

СОДЕРЖАНИЕ

ИЗ ПЕРВЫХ РУК

<i>Л.А. Месеняшина</i> Об экспериментальной проверке основных положений замысла Школы диалога культур	3
<i>В.Ф. Литовский</i> Начала Школы диалога культур и её начальные классы	7
<i>Р.С. Панова</i> Формирование мотивации письменной речи младших школьников в условии Школы диалога культур	11
<i>Р.М. Юдина</i> Математика как гуманитарная дисциплина в Школе диалога культур	15
<i>Л.М. Поспелова, О.Г. Хохловская</i> Школьная психология нового типа в действии	19

НОВЫЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЙ СТАНДАРТ

Ветер школьных перемен Как регионы готовятся к введению нового Федерального государственного образовательного стандарта	24
<i>А.В. Миронов</i> «Окружающий мир» в новом образовательном Стандарте и Примерных программах	26

УЧИТЕЛЬСКАЯ КУХНЯ

<i>Е.Р. Симонян</i> Роль информационных рисунков при обучении младших школьников русскому языку	30
<i>В.И. Курносенко</i> Толковый словарь на уроках русского языка	33
<i>И.В. Фомина</i> Здоровьесберегающие технологии на уроках в начальной школе	36
<i>Н.А. Овчинникова</i> Добро пожаловать на станцию «Угадайкино»!	39

УЧИТЕЛЮ ОСНОВНОЙ ШКОЛЫ

<i>Н.П. Терентьева</i> Школьный читательский блог как пространство диалога и ценностного самоопределения учащихся	44
<i>Н.В. Жуйкова</i> Проблемно-диалогическое обучение на уроках литературы в 7–8 классах	48

ХОРОШО ЗАБЫТОЕ СТАРОЕ

<i>Т.Р. Симонова</i> Идеи Е.Н. Водовозовой в современном воспитательном процессе	52
Информация для тех, кто хочет опубликовать статьи в нашем журнале	55

ДЕТИ, В ШКОЛУ СОБИРАЙТЕСЬ!

<i>Е.А. Перевертайло</i> К проблеме сохранения здоровья детей в условиях современного социума	56
<i>В.А. Калининченко</i> Стенды – чтобы их читали!	60

В ОКЕАНЕ СВЕТА

<i>В.А. Карпов</i> Даниил Хармс как детский писатель	62
---	----

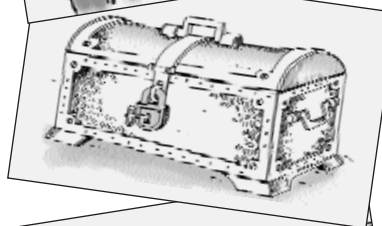
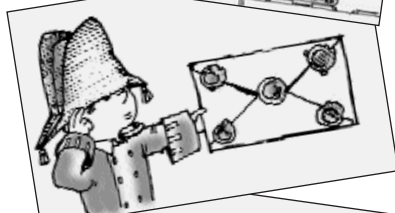
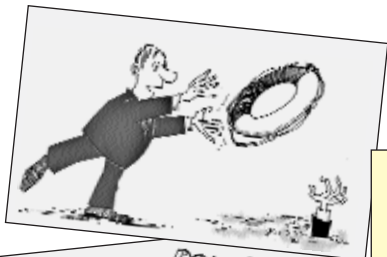
ТАМ, ГДЕ НАС НЕТ

<i>А.Е. Скопец</i> Начальная школа в Финляндии	67
---	----

НАУКА И ШКОЛЬНАЯ ПРАКТИКА

<i>О.С. Сазонова</i> Современные подходы к решению проблемы формирования рефлексивных умений учителей	72
<i>С.А. Курносова</i> К определению понятия «эмоциональная отзывчивость»	75
<i>М.А. Семёнова</i> Мастер-класс акварельной живописи на уроках изобразительного искусства (В системе подготовки будущих учителей изобразительного искусства)	79
<i>Л.А. Буровкина</i> Художественно-творческая деятельность как средство приобщения к народному декоративно-прикладному искусству	83
<i>О.М. Беляева</i> Пейзаж-ассоциация в изобразительной деятельности школьников	86
<i>Н.В. Кондратенкова</i> Игра на занятиях декоративно-прикладным искусством	88
<i>А.И. Сизова</i> Формирование художественно-эстетической культуры личности в процессе создания декоративной композиции (На примере создания панно «Бабушкин сказ»)	92
Summary	95

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



Дорогие коллеги!

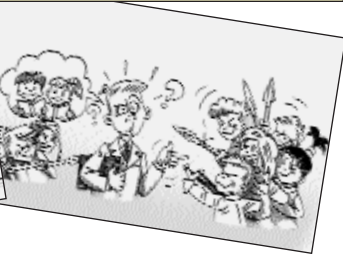
Наверное, у многих из вас возникли вопросы, когда вы читали на обложке журнала тему этого номера: **что такое Школа диалога культур?** Какой тип отношений она выстраивает между школой и обществом? Каковы её цели и задачи? Как они соотносятся с целями и задачами традиционной школы и развивающего обучения? и др. На эти вопросы отвечают в своих статьях учёные и педагоги-практики, которые анализируют в том числе опыт работы школ – экспериментальных площадок ШДК. Полагаем, нашим читателям будут интересны и теоретические основы, и пути их практической реализации, и осмысление результатов работы коллег.

Как и в предыдущих номерах, мы печатаем актуальные материалы, касающиеся **введения нового образовательного стандарта**. Подходы к решению этой важной проблемы на примере своего региона обозначены в интервью Л.И. Череповой, главного специалиста Отдела общего и дошкольного образования, воспитания Министерства образования и науки Красноярского края.

В новом учебном году многие учителя первых классов начнут работать по новому стандарту. Наш журнал будет и дальше постоянно им в этом помогать.

Успехов вам!

**Искренне ваш
Рустэм Николаевич Бунеев**



Об экспериментальной проверке основных положений замысла Школы диалога культур

Л.А. Месеняшина



Задача данной статьи – представить Школу диалога культур (ШДК), показать её отличительные черты и особенности практической реализации на примере экспериментальной площадки, созданной на базе челябинской муниципальной школы № 69. ШДК принадлежит к тому немногочисленному ряду передовых отечественных направлений психолого-педагогического поиска, которые ставят своей задачей «не научить мыслям, а научить мыслить», к тем школьным моделям, что нацелены на обучение не репродуцированию, а созданию смыслов и интерпретации их.

Авторы концепции ШДК (В.С. Библер, И.Е. Берлянд, С.Ю. Курганов, В.Ф. Литовский и др.) полагают, что новая школа – это прежде всего новая философия диалога. Она связана с именами таких мыслителей, как М. Бубер, Ф. Розенцвейг и М.М. Бахтин, и предоставляет реальные возможности для преобразования исторически исходного замысла школы.

Задачи школы, выстроенной на философских основаниях диалогии [1], принципиально не совпадают с теми, что школа решала на протяжении последних трёх тысячелетий. Они не могут исчерпываться не только задачами сохранения письменной традиции [9], но и задачами *образования* в нововременном понимании этого термина, т.е. задачами усвоения в течение относительно непродолжительного периода (7–12 лет) основ знаний (в них включены связанные с ними умения и навыки), выработанных человечеством к соответствующему периоду времени. В терминах вычислительной техники этот принцип формулируется следующим образом: каждое следующее поколение

реализует в виде «электронной схемы» то, что раньше входило в «программное обеспечение» [4].

ШДК, напротив, выстраивает принципиально **новый тип отношений между школой и обществом**. Для него характерны не свёртывание, а развертывание информации: выведение схемы в алгоритм, алгоритма – в задачу, задачи – в загадку. Деавтоматизация автоматизированного. Вместе с тем это не «руссоизм», не «опрошение», не «возврат к природе», а раскрытие пути, которым человечество удалялось от природы. Учебная деятельность в ШДК ставит перед собой следующие задачи:

- 1) закрепление (а не преодоление) прошлого опыта учащегося;
- 2) укоренение (а не снятие) возрастных и культурных типов сознания учащегося (детского, отроческого, юношеского) в форме спора с другими участниками внутреннего процесса мышления;
- 3) воспроизведение диалога разных культурных типов учебной деятельности;
- 4) формирование «учёного незнания», т.е. современного представления о знании как о системе вопросов;
- 5) формирование осознания различий между пониманием предмета, характерным для той или иной эпохи, и реальным предметом, лишь частично ассимилируемым познающим субъектом;
- 6) осознание специфики понимания, присущей разным культурам. При этом навыки, приобретаемые учащимися в ШДК, выступают в качестве следов и «представителей» тех или иных культур.

Задачи ШДК не могут совпадать с задачами Школы развивающего обу-

чения В.В. Давыдова и Д.Б. Элькони-на, поскольку последняя базируется на философской основе марксистско-гегелевской диалектики, для задач новейшего времени явно недостаточной. Концептуальная новизна ШДК по сравнению со Школой развивающего обучения (в несколько огрублённом виде) определяется следующими позициями:

1) человеческая деятельность носит самоустремлённый характер, т.е. человек познает себя через орудия и продукты своего труда;

2) цель человеческой деятельности определяется и формируется не будущим, а настоящим;

3) деятельность субъекта не тождественна самому субъекту, т.е. человек не исчерпывается своей деятельностью;

4) познающий человек стремится преобразовать действительность для её понимания, а не понимает действительность для её преобразования. Смысл подобной деятельности – в актуализации бесконечных возможностей понимания при осознании того, что удаётся актуализировать лишь некоторую часть этих возможностей.

Пути реализации концепции ШДК достаточно подробно изложены в работах В.С. Библера, С.Ю. Курганова, И.Е. Берлянд и др. и состоят в развитии у школьника 4 способностей: 1) способности понимания, 2) способности непонимания, 3) способности остановиться перед началом деятельности, 4) способности изменить свою деятельность.

Время ученичества для ШДК есть время культурологического эксперимента, время, когда школьник не столько осваивает различные «завоевания культуры», сколько творит собственные культурные ценности, соотнося их с уже имеющимися и близкими ему по возрасту и психологии [2]. Это позволяет детям самим выработать наиболее характерные достижения для каждой из этих культур (вычисление площади геометрических фигур, разработка разных систем письма, предположение о возможности множественности логик и т.п.).

Таким образом, ШДК, продолжая решать задачи среднего образовательного учреждения, одновре-

менно выступает в качестве лаборатории экспериментальной культурологии, возвращая процессуальность тем культурным процессам, от которых на сегодняшний день остались лишь следы, да и те зачастую фрагментарные. В частности, поэтому ШДК способствует возвращению школе целей и задач научно-исследовательского учреждения, как это было, например, в Ликее Аристотеля.

Особенностью технологии ШДК является то, что в ней протоколируются все уроки и детские произведения: 1) изобразительные (графические и скульптурные), 2) музыкальные, 3) сценические, 4) речевые (как письменные, так и устные). Тексты уроков-диалогов фиксируются с помощью аудио- и видеозаписи и, как и другие произведения детей, являются предметом обсуждения с детьми.

Всё это даёт достаточно материала как для апробации теоретической модели ШДК в конкретных условиях среднего образовательного учреждения, так и для проведения исследований психологического и культурологического характера.

На Украине (родине практики ШДК) теоретические проблемы ШДК являются предметом научных исследований Института психологии и некоторых институтов Академии педагогических наук Украины. Экспериментальные площадки ШДК в этой стране довольно многочисленны и имеют почти 30-летнюю историю. В настоящее время они функционируют в Харькове, Запорожье, Ровно и некоторых других городах.

Говоря о попытках реализовать идеи ШДК на практике в России, следует, в первую очередь, назвать эксперимент С.Ю. Курганова (одного из авторов концепции ШДК) в школе № 106 г. Красноярска (директор – И.Д. Фрумин), а также эксперимент в г. Новосибирске, осуществляемый учёными Н.И. Кузнецовой и В.Г. Касаткиной под научным руководством С.Ю. Курганова, И.Е. Берлянд и других сотрудников Московской лаборатории «Диалог культур».

В Челябинске первые экспериментальные площадки ШДК появились в 1992 году. Одна из них была создана на базе челябинской муниципальной

школы № 69. Её уникальность в том, что здесь впервые в России работа в парадигме ШДК осуществлялась не одним-двумя одиночками-экспериментаторами, а целым педагогическим коллективом, сформировавшимся и объединившимся вокруг теории и практики ШДК. Это позволило перестроить практически всю программу начальной и средней школы в соответствии с теоретическими постулатами ШДК и впервые в России создать наилучшие условия для практической реализации этой теоретической модели.

Кроме того, удалось реализовать и апробировать модель организации учебного процесса в ШДК как самостоятельном целостном учебном заведении, сформировать и отработать алгоритмы организации, функционирования и управления школьным коллективом (включая как коллектив учащихся, так и педагогов).

Этот опыт пока ещё далек до полного осмысления, и отдельные попытки [5–8, 10, 11] не вполне складываются в единую, сколько-нибудь завершённую, целостную картину. Но мне хочется отметить **две позиции, по которым ШДК противостоит традиционной школе.** Первая заключается в пространственной отделенности школы от окружающего мира, противопоставлении сфер труда, науки, искусства, жизнеобеспечения области подготовки к этим видам деятельности. Вторая касается содержания процесса обучения.

Как и тысячи лет назад, школа начинается с побуждения и принуждения школьника к *воспроизведению* или знаков письма. Функциональная специализация пространства – неотъемлемая черта цивилизации. Другими словами, храм, школа, город представляют собой относительно замкнутые пространства, предназначенные для реализации в их пределах определённых функций. В этом отношении цивилизация противостоит творческому началу культуры, исток которого, по мнению ряда философов, кроется в игре.

Под **игрой** понимается какое-либо добровольное действие или занятие, совершаемое внутри установленных границ места и времени по добро-

вольно принятым, но абсолютно обязательным правилам. Цель подобного действия заключается в нём самом, оно сопровождается чувством напряжения и радости, а также осознанием «иного бытия», нежели «обыденная жизнь» [13]. Несомненно, ограничения, касающиеся места и времени, были позднее наложены на игру цивилизацией. Совершенно очевидно, что доцивилизационные типы культуры этого ограничения не знали [12], как не знает его и ребёнок сегодня.

Противопоставление цивилизации и культуры можно строить на разных основаниях, но самым целесообразным критерием, на наш взгляд, может стать отношение к знаку: культура характеризуется сотворением знака, цивилизация – его эксплуатацией. Тогда детство становится творением собственных знаков («Я теперь не Васька, я теперь автомобиль»), а школа – использованием готовых (чужих!) знаков.

Разумеется, цивилизация и школа неразделимы, но умная школа и в рамках цивилизации сумеет организовать своё пространство таким образом, чтобы для возможности преобразования его функций имелось как можно меньше ограничений. Потому и Сухомлинский, создавая свою «школу радости», стремился увести детей из четырёх стен. По той же причине античные гимнасии – это прежде всего места для физических упражнений на свежем воздухе, поэтому и «перипаты» – галереи для прогулок и бесед на воздухе – были не только в Академии Платона и Ликее Аристотеля, но и во многих других учебных заведениях Античности.

Поскольку одной из задач ШДК является не преодоление, а закрепление прошлого опыта учащегося, не снятие, а укоренение детского (подросткового, юношеского) типа сознания – в культурной форме спора с другими участниками внутреннего процесса мышления [3], – то при создании экспериментальной площадки в школе № 69 г. Челябинска одной из первоочередных задач стало **формирование особого типа пространства**, главное достоинство которого заключается в возможности трансформирования и его переосмысления [5, 10].

В отличие от других школьных типов, ШДК не воспроизводит знаки культуры, а *производит* их, помогает обнаружить их сходство (и различие) с уже имеющимися знаками культуры. Поэтому все диалогические курсы в начальных классах ШДК данной экспериментальной площадки объединены идеей знака, который поворачивается к детям разными сторонами. Знак можно рассматривать как некий признак, как символ. А можно по набору отдельных знаков попытаться постичь скрытое целое («Мир как миф» – Е.Г. Чекунова). Знак может стать способом фиксации знания («Начала математики» – Р.М. Юдина), в этом случае слово проявляет себя как частный пример знака («Фольклор народов мира» – С.В. Меньшенина). В роли знака нередко выступают жест и пластика («Игра в сказку» – О.Г. Хохловская). В итоге всё преобразуется в саморефлексию знака (курс «Становление письменности» – Р.С. Панова).

«Знакоцентризм» такого рода был одобрен сотрудниками группы «Диалог культур», а многократная практическая проверка этого подхода подтвердила его эффективность.

Как отмечает В.Ф. Литовский, в итоге удалось создать условия для того, чтобы ребёнок мог (при поддержке взрослого) «вырастить» из игры и рисования свою собственную письменную речь. При этом сам процесс «выращивания» превратился в *предмет* рефлексии ребёнком собственной деятельности и поведения его реальных и воображаемых собеседников, стал *предметом* понимания и непонимания. А в силу этого – *учебным предметом* в начальной школе.

Кроме того, дети получили возможность реализовывать свой личный опыт, решая жизненные проблемы (задачи): создавая модели этих проблем (задач) и затем преобразуя их в качественно иные модели. При этом «*игровые средоточия*» *детского опыта в пределе своего сосредоточения (охват точкой, по Н. Кузанскому)* оказались в нашей психолого-педагогической практике и теории *одновременно средоточием формирования «челночных отношений»: речь-мышление и внутренняя-внешняя речь.*

Литература

1. Библер, В.С. От наукоучения – к логике культуры / В.С. Библер. – М. : Издат. полит. литературы, 1991.
2. Библер, В.С. Школа диалога культур. Основы программы / В.С. Библер. – Кемерово : Алеф, 1992. – С. 26–38.
3. Библер, В.С. Самостоянье человека. «Предметная деятельность» в концепции Маркса и самодетерминация индивида / В.С. Библер. – Кемерово : Алеф, 1993.
4. Демьянков, В.З. Когнитивная лингвистика как разновидность интерпретативного подхода / В.З. Демьянков // ВЯ. – 1994. – № 4. – С. 17–33.
5. Литовский, В.Ф. Становление младшего школьника как субъекта письменной речи (в условиях культурологического обучения). Автореф. дисс. ... канд. психол. наук / В.Ф. Литовский. – Киев, 2003.
6. Литовский, В.Ф. Проблемы формирования письменной речи / В.Ф. Литовский, Л.А. Месеняшина, Р.А. Панова. – Челябинск : Челяб. гос. ун-т, 2000.
7. Меньшенина, С.В. Педагогические условия развития познавательной активности школьников младшего подросткового возраста при интеграции гуманитарных дисциплин. Автореф. дисс. ... канд. пед. наук / С.В. Меньшенина. – Челябинск, 1999.
8. Панова, Р.С. Формирование письменной речи младших школьников на ранних этапах обучения в парадигме Школы диалога культур. Автореф. дисс. ... канд. пед. наук / Р.С. Панова. – Челябинск, 2009.
9. Рождественский, Ю.В. Введение в общую филологию / Ю.В. Рождественский. – М. : Высшая школа, 1979.
10. Росийчук, Т.А. Образные компоненты в структуре становления письменной речи детей. Автореф. дисс. ... канд. психол. наук / Т.А. Росийчук. – Киев, 2004.
11. Хохловская, О.Г. Преподавание родного языка в Школе диалога культур. Методические материалы / О.Г. Хохловская. – Челябинск, 2002.
12. Топоров, В.Н. Из наблюдений над загадкой. Исследования в области балто-славянской культуры. Загадка как текст. 1. / В.Н. Топоров. – М. : Индрик, 1994. – С. 10–117.
13. Хейзинга, Й. Homo ludens. В тени заветного дня / Й. Хейзинга. – М., 1992.

Людмила Александровна Месеняшина – канд. филол. наук, доктор пед. наук, профессор кафедры русского языка филологического факультета ГОУ ВПО «Челябинский государственный университет», г. Челябинск.

Начала Школы диалога культур и её начальные классы

В.Ф. Литовский

В конце 80-х годов XX века В.С. Библер обсуждал проблемы начальных классов Школы диалога культур с исследовательской группой, объединяющей харьковских и челябинских диалогистов. В нашу задачу входило создание учебных программ для этих классов, опирающихся на идеи Л.С. Выготского о «выращивании» ребёнком письменной речи из игры и рисования [1].

Автор философского замысла Школы диалога культур и её базовой психолого-педагогической концепции тогда подчеркнул, что нисколько не сомневается, что эти идеи Л.С. Выготского могут быть реализованы в практике школьного строительства. При этом В.С. Библер высказал убеждение, что детское рисование, которое в XX веке, наконец, принято взрослыми как феномен общечеловеческой культуры, станет «удобрением» для такого «выращивания».

На основании вышеуказанных идей Л.С. Выготского наша группа создала программу «Становление письменности», которая апробировалась на экспериментальных площадках Школы диалога культур в Харькове в 1989–1991 годах и в 1995–1997 годах, а также в Запорожье в 1993 и 1995 годах. Апробируя эту программу в Челябинске с 1991 по 2002 год, мы наблюдали, как развивались творческие устремления учеников одного класса сначала в начальной, а затем и в средней школе в ходе занятий по программе «Становление письменности». Речь идёт о стремлении, во-первых, к словесному творчеству в сфере письменной и устной речи и, во-вторых, к исследовательской работе в сфере отношений речи и языка, словесного творчества и истории письма.

Принципы построения этой программы, ход и результаты проводимых занятий изложены и проанализированы в написанной нами совместно с Л.А. Месеняшиной и Р.С. Пановой монографии «Проблемы формирования письменной речи» [3]. Она стала основанием для разработки новых учебных программ для начальной и средней школы, развивающих эвристический потенциал вышеуказанных идей Л.С. Выготского. Вся проделанная нами и нашими коллегами работа значима тем, что, учитывая тридцатилетний опыт проектирования и строительства Школы диалога культур, она намечает новые перспективы для работы педагогов и психологов в этом направлении.

Потому так важно показать продуктивность понимания В.С. Библером проблем, связанных с «выращиванием» дошкольником, становящимся школьником, письменной речи из игры и рисования. Кроме того, необходимо указать на диалогический потенциал тех идей Л.С. Выготского, которые опираются на его представление о сущности упомянутого «выращивания».

Этот процесс, согласно Л.С. Выготскому, создаёт условия для «овладения школьником письменной речью как сложной культурной деятельностью» и делает возможным обучение ребёнка в школе в контексте, который Л.С. Выготский определил как «общение опытами» – общение между культурным опытом ребёнка и культурным опытом человечества [1].

Как показал Л.С. Выготский, игровое творчество, в основании которого лежит построение ребёнком «мнимой ситуации игры», осуществляется им последовательно «языком жестов», «своеобразным предметным письмом» и «графической речью». Создание такой «графической речи», как рисование речи и в онтогенезе, и в филогенезе, представляет собой осуществление письменной речи.

Работая над программой «Становление письменности», мы исходили из того, что на каждом выделенном Л.С. Выготским уровне развития игры играющий ребёнок сам является автором игры-произведения. Одновременно он – персонаж игры-произ-

ведения, создаваемой им в качестве автора. Когда игра осуществляется ребёнком «языком жестов» в трёхмерном пространстве окружающей его действительности, тогда его существование в качестве автора создаваемой им игры и в качестве персонажа, созданного им как автором, не выявлено ребёнком в знаковом различении им этих игровых ипостасей.

В работе «Предыстория письменной речи» Л.С. Выготский раскрывает истоки формирования языка жестов и определяемые этим формированием возможности его трансформации ребёнком и в «своеобразное предметное письмо», и в «графическую речь», [1, 2, 3]. Посредством «предметного письма» автор игры чётко отделяет трёхмерное пространство, создаваемое им в игровой действительности, от трёхмерного пространства внеигровой действительности.

При этом автор игры-произведения занимает позицию вне её «здесь и теперь», вне её пространства-времени. Персонажи игры буквально находятся в его руках. Его руками они созданы, его руками совершаются их игровые действия. Речь ребёнка-автора завершает эти действия созданных и «вручную» управляемых им персонажей. Она выступает речевым планом этих действий, означиванием этих действий речью. Сами же действия осуществляются как означивание речи, как изображение речи действием. Но в физической отделённости персонажей от ребёнка для него как автора игры-произведения открывается их существование в качестве независимых от автора героев игры-произведения.

Как правило, все дети легко переходят от игры «языком жестов» к осуществлению её средствами «своеобразного предметного письма» и далее к игре в «графической речи». Дети переносят игру в двухмерное пространство, рисуя её «мнимую ситуацию»: пространство игры, её персонажей и их действия в этом пространстве. В рисовании как в осуществлении игры средствами «графической речи» возникает необходимость означивания времени игры через означивание последовательности совершаемых персо-

нажами игры действий в её пространстве.

Л.С. Выготский подчёркивал, что поэтапный переход ребёнка в осуществлении им игры различными средствами её означивания происходит «подпочвенно», «скомканно» и настолько стремительно, что эти этапы оказываются словно «слепленными». Поддержка со стороны взрослого в «выращивании» ребёнком письменной речи из игры и рисования выражается в том, что взрослый должен помочь ребёнку развернуть каждый из этапов в его своеобразии [1].

Пути решения взрослым этой задачи раскрыты Е.Г. Макаровой в созданной ею методике раскрепощения стремления дошкольников к изобразительному творчеству. Автор книги «В начале было детство» показывает, как взрослый может создать психолого-педагогическую ситуацию, в которой ребенок, пытаясь помочь герою волшебной сказки, которому грозит гибель, меняет в своём пересказе развитие действия сказки. Взрослый, создав такую ситуацию для сообщества детей, присоединяется к нему в качестве Волшебного помощника героя сказки, утверждая, что герой может быть спасён лишь тогда, когда дети спят из пластилина некую Сказочную страну, которую они же должны придумать. Задача взрослого – помочь детям, вовлечённым им в процесс изобразительного творчества, преодолеть неверие в собственные силы и выразить себя в творчестве. [2, 3, 4].

В соответствии с созданной Е.Г. Макаровой методикой раскрепощения стремления детей к изобразительному творчеству, деятельность соавторского коллектива детей завершается созданием ими многофигурной композиции. Авторы программы «Становление письменности» показали, что, разблокировав по методике Е.Г. Макаровой стремление детей к изобразительному творчеству, не следует ограничивать детское творчество изобразительным искусством и письменной речью, которые исторически сложились в творчестве взрослых.

Игровое творчество детей выражается в переплетении означивания сказки речью, создаваемой соавтор-

ским детским коллективом, и означения этой речи действием персонажей, придуманных детьми. Потому так важен раскрытый Е.Г. Макаровой диалогический характер соавторского взаимодействия детей-«лепщиков» и детей-«словесников» [4].

Отношение ребёнка, строящего игру средствами «своеобразного предметного письма», к той игровой действительности, что создаётся им в соавторстве со сверстниками, в итоге выражается в его отношении к созданным этим игровым сообществом персонажам. Драматизм этих отношений раскрывается, когда «исчезает» один из ключевых персонажей, «исчезает» как раз в тот момент, когда его участие в разрешении сюжетных коллизий игры совершенно необходимо. В ходе первого экспериментального занятия, на котором апробировалась программа «Становление письменности», вылепленную из пластилина фигурку Волшебника дети попросту потеряли.

В этом неожиданном повороте всей создаваемой и переживаемой детьми игровой ситуации обнаружилось, что персонаж, управляемый вручную детьми, существует для них как воображаемый герой, обладающий свободой воли. Этого героя можно и нужно просить, убеждать вернуться в созданную детьми действительность, чтобы совершить в ней некое действие, которое авторы игры считают совершенно необходимым.

После обсуждения ситуации дети решили написать герою письмо, а поскольку родной язык Волшебника никому из них не был известен, то письмо решили нарисовать. Создание такого письма явилось домашним заданием для авторов игры. Подчеркнём, что на этот уровень «выращивания» ими письменной речи из игры и рисования, с осознанием собственной творческой устремлённости равным образом выходят и первоклассники-семилетки, и первоклассники-шестилетки.

Надо отметить, что все первоклассники-семилетки, работавшие по этой программе в тех школах, где она апробировалась, предприняли попытку нарисовать речь в послании во-

ображаемому ими игровому персонажу. Семилетки преимущественно рисовали речь в виде линейной последовательности графем, каждая из которых несла в себе часть удерживаемой в передаваемой речи информации. Но, как правило, не менее трети семилеток создавали письмо как рисунок, представляющий собой композиционную эстетически значимую целостность, определявшую собой и выбор цветовой гаммы рисунка, и проработку автором в графике его деталей.

Рисунок-письмо представлял собой изображение события, которое может произойти или не произойти в зависимости от поведения того, кому письмо адресовано. Отметим также, что часть отдельных графем, означающих в их последовательности причинно-следственные отношения между сообщаемыми адресату сведениями, представляла собой рисунки-миниатюры.

Ученикам-шестилеткам требовалось больше времени на то, чтобы в игре перейти от непосредственных действий с изображаемыми ими персонажами к построению отношений с ними как с воображаемыми собеседниками. К тому же большинство шестилеток создавали послание воображаемому адресату в качестве рисунка-письма, о котором речь шла выше.

Помимо этого, детям задавались специальные вопросы. Почему изображение речи в большинстве случаев не может быть прочитано и понято никем, кроме того, кто создал это начертание речи? Почему им всё же удастся прочесть и понять отдельные начертания речи? И как сделать так, чтобы это начертание мог прочитать и понять любой человек? Возникал вопрос и о том, чья речь изображается в послании другому человеку: самого ребёнка или созданных им в своём воображении лиц?

Эти вопросы не просто увлекали, а буквально захватывали всех участников процесса: и первоклассников-семилеток, и первоклассников-шестилеток. Исходные вопросы порождали веер новых. Как, рисуя речь, изобразить действие, признак предмета или действия, время совершения действия, сроки его совершения, ко-

личества предметов? Подчеркнём, что понимание ребёнком игрового и внеигрового времени связано с возможностью и необходимостью означивания им времени в его отношениях с придуманным им персонажем.

В итоге созданный при поддержке взрослого соавторский коллектив создателей игры-произведения распался. Каждый ученик осваивал ситуацию в одиночестве: один на один с речью, превращённой в её изображение и ставшей в силу этого странной и для того, кто её изобразил, и для того, кто получил это изображение.

Одновременно началось формирование микроколлективов, объединяющих в своём составе учеников, считающих постановку и разрешение того или иного вопроса неотложным, ключевым для понимания процесса означивания речи её начертанием. При этом в малые творческие группы объединялись ученики, которые различным образом отвечали на эти важнейшие для них вопросы.

Актуальным становилось для вчерашних дошкольников соотнесение осуществляемого ими опыта как означивания речи её начертанием, так и понимания сущности этого процесса в опыте человечества, взятом в его историческом развитии. Такое «общение опытами», трактуемое Л.С. Выготским как непереносимое условие «выращивания» ребёнком письменной речи, придаёт диалогам особый историко-культурный аспект.

Мы полагаем, что описанная нами психолого-педагогическая ситуация является оптимальной и для обнаружения учениками «точек удивления» как содержания, в соответствии с идеями В.С. Библера, диалогического обучения в первом классе, и для возвращения к этим «точкам» в ситуации обнаружения «эха точек удивления» во втором классе [5, 6].

Впрочем, есть основание утверждать, что в осуществлённом нами варианте «выращивания» ребёнком письменной речи из игры и рисования игра превратилась в «удобрение» для такого «выращивания», в соответствии с теми предположениями В.С. Библера, о которых речь шла в начале статьи. Таким «удобрением» оказывается и рисование, и

игровое творчество, и изобразительное творчество. А «общение опытами», по Л.С. Выготскому, придаёт этому историко-культурный и диалогический контекст. Так возможен ли процесс такого «выращивания» в пределах библиеровских «философско-психологических предположений Школы диалога культур»?

Выход в том, чтобы удерживать в режиме взаимодополнительности игровое творчество дошкольников, становящихся школьниками, их изобразительное творчество и порождаемый на основании их преобразования опыт осуществления школьниками «графической речи» и осмысления ими этого опыта.

Для решения этой задачи, с нашей точки зрения, необходимо удерживать игру в её исторически исходном осуществлении играющим ребёнком «языком жестов» в трёхмерном пространстве его непосредственной жизнедеятельности. Удерживать игру как средство выявления и решения ребёнком тех его «жизненных задач», которые школа с момента её возникновения в качестве особой социокультурной институции не считает задачами обучения. Речь идёт об управлении играющим отдельным своим движением, переходящим в управление им этим движением и движением другого человека в осуществляемом ими взаимодействии.

Разумеется, особо сложная, но и особо продуктивная ситуация возникнет для играющего ребёнка тогда, когда он начнёт действовать в качестве изображаемого им Другого. Чаще всего этот Другой – персонаж созданной им игры. В этих действиях ребёнок овладевает и «сплетением» им речи и действия в динамическую структуру означиваемого и означивающего, и совершением жеста как зрительного знака, и совершением слова как звукового жеста. Действия эти, как показывает Л.С. Выготский, сформировались у ребёнка на этапе, предшествующем его школьному обучению. Но в переходе от дошкольного к школьному детству важно, чтобы ребёнок овладел этими действиями и как произвольно и целенаправленно им совершаемыми, и как осознаваемыми и осмысливаемыми им в истории

ко-культурном общении «опытами» [1, 2, 3].

Экспериментальную работу в этом направлении мы начали в 1989 году в Харькове на одной из экспериментальных площадок Школы диалога культур, деятельность которой, к сожалению, прервалась в 1992 году. Но мы продолжаем эту работу в Челябинске вместе с лингвистами и педагогами, ставшими нашими соавторами в создании программы «Становление письменности».

Литература

1. *Выготский, Л.С.* Предыстория письменной речи / Л.С. Выготский // В.Я. Ляудис, И.П. Негурэ. – Психологические основания формирования письменной речи у младших школьников. – М., 1994. – С. 115 – 135.
2. *Литовский, В.Ф.* Становления молодшего школяра як суб'єкта писемного мовлення (в умовах культурологічно орієнтованого навчання) Дисс. ... канд. психол. наук / В.Ф. Литовський. – К., 2003.
3. *Литовский В.Ф.* Проблемы формирования письменной речи / В.Ф. Литовский, Л.А. Месеняшина, Р.С. Панова. – Челябинск : Чел. ГУ, 2000. – 201 с.
4. *Макарова, Е.Г.* В начале было детство (Записки педагога) / Е.Г. Макарова – М. : Педагогика, 1990. – 256 с.
5. Школа диалога культур. Идеи. Опыт. Перспективы / Под ред. В.С. Библера. – Кемерово : АЛЕФ, 1993. – 566 с.
6. Школа диалога культур. Основы программы / Под ред. В.С. Библера. – Кемерово : АЛЕФ, 1992. – 75 с.

Формирование мотивации письменной речи младших школьников в условиях Школы диалога культур

Р.С. Панова

Известно, что в младшем школьном возрасте, как и в дошкольном, ребёнок на основании одного впечатления может объединить самые разные и не имеющие внутренней связи элементы в единый образ. Эту тенденцию П.П. Блонский назвал «бессвязной связностью детского мышления» [1], а Э. Клапаред – «синкретизмом детского восприятия» [4].

Ж. Пиаже считал синкретизм основной характеристикой детского мышления, доказывающей неспособность ребёнка к логическому рассуждению из-за свойства заменять синтез соположением [9]. Л.С. Выготский подобное явление описал как стремление ребёнка замещать недостаток объективных связей переизбытком субъективных связей и принимать связь впечатлений и мыслей за связь вещей. С его точки зрения, синкретизм способствует развитию детского мышления, так как синкретические связи – основа для дальнейшего отбора проверяемых практикой и соответствующих действительности связей [2].

Психологи отмечают, что у детей в младшем школьном и дошкольном возрасте наблюдается низкий уровень развития анализа и синтеза, в качестве основных мыслительных единиц у них выступают комплексы, в которых понятия ещё не достигают той степени абстракции и обобщённости, которая наблюдается в более позднем возрасте.

В основе комплекса, по мнению Л.С. Выготского, «лежат фактические связи, открываемые в непосредственном опыте... Так как подобный комплекс лежит не в плане абстрактно-логического, а в плане конкретно-фактического мышления, то такой

Вениамин Фроимович Литовский – канд. псих. наук, профессор, чл.-корр. Академии педагогических наук Украины.

комплекс не отличается единством тех связей, которые лежат в его основе и которые устанавливаются с его помощью» [2, с. 131].

Известно, что в понятии все предметы обобщены по одному признаку, а в комплексе – по самым различным фактическим основаниям. Потому в понятии находит своё отражение существенная, единообразная связь и отношение предметов, а в комплексе – фактическая, случайная, конкретная.

Многообразие связей, лежащих в основе комплекса, является его главной чертой, отличающей его от понятия, для которого характерно единообразие лежащих в его основе связей [Там же].

Таким образом, для того чтобы подготовить ребёнка к умению мыслить в понятиях, необходимо создать условия, при которых мысль находила бы выражение не только в словах, но и через другие знаковые системы: рисунки, пиктограммы, слово, жест и др.

Установлено, что чем более развита символическая функция сознания, тем богаче для осмысления и познания становится окружающий мир. Уровень развития знаковой функции определяет успешность обучения ребёнка в школе.

Можно с уверенностью сказать, что нарушение синкретизма детской деятельности является одним из самых значимых признаков недоразвития знаково-символической деятельности в целом. Это подтверждается многочисленными исследованиями особенностей психического развития «проблемных» детей – отставание от нормы у них проявляется прежде всего в низком уровне тех видов деятельности, которые теснейшим образом связаны со способностью к замещению, моделированию, знаковому преобразованию и воображению, а именно **игры, речи и рисования**.

В ходе реализации в рамках Школы диалога культур (далее ШДК) на экспериментальной площадке г. Челябинска программы «Становление письменности», разработанной на основе идей Л.С. Выготского, мы провели занятия, способствующие самовыражению ребёнка, разви-

тию воображения, раскрытию его творческого начала и умению воплощать творчество в реальные формы. За основу методики данного занятия был взят опыт общения с детьми скульптора и педагога Е.Г. Макаровой.

Первоклассникам, сидящим вокруг большого стола, была предложена следующая ситуация: деревянный человечек – заколдованный Принц – просит о помощи, и, чтобы его расколдовать, необходимо Волшебное Царство, которое могут вылепить только они, дети. Предложение первоклассникам создать волшебный мир дало возможность детям воплотить свои представления об устройстве этого мира. Моделирование Волшебного Царства на первом же занятии превратилось в процесс театрализации волшебной сказки.

Подобная деятельность требует от ребёнка определённых действий:

- необходимо постоянно удерживать свою сюжетную линию;
- включать её в общий контекст сказки, сохраняя при этом смыслы и микросюжеты, заданные другими;
- постоянно переопределять и расширять собственную канву сюжета;
- вести поиск места для вновь созданного героя или предмета;
- определять их волшебные роли, чтобы выделить двигательные и выразительные особенности предмета;
- рассматривать последовательность событий и сам предмет как бы с разных сторон.

Такая форма организации учебной деятельности является эффективным средством активизации воображения и других когнитивных процессов, лежащих в основе переработки информации, а также в выборе слов, передающих мысли и представления детей. Вместе с тем такая деятельность способствует активизации наибольшего числа элементов, составляющих комплексы, а также различных цепочек аналогичного знакового уровня в мозгу, таких как:

- *разложение предмета и вычленение наиболее характерных признаков;*
- *умение синтезировать детали и осмысливать ситуацию в целом;*

- способность осуществлять перенос значений;

- замещение предметов знаками и одних знаков другими;

- построение пространства осмысленных взаимосвязанных действий.

Согласно деятельностному подходу, предпосылкой письменной речи, как и любой другой деятельности, является определённая потребность. Письменная речь возникает из потребности высказаться, а высказывания рождаются из побуждений. Эта сторона письменной речи в психологии называется *мотивацией*. Наличие мотивации речи означает, что у человека не только есть мысли и чувства, которые могут быть выражены им, но и то, что ему хочется ими поделиться, т.е. у него имеются внутренние побуждения к тому, чтобы высказать свои мысли и чувства.

По мнению Л.С. Выготского, И.А. Зимней, А.А. Леонтьева, В.Я. Ляудис и И.П. Негурэ и др., именно наличие мотива, вступающего в противоречие с отсутствием необходимых речевых и языковых умений, создаёт предпосылки для возникновения потребности в их усвоении с целью осуществления желаемой письменной деятельности. Другими словами, **фундаментом усвоения полного состава действий и операций письменной речи является мотивация речи**. Только при таком подходе к пониманию сущности процесса становления и развития письменной речи у младших школьников можно добиться существенных результатов в решении данной проблемы.

Анализ результатов, полученных в ходе реализации курса «Становление письменности» в условиях культурологически ориентированного обучения, показал, что соответствующее побуждение должно, как и в случае с устной речью, строиться как побуждение к особому рода коммуникации, которая и станет мотивационной «пружиной письма» [7].

Уже на первом занятии во время игры в сказку возникает игровой мотив «к письму как высказыванию, во-первых, и как графической деятельности, во-вторых» [6]. Так как писать школьники, находясь

ещё на этапе добукварного обучения, не умели, то в ходе обсуждения предлагали различные способы написания: «волшебными», «английскими», «понятными», «печатными» буквами, «каракулями». Таким образом, мы видим, что ребёнок, испытывая побуждение к коммуникации в письменной форме (имея цель написания и мотив написания речи), пытается найти языковое средство для передачи информации, анализируя множество способов письменной речи, которые ему до этого момента встречались. Эти способы обобщаются, связываются в сознании ребёнка с определённым текстом, и в соответствующих условиях он выбирает способ, адекватный его возможностям на данном этапе обучения, – нарисовать письмо.

Дети решают написать (нарисовать) письмо Волшебнику с просьбой прибыть в Сказочную страну и помочь Принцу, иначе Злая Колдунья разрушит Волшебное Царство и погубит Принца. Этот текст (высказывание) воспроизводится в речи детей без усилий со стороны учителя, так как данный текст содержит в себе то общее, что сохраняет единство сюжета создаваