". Влияет ли название оперы на ее восприятие?». Этот метод позволяет каждому ученику осознать, что лично для него несет в себе конкретное музыкальное произведение, помогает прочувствовать, «прожить» его;

– метод установления ассоциативных связей между произведениями музыки и живописи (С.Д. Давыдова, Э.Ж. Туркина) – например, «Сцена у Новодевичьего монастыря» из оперы М.П. Мусоргского «Борис Годунов» и картин В.И. Сурикова «Утро стрелецкой казни» и И.Е. Репина «Крестный ход в Курской губернии»; хор «Славься» из оперы М.И. Глинки «Жизнь за царя» и картин А.В. Лентулова «Москва», «Колокольня Иван

Великий», «Василий Блаженный» и т.д.;

– прием *жизненных и исторических аналогий* (В.В. Алеев, И.В. Кошмина), когда в процесс слушания включаются ассоциации с какими-либо жизненными ситуациями, психическими состояниями или историческими событиями; например, по аналогии с героем Иваном Сусаниным, можно предложить учащимся вспомнить человека из мировой истории, от которого зависела судьба всей страны (Жанна д'Арк);

– *метод сопоставления, сравнения*, когда необходимы два музыкальных образа (например, образы Ярославны и князя Игоря из оперы А.П. Бородина «Князь Игорь»). Учащимся задается вопрос: «Если бы мы убрали слова, только по услышанной музыке мы могли бы понять, кому из героев принадлежит музыкальная тема?»;

– *метод создания художественного контекста* (Д.Б. Кабалевский, Л.В. Горюнова) предполагает нахождение школьниками в разных видах искусства и в жизни художественных параллелей с образным строем изучаемого музыкального произведения;

– *метод сопоставления собственных жизненных эмоций с художественными* (Н.Г. Тагильцева) [8] предполагает сопоставление эмоций от музыки с теми, которые ребенок уже когда-то пережил.

Во-вторых, на уроках музыки кадеты должны **встречаться с различными музыкальным жанрами**, обладающими большим потенциалом в области патриотического воспитания. Это не только героико-патриотическая опера, о которой было сказано выше, но и симфония (Вторая «Богатырская» симфония А.П. Бородина, Пятая и Седьмая «Ленинградская» симфонии Д.Д. Шостаковича и др.); концерт (Третий концерт для фортепиано с оркестром С.В. Рахманинова и др.); кантата («Александр Невский» С.С. Прокофьева, «Красные следопыты» А.Н. Пахмутовой, «Песня утра, весны и мира» Д.Б. Кабалевского и др.); сюита («Время, вперед» Г.В. Свиридова и др.); музыкальная поэма («Страна отцов», «Отчалившая Русь» Г.В. Свиридова и др.).

В-третьих, одним из эффективных средств воспитания гражданско-патриотических чувств кадетов на уроках музыки является **вокально-хоровое искусство**. Назовем вокальные произведения, содержание которых реализует различные патриотические значения: идея государственности («Гимн Российской Федерации» А.В. Александрова); идея самоотверженного служения Родине («Вернулся я на Родину» М.Г. Фрадкина, «Катюша» М.И. Блантера, «Песня о Родине» И.О. Дунаевского, «С чего начинается Родина» В.Е. Баснера); идея региональности, малой родины («Песня о Свердловске», «Уральская рябинушка» Е.П. Родыгина); идея воинской службы («Священная война» А.В. Александрова, «Марш Буденного» братьев Покрасс, «Марш защитников Москвы» Б.А. Мокроусова) и т.д.

Учителю музыки в кадетских школах и КШИ необходимо использовать в практике и солдатские народные песни различного содержания: хвалебные (восхваляющие подвиги конкретных героев и полководцев), поминальные, походные (строевые), корительные (хулительные, о врагах), баллады (сатирические, трагические, повествовательные). Примерами подобных песен могут быть «Песнь о вещем Олеге» (по стихотворению А.С. Пушкина), «Соловей-птищечка», «Солдагушки, бравы ребята» и т.д. Этот вокальный репертуар может исполняться кадетами не только на уроках музыки, но и в процессе начальной военной подготовки, когда отрабатывается строевой шаг, на конкурсах строя и песни и т.д.

Композиторские и русские народные песни, имеющие патриотическую направленность, оказывают сильное воздействие, так как в основе произведений лежат эмоции их создателей. Включение в вокальный репертуар подобных вокальных произведений обеспечивает этническую самоидентификацию учащихся с народной национальной культурой. Здесь главная задача учителя музыки – раскрыть духовный потенциал вокального репертуара.

Таким образом, необходимо отметить, что урок музыки имеет большое

Счастье младших школьников в руках учителя

Е.В. Абраменко

значение в области патриотического воспитания учащихся кадетских школ и КШИ. Музыкальное искусство включает реализацию всех аспектов патриотического воспитания, выделенных в современных исследованиях [5]: интеллектуального (идеи объединения общества); потребностно-мотивационного (духовная самореализация личности как гражданина Отечества, любящего Родину); волевого (проявление заботы о ближнем); деятельностного (побуждение личности к действиям, поступкам на благо Родины); эмоционального (форма любви к Родине).

Литература

1. Белкин, А.С. Основы возрастной педагогики / А.С. Белкин. – М.: Академия, 2000. – 192 с.
2. Гундорова, Е.Ю. Освоение русской героико-патриотической оперы младшими школьниками на занятиях музыкой : автореф. дисс. ... канд. пед. наук / Е.Ю. Гундорова. – М., 2006. – 22 с.
3. Курилов, С.Ж. Военно-патриотическое воспитание в школьных кадетских классах : автореф. дисс. ... канд. пед. наук / С.Ж. Курилов. – М., 2007. – 21 с.
4. Лугачев, С. Кадетское образование / С. Лугачев // ОБЖ. – 2002. – № 11. – С. 44–46.
5. Омаров, О.Н. Патриотическое воспитание старшеклассников средствами государственной музыкальной символики РФ : автореф. дисс. ... канд. пед. наук / О.Н. Омаров. – Махачкала, 2007. – 21 с.
6. Рябенко, Н.Н. Уроки музыки в 1–7 классах : кн. для учителя / Н.Н. Рябенко. – М.: Айрис-пресс, 2006. – 112 с.
7. Смирнов, С.Н. Педагогические условия использования символики в воспитании патриотических чувств учащихся кадетского корпуса : автореф. дисс. ... канд. пед. наук / С.Н. Смирнов. – Кострома, 2002. – 20 с.
8. Тагильцева, Н.Г. Эстетическое восприятие музыкального искусства и самосознание ребенка : монография / Н.Г. Тагильцева ; Урал. гос. пед. ун-т. – Екатеринбург, 2008. – 151 с.
9. Чибисов, А.Ю. Патриотическое воспитание старшеклассников в процессе начальной профессиональной подготовки в кадетском корпусе спасателей : автореф. дисс. ... канд. пед. наук / А.Ю. Чибисов. – Тула, 2002. – 19 с.

В данной статье анализируется проблема счастья младших школьников в условиях гуманистического образования. Основываясь на утверждении, что несчастный человек не может сделать счастливым другого, автор рассматривает основные факторы, влияющие на способность учителя быть счастливым. Представлены организационные формы по становлению позиции счастливого человека в младшем школьном возрасте. Раскрыта роль педагога в воспитании счастливого поколения.

Ключевые слова: счастье младших школьников, формирование способности быть счастливым, организационные формы становления позиции счастья, воспитание счастливого человека.

В современной России остро встает вопрос о воспитании счастливого поколения. Сложная экономическая обстановка в обществе, негативный социальный фон приводят к тому, что ребенок не способен испытывать счастье в повседневной жизни, боится окружающей действительности, ожидая от нее страданий. В младшем школьном возрасте эти проблемы еще более актуальны, так как дети живут эмоциями, и от того, какую атмосферу создает учитель в классе, будет зависеть эмоциональное состояние каждого из учеников.

Умение взглянуть на жизненное событие с иной стороны – важнейшая особенность быть счастливым. Именно этому и учит любая научная дисциплина, поэтому можно сказать, что хорошее обучение – залог развития счастливых детей.

Термин «счастье» используется в философии, психологии, педагогике, культурологии для обозначения ориентации человека в мире ценностей, формирования жизненной перспективы, личностного отношения к себе, миру, обществу. Древнегреческий философ Аристотель первый начал систематически исследовать понятие счастья. Он определял счастье как факт человеческой жизни, реша-

Наталья Ивановна Кашина – канд. пед. наук, доцент кафедры музыкального образования факультета музыкального и художественного образования Уральского государственного педагогического университета, г. Екатеринбург.

ющим образом зависящий от самого действующего индивида: «Счастливая жизнь и счастье состоят в том, чтобы жить хорошо, а хорошо жить – значит жить добродетельно, поскольку высшее благо – это счастье, и оно – цель, а совершенная цель – в действительности, то живя добродетельно, мы можем быть счастливы и обладая высшим благом».

Диоген, сидящий в бочке, считал, что место счастья – наша душа, личностная структура человека: «Если счастье размещается в моей душе, а не вне меня, тогда не имеют значения такие средства существования, как жилище, одежда, питание... тогда и бочка может стать местом обитания человека». По его мнению, счастье размещается только в душе, а значит, искать счастье следует в самом себе – и нигде более. Люди предпочитают искать счастье вне своего «Я» – тогда легко сослаться на невезение и тяжелые обстоятельства. Важно не перепутать острые преходящие ощущения (такие, как роскошь, слава, власть и т.п.) с глубоким внутренним духовным проживанием отношения к жизни как таковой или моменту жизни – но именно отношения к жизни, а не своим ощущениям (Е.П. Павлова и Н.Е. Щуркова).

В толковом словаре русского языка С.И. Ожегова счастье трактуется как чувство и состояние полного, наивысшего удовлетворения человека.

С точки зрения философии счастье выражает оценочное отношение человека к жизни. С позиции психологии счастье складывается из ощущений, восприятия, эмоций, интеллекта, деятельности.

Следовательно, счастье есть **совокупность эмоционально-оценочных отношений человека к жизни, определяющих общее состояние субъекта (бодрость, радость, оптимизм)**. Вера в то, что «счастье есть», является для человека психологической поддержкой в трудных ситуациях. Оно выполняет сохранную функцию, выступая в роли защиты от негатива. Именно поэтому забота о счастье ребенка является исходной идеей педагогического целеполагания, содержания образования и воспитания,

педагогических разработок форм, методов, условий организации деятельности учителя.

Необходимо отметить, что несчастный человек не может сделать счастливым другого. Несчастный учитель не в состоянии воспитать счастливых детей – таков закон.

При данном подходе мы рассматриваем основные факторы, влияющие на способность учителя быть счастливым: это саморегуляция, самооценка, самоопределение.

Саморегуляция подразумевает положительное, эмоционально устойчивое отношение в совместной деятельности и общении между индивидами, помогает лучше понимать себя и других и быстрее добиваться желаемых целей. Она необходима в ситуации, когда педагог находится в состоянии повышенного эмоционального или физического напряжения, что побуждает его к импульсивным действиям. Учитель должен воспринимать мир с положительной стороны, несмотря на все жизненные неурядицы, чтобы не возник синдром «эмоционального сгорания».

Самооценка подразумевает формирование в сознании учителя адекватной оценки своих возможностей, себя и других в различных ситуациях, обеспечивает устойчивую позицию во взаимодействии с окружающей средой, а следовательно, положительно сказывается на внутреннем мире. Имея адекватную самооценку, учитель на своем примере показывает ученикам, как нужно критично относиться к себе и окружающим, как относиться к успехам и неудачам.

Завышенная или заниженная самооценка у учителя негативно сказывается на всем классе. Зачастую учитель приобретает к авторитарному стилю общения, что ставит его в отчужденное положение от класса. Эмоциональная холодность вызывает у детей психологическое состояние покинутости, незащищенности и тревоги, каждый ученик испытывает напряжение и неуверенность в самом себе, что, конечно, делает детей несчастными.

Самоопределение учителя – это прежде всего приобретение нрав-

ственных знаний и чувств, обуславливающих нравственный идеал человека. На основе этого формируется особый тип межличностных отношений между учителем и учащимися с такими чертами, как сплоченность, ценностно-ориентационное единство позитивных взглядов на жизнь.

Способность быть счастливым не передается родителями по наследству и не может вручиться ребенку в качестве подарка, именно поэтому ее формирование осуществляет учитель в процессе реализации разнообразных организационных форм.

Например, детям предлагается каждому создать свой «цветок счастья» из семи лепестков и написать на них, что необходимо ребенку для счастья. Затем отрывается один лепесток с пожеланием определить, что нужно сделать, чтобы это сбылось.

Коллективные формы организации становления позиции счастья могут быть такого вида: рассмотреть вместе с детьми ряд повседневных жизненных явлений, выделяя в них положительную сторону и одновременно фиксируя нежелательную:

- Собрались в поход, но пошел дождь...
- В классе на доске нарисована веселая рожица...
- В школу неожиданно забежала кошка, все столпились возле нее...
- Завтра в школе генеральная уборка...
- Получили много «двоек» за контрольную работу...
- В школе объявили карантин по гриппу...

Групповые формы обучения, столь распространенные в школьной практике, могут быть использованы и в данном случае. Поделив класс на небольшие группы, необходимо раздать по группам заранее заготовленные карточки, на которых выписаны афоризмы о счастье:

«Ожидание счастья – тоже счастье» (О. Гольдсмит);

«Понятие счастья бесконечно разнообразно. Во все века и у всех народов, у всех классов иначе понимали счастье... Если сравнить воздушные замки крестьянина и фило-

софа, то архитектура окажется различной» (Г. Спенсер);

«Счастье состоит главным образом в том, чтобы мириться со своей судьбой и быть довольным своим положением» (Э. Роттердамский);

«Быть дураком, эгоистом и обладать хорошим здоровьем – вот три условия, необходимые для того, чтобы быть счастливым. Но если первого из них не хватает, то остальные бесполезны» (Г. Флобер);

«Идеальное счастье обитает на вершине высокой горы; когда после долгих усилий взбираются на нее, то находят там или беспредельные небеса, или бури» (П. Буаст);

«Счастье на стороне того, кто доволен» (Аристотель) и т.д.

Дети читают афоризмы, осмысливают, а затем высказывают мнение каждой группы.

Форма игры – самый эффективный способ воздействия на младшего школьника. В игре «Лукошко» педагог предлагает детям собрать определения счастья и несчастья, затем содержимое лукошек обсуждается. Обнаруживается, что счастье – это «любить и быть любимым», «здоровье», «радость», «улыбка», «дом», «смех», «еда», «родные», «когда нет войны» и т.д.

Из **внеурочных форм** работы педагоги отдают предпочтение экскурсиям, разработке сценария внеклассного мероприятия и др.

Традиционные формы организации учебной работы учащихся на уроке подразделяют на фронтальную, индивидуальную и групповую.

Фронтальная форма организации – такой вид деятельности учителя и учащихся, когда все ученики одновременно выполняют одинаковую, общую для всех работу. Учитель ведет работу со всем классом одновременно, это способствует установлению особенно доверительных отношений между учителем и учащимися, а также учащихся между собой. Единая цель объединяет между собой учеников, благотворно влияет на становление позиции счастья.

При индивидуальной форме работы каждый ученик получает для самостоятельного выполнения зада-

ние, специально для него подобранное. Это способствует воспитанию самостоятельности, организованности, настойчивости в достижении цели, чувства самодостаточности, что также делает ребенка счастливым.

Групповая форма деятельности характеризуется тем, что класс на уроке делится на группы для решения конкретных учебных задач. Успех групповой работы зависит от мастерства учителя, от его умения распределить свое внимание таким образом, чтобы каждая группа и каждый ученик в отдельности ощутили заботу учителя, его заинтересованность в их успехе и его радость при общих достижениях.

Сегодня общество эмоционально опустошено, дети не находят выхода своим эмоциям, и в этой ситуации учитель может помочь ребенку и направить его по «волнам положительных эмоций». Для становления позиции счастья важно формировать мировоззрение нового типа – мир сложен, но воспринимать его необходимо с позитивной стороны.

Литература

1. Дубко, Е.Л. Идеал, справедливость, счастье / Е.Л. Дубко, В.А. Титов. – М., 1989. – 102 с.
2. Павлова, Е.П. Как воспитать счастливого : феликсология воспитания / Е.П. Павлова, Н.Е. Щуркова. – М. : Педагогическое общество России, 2002. – 80 с.
3. Щуркова, Н.Е. Воспитание счастьем, счастье воспитания : Педагогическая технология воспитания счастливого человека в школе (Феликсология воспитания: как воспитывать счастливого) / Н.Е. Щуркова, Е.П. Павлова. – М. : Педагогический поиск, 2004. – 160 с.
4. Щуркова, Н.Е. Новое воспитание / Н.Е. Щуркова. – М., 2000. – 122 с.

Елена Вячеславовна Абраменко – аспирант кафедры педагогики Волгоградского государственного педагогического университета, г. Волгоград.

Разработка современных методов преподавания в вузе

Л.В. Павленко

В результате проведенных исследований автор делает вывод, что нужно менять систему преподавания и стиль обучения в вузе, выявляет ряд проблем, затрудняющих обучение студентов, предлагает современные подходы в решении этих вопросов, рекомендует выстраивать систему психологического мышления студентов.

Ключевые слова: качество образования, систематизация основных проблем, приемы творческой работы, инновационная образовательная система.

В конце 80-х годов XX в. в развитых странах появилась новая дисциплина «Психология образования» и были созданы общества психологии образования, стали издаваться журналы «Образовательная психология», «Психология образования», в психологических журналах появились разделы, посвященные вопросам разработки инновационных образовательных программ, стратегии и тактики участия психологии в образовательном процессе, экспериментальным исследованиям, имеющим прикладной характер.

Данная статья посвящается поиску современных подходов, позволяющих повысить качество образования и привлечь студентов к научным изысканиям уже с первых лет обучения в вузе.

Чтобы подготовить квалифицированные кадры, способные на должном уровне владеть своей профессией, необходимо настраивать систему психологического мышления студентов на умение получать знания, осваивать профессию.

Поскольку образовательная система должна служить на благо как обществу и государству, так и самому студенту, который на базе знаний, полученных в вузе, сможет получить достойное рабочее место и стать профессионалом, в статье представлена попытка систематизировать по разра-

ботанному опроснику основные проблемы образования в вузе глазами студентов.

Студентам было предложено в письменной форме отразить сложности, которые они испытывают при обучении в вузе, и перечислить эти сложности.

Основные названные проблемы:

1. Длительный период адаптации.
2. Сложности с выбором профессии.
3. Проблемы с получением знаний по предметам.
4. Конфликты с преподавательским составом.

На предложение назвать пути, которые, по мнению студентов, решат эти проблемы, были получены следующие ответы:

1. Изменить образовательную систему в школе.
2. Ввести в школе предмет, который научит учиться и воспринимать предметы целостно, а не получать отрывочные знания.
3. Ввести преподавание предмета, который поможет правильно выбрать профессию.
4. Два последних года обучения в школе преподавание должно соответствовать вузовскому.

На вопрос, какого преподавателя они хотели бы видеть, были даны такие ответы:

1. Активно участвующего в творческом и образовательном процессе студентов.
2. Справедливо оценивающего знания и способности студентов, беспристрастного.
3. Уверенного в себе, уважающего себя и свое время, умеющего сохранить дисциплину и адаптирующегося к любой непредвиденной ситуации.
4. Уважающего студента и видящего в нем творческое начало, способного участвовать в научной деятельности.

Какой способ обучения студенты считают приемлемым и в какой форме они видят идеальное преподавание?

1. В виде дискуссий, предоставления наглядного и видеоматериала.
2. Идеальным можно считать преподавание, когда возникает вза-

имопонимание студента с преподавателем и педагог способен наладить контакт с аудиторией.

Почему студенты выбрали данный вуз?

1. Чтобы получить диплом о высшем образовании.
2. Чтобы устроиться по соответствующей специальности.
3. Поступили только в данный вуз.
4. Получить знания и сделать карьеру по специальности.

Что они хотят получить от обучения в вузе?

1. Знания и навыки для получения высокооплачиваемой работы.
2. Диплом о высшем образовании.
3. Рабочее место.

Какие качества преподавателя мешают студентам усваивать материал?

1. Пристрастность.
2. Неумение преподавать материал, обучение в форме монолога.
3. Равнодушие к творческим способностям студентов, нежелание тратить свое личное время.
4. Когда студент отвечает своими словами, а не точными фразами из учебников и лекций, преподаватель начинает оценивать ответ как не соответствующий пониманию предмета.

Что способствует правильному пониманию предмета?

1. Доступность и простота изложения материала.
2. Дискуссии и споры.
3. Наглядный материал.
4. Приглашение на занятие человека, достигшего высот в этой области, и обсуждение материала с ним.
5. Профессионализм педагога и его эрудиция.

Результаты этого опроса свидетельствуют о том, что преподавателям вуза необходимо ориентировать свою педагогическую деятельность на соответствие пожеланиям студентов, поскольку от решения проблем обучающихся зависит, каких профессионалов мы подготовим для общества и государства.

Для приобщения студентов к творчеству нами использовались следующие приемы:

1. Предлагалось в реферативной форме, не прибегая к изучению каких-либо источников, выразить свои

взгляды на систему преподавания в вузе.

2. По результатам выполненных работ проводилось обсуждение: кто полнее и точнее отразил существующие проблемы, и сами студенты выбирали победителя.

3. Студентам, которые наиболее полно осветили проблему, предлагалось поработать с литературой по аналогичной теме и провести сравнительную характеристику, как одну и ту же проблему пытаются решать в разных источниках.

4. Использовалась система поощрения, когда при успешной работе студента и выполнении всех условий ему предоставлялись следующие льготы:

а) ставился зачет или экзамен «автоматом» либо «полуавтоматом»;

б) предоставлялось свободное посещение занятий при условии, что студент уделял предмету достаточно времени вне занятий и отчитывался выполненной работой;

в) предоставлялась возможность получить дополнительные баллы к экзамену.

Полученные в ходе работы со студентами результаты свидетельствуют, что необходимо многое менять в системе преподавания в вузе, следует пересмотреть традиционный стиль обучения студентов. Сегодня мы именно заставляем студентов приобретать знания, которые должны пригодиться им в профессии. Учебная литература и методические рекомендации, разработанные для вузов, не предусматривают самостоятельности обучения, студентов не учат умению отражать свои мысли в письменной форме. Система коллоквиумов, рефератов, курсовых, контрольных, самостоятельных работ и т.д. подразумевает только умение работать с чужим текстом.

Проведенный эксперимент выявил, что большинство студентов не могут выражать свои мысли и идеи на бумаге, им проще составить конспект из имеющейся литературы, чем самим излагать свое представление. Ответы на поставленные нами вопросы в основном выглядели кратким изложением, однако сам подход к собственному осмысле-

нию образовательного процесса понаравился всем без исключения.

Молодые люди, поступившие в вуз, не готовы выступать с докладами, участвовать в диспутах, иметь свою точку зрения и отстаивать ее. Это серьезные пробелы в системе школьной подготовки, когда не ведется работа по воспитанию личности, умеющей мыслить самостоятельно. Из-за существенной разницы обучения в школе и институте студенты не приспособлены к системе обучения в вузе, пропускают занятия, что сказывается на качестве получаемого образования.

Студенты также подняли ряд проблем, связанных с предметом «Психология». Они утверждают, что психология – интересный предмет, который дает представление о личности, взаимоотношениях, но не помогает в познании других предметов, не создает целостную картину мира, не помогает в личностной ориентации в обществе и т.д., а, как и другие предметы, является источником определенных знаний и не больше. По нашему мнению, эта проблема возникает не от непрофессионализма педагогов-психологов, а от несовершенства учебной и методической литературы, которая разработана для других целей. Сегодня просто необходимо пересмотреть цели и задачи, которые в вузе должны решать психология, и подготовить обучающую систему, способную решать основные вопросы качественного образования.

В проведенном научно-исследовательском эксперименте сделана попытка переориентировать традиционный подход образовательного процесса (традиционного получения знаний) на работу со студентами, позволяющую активно привлекать их к самостоятельному мышлению, развитию умственных способностей, умению анализировать, делать выводы, научить излагать свои мысли в письменной форме. Следует разработать систему преподавания, позволяющую лучше усваивать материал и сделать психологию предметом, играющим ключевую роль в создании инновационной образовательной системы.

Несмотря на то что было определено достаточно большое количество пробелов в образовательных программах (как школьного, так и вузовского обучения), выявлено, что вовлечение студентов в образовательный и научно-исследовательский процесс дает ощутимые результаты, которые выражаются в увеличении заинтересованности студентов к предмету, самостоятельной работе, снижении процента прогулов, повышении уровня получаемых знаний.

В завершение хочется отметить, что в нашей работе был сделан только

первый шаг для дальнейшего совершенствования образовательной системы практического и прикладного характера, которая в будущем должна стать инновационной и конкурентоспособной.

Людмила Викторовна Павленко – ассистент кафедры психологии Кузбасской государственной педагогической академии, г. Новокузнецк, Кемеровская обл.

Summary

Profile self-determination of senior schoolers: directions and problems of organizational and educational ensurling

Profile training as one of the leading processes defining the development of a modern education system is being considered in given article. Profile training on purpose and subject maintenance takes an intermediate place between general and professional education, providing functional interrelation and continuity between them. Considered as means of person active socialisation, profile self-determination is being carried out in a context and according to a number of objective conditions, characterising as a whole orientation of its substantial and methodical filling.

Keywords: profile training, target orientations, profile self-determination, preprofile preparation, optimal self-determination level, Educational system «School 2100».

Gubanova Margarita Ivanovna – Doctor of Pedagogics, Professor, Interuniversity Department of General and Colledge Pedagogics, Kemerovo State University, Kemerovo, Kuzbass region;

Kovaljova Irina Viktorovna – methodologist at Department of formation quality monitoring, Kemerovo, Kuzbass region.

Speech training issues of schoolers in methodics legacy of V.I. Chernyshev

The article is devoted to V.I. Chernyshev's sights, the famous teacher and linguist, on development of coherent speech in Russian language study process. The author showed how the intercommunication of oral and written speech and methods influence intercommunication in school education.

Keywords: living literate language, oral speech, written speech.

Telkova Valentina Alexeyevna – Candidate of Pedagogics, Assistant Professor of

Modern Russian language Department of Yelets State University named after I.A. Bunin, Yelets, Lipetsk region.

Emotionally-corporal comprehension of music on the basis of Emil Zhak-Dalkroz ideas

The sphere of child's awareness of his "I corporal", which includes different organs of sense-perception and parts of a body is being considered in the article. The role of musical education is grounded during the process of awareness by a child of his corporal essence. The program of "Emotionally-corporal comprehension of music on the basis of ideas of swiss composer and teacher Emil Zhak-Dalkroz ideas" is being presented.

Keywords: ego, body, corporalness, body language, body ego, emotions, feelings.

Agareva Maria Vladimirovna – musicadviser of kindergarten № 375, Volgograd.

About the category of value and its realization in new educational standard

New state educational standards are being analyzed from one of the main general education aims point of view – world image formation, value-semantic orientations and personal morality basis of schoolers are outlined.

Keywords: Concept of federal state educational standards of general education, maintenance of general education, Federal state educational standard of general education, Basic curriculum of general educational establishments of Russian Federation, value, system of values and ideals.

Kokhichko Andrey Nikolaevich – Candidate of Pedagogics, senior lecturer, Professor of Murmansk Regional Institute of improvement

of professional skill of workers of formation and culture, Murmansk.

Patriotic education at cadet and boarding schools music lessons

Musical arts role of patriotic education among modern cadet and boarding schoolers being considered in the article. Different approaches and methods while forming patriotic feelings and emotional comprehension towards music are being considered.

Keywords: cadets, musical education, the art of music, patriotism, patriotic education.

Kashina Natalja Ivanovna – Candidate of Pedagogics, senior lecturer at Musician Education Department of Urals State University, Ekaterinburg, Ural region.

Schoolchildren's happiness in the teacher's hands

The article deals with a problem of schoolchildren's happiness in humanistic education conditions. Basing one's opinion on the fact that unfortunate person cannot give happiness to another, the author considers main factors which influence a teacher to be happy. The article is devoted to organizational forms of schoolchild-

ren personal happiness establishment. The teacher's role in happy generation upbringing is being worked out.

Keywords: schoolchildren's happiness, formation of happiness skill, becoming of a happiness formation, organization forms, upbringing of a happy person.

Abramenko Elena Vjacheslavovna – post-graduate student of General Pedagogy Department of Volgograd State Pedagogical University, Volgograd, Volgograd region.

Modern college development methods

The author makes a conclusion that education system and teaching style are to be changed in colleges on the behalf of taken research. The author also outlines a number of problems complicating students' education and suggests modern approaches towards solution of these problems, as well as recommendations on students' psychological thinking alignment.

Keywords: education quality, main problems systematization, creative workflow examples, innovational educational system.

Pavlenko Ludmila Viktorovna – assistant at Psychology Department of Kuzbass State Pedagogical Academy, Novokuznetsk, Kemerovo region.

Новинки издательства «Баласс»

О.А. Куревина, Е.Д. Ковалевская

Изобразительное искусство

Рабочие тетради «**Разноцветный мир**» для 1–4 классов – обеспечивают выполнение государственных образовательных стандартов по изобразительному искусству;

- развивают навыки рисования различными материалами;
- обеспечивают эстетическое и творческое развитие детей;
- являются составной частью комплекта учебников и пособий развивающей Образовательной системы «Школа 2100».

Материал рабочих тетрадей соотносится с курсом технологии «Прекрасное рядом с тобой» (авторы О.А. Куревина, Е.А. Лутцева) и может использоваться как в комплекте с учебником «Технология», так и самостоятельно.

Заявки принимаются по адресу: 111123 Москва, а/я 2, «Баласс».

Справки по телефонам: (495) 368-70-54, 672-23-12, 672-23-34.

Заявки на отправку по почте принимаются по телефону: (495) 735-53-98.

bal.post@mtu-net.ru

<http://www.school2100.ru>

E-mail: balass.izd@mtu-net.ru



Уважаемые коллеги!

Авторский коллектив Образовательной системы «Школа 2100» совместно с Академией ПК и ППРО РФ проводит в 2009/2010 учебном году курсы повышения квалификации:

I. Ознакомительные курсы.

1. 24–30 марта 2010 г. «Содержание и технология работы по комплекту Образовательной системы "Школа 2100" в основной школе, 72 ч., для учителей-предметников и методистов. Запланированы группы: № 1 – русский язык 5–11 кл., литература 5–9 кл., риторика 5–11 кл. (авторы – Р.Н. Бунеев, Е.В. Бунеева, О.В. Чиндилова, Л.Ю. Комиссарова, И.В. Текучева, Т.А. Ладыженская и др.); № 2 – история 5–9 кл. (авторы – Д.Д. Данилов и др.); № 3 – естествознание, биология, география 5–9 кл. (авторы – А.А. Вахрушев, И.В. Душина).

2. 24–30 марта 2010 г. «Организация учебного процесса по Образовательной системе "Школа 2100" в начальной и основной школе», 72 ч., для замдиректоров по учебной работе школ-методических центров и базовых площадок ОС «Школа 2100».

3. 1–11 июня 2010 г. «Дошкольное и предшкольное образование в Образовательной системе "Школа 2100"» (авторы – Р.Н. Бунеев, Е.В. Бунеева, О.В. Пронина, Т.Р. Кислова, Т.А. Ладыженская, З.И. Курцева; А.А. Вахрушев; М.В. Корепанова, С.А. Козлова, О.А. Куревина), 72 ч., для заведующих, старших воспитателей и преподавателей ДОУ.

4. 7–19 июня 2010 г. «Теория и практика обучения по УМК "Школа 2100" в начальных классах» (авторский коллектив: Р.Н. Бунеев, Е.В. Бунеева, А.А. Вахрушев, Д.Д. Данилов, С.А. Козлова, О.А. Куревина, А.В. Горячев и др.) группа № 1 – учителя, обучающиеся на наших курсах впервые (1–4 классы); группа № 2 – учителя, уже проходившие ранее ознакомительные курсы (1–4 классы).

II. Углубленные курсы подготовки региональных методистов-консультантов по учебникам Образовательной системы «Школа 2100» с правом распространения методики на региональном уровне «Содержание и технология работы по учебникам Образовательной системы "Школа 2100" в начальной школе», две сессии (осенние и весенние каникулы), 144 ч.

Требования для зачисления на углубленные курсы: методическая работа в регионе, желание и способность работать с аудиторией, опыт работы по учебникам «Школы 2100» не менее 4-х лет, прохождение ознакомительных курсов. Для зачисления на углубленные курсы слушатель присылает краткое резюме о себе. Содержание резюме (объем – 1 страница печатного текста): фамилия, имя, отчество (полностью); возраст; место работы; должность; домашний адрес с индексом; телефоны: домашний и служебный; сколько лет работаете по ОС «Школе 2100», по комплекту или отдельным учебникам; был ли выпуск; какие ознакомительные курсы закончили, где и когда; какие результаты своей работы по «Школе 2100» считаете наиболее значимыми; какую работу уже проводите в регионе, какие профессиональные, в том числе методические проблемы хотели бы решить, обучаясь на углубленных курсах. Дата, личная подпись.

Резюме принимаются до 1 октября 2009 года. Зачисленные получают вызов на углубленные курсы.

III. Курсы-консультации в АПК и ППРО:

сентябрь–май 2009–2010 г. (годовые), 72 ч., группы учителей начальной школы (1–4 классы) по русскому языку, литературному чтению и окружающему миру, занятия 2 раза в месяц с 15.00;

сентябрь–май 2009–2010 г. (годовые), 72 ч., группы учителей начальной школы (1–2, 3–4 классы) по математике, занятия 1 раз в месяц по понедельникам с 15.00 в АПК и ППРО РФ;

сентябрь–декабрь 2009 г., 72 ч., и январь–май 2010 г., 72 ч. (полугодовые), группа дошкольных педагогов (дошкольное и предшкольное образование в ОС «Школа 2100»), занятия 4 раза в месяц с 15.00 по средам в АПК и ППРО РФ.

Группы на курсы-консультации формируются в сентябре и декабре.

Стоимость всех курсов – 1500 рублей. По окончании курсов слушателям выдается удостоверение о повышении квалификации в Академии ПК и ППРО РФ.

IV. 6–7 ноября 2009г. состоится XIII Всероссийская конференция по проблемам развития Образовательной системы «Школа 2100».

V. 2–3 февраля 2010 г. состоится IV Всероссийская конференция преподавателей педагогических вузов по проблемам подготовки студентов для работы по учебникам Образовательной системы «Школа 2100»

На все курсы и консультации справки и запись по тел. (факсу): (495) 368-42-86

или по адресу: 111123, Москва, а/я 2 («Школа 2100»).

E-mail: balass.isd@mtu-net.ru.

ИНФОРМАЦИЯ **для тех, кто хочет опубликовать статьи в нашем журнале**

Общие требования к содержанию и оформлению статей

1. Рассматриваются рукописи по проблемам: вариативного личностно ориентированного развивающего образования в начальной школе; преемственности дошкольного, предшкольного и начального, начального и основного общего образования; профессионального педагогического образования.

2. Отдельные разработки уроков **не рассматриваются**, авторам необходимо включать этот материал в содержание статей.

3. Объем рукописи – не более 8 страниц текста, включая список цитируемой литературы, рисунки, схемы (шрифт Times New Roman, размер 14 пт., через полтора интервала). Одна страница текста составляет 1800 знаков (30 строк по 60 знаков), поля со всех сторон – 20 мм. К распечатке **в обязательном порядке прилагаются электронная версия (Word)** и заявление на имя главного редактора с просьбой о публикации и указанием, что автор с условиями публикации согласен.

4. Все схемы, рисунки, диаграммы и т.п. должны быть приведены полностью в соответствующем месте статьи, озаглавлены и пронумерованы. В тексте статьи приводятся ссылки на соответствующие таблицы или рисунки.

5. В конце рукописи автор указывает свои фамилию, имя, отчество (полностью), должность, место работы, электронный адрес, почтовый адрес с индексом, контактный телефон.

6. Перед отправкой статьи в редакцию необходимо тщательно вычитать текст на предмет исправления ошибок.

7. Редакция оставляет за собой право на отказ от публикации, на редактирование рукописей, сокращение их объема, изменение заголовков. Мнение редакции может не совпадать с точкой зрения авторов.

8. Постоянные подписчики журнала пользуются преимуществом при определении сроков публикации.

Требования к содержанию и оформлению статей для соискателей ученых степеней

1. Материалы статьи должны содержать не только научные положения и выводы, но и описание практического опыта. Исключаются развернутые обзоры литературы по исследуемой проблеме с перечнем многочисленных научных источников.

2. Рассматриваются рукописи по *актуальным для массовой школы проблемам вариативного личностно ориентированного развивающего образования* (специальности 13.00.01 «Общая педагогика, история педагогики и образования»; 13.00.02 «Теория и методика обучения и воспитания» (начальная школа, преемственность с основной школой); 13.00.07 «Теория и методика дошкольного образования»; 13.00.08 «Теория и методика профессионального образования»; 19.00.07 «Педагогическая психология»).

3. Обязательно следует указать тему диссертационного исследования, научного руководителя (консультанта), специальность.

4. В начале статьи указывается ее название на русском и английском языках, фамилия, инициалы автора, приводится аннотация статьи на русском и английском языках, перечень ключевых слов на русском и английском языках.

5. В тексте статьи обязательно должны присутствовать ссылки на использованные литературные источники (в квадратных скобках указываются номер по порядку в списке и страницы).

6. В конце статьи обязательно наличие списка используемой литературы, расположенной в алфавитном порядке, сначала русскоязычной, затем иностранной. Список должен быть оформлен в соответствии с ГОСТ 7.1-2003. Кроме того, в конце статьи указывается ФИО автора полностью, его ученая степень, звание, должность, место работы и город (регион) на русском и английском языках.

7. К статье прилагается рецензия специалиста.

8. Плата с аспирантов за публикацию рукописей не взимается.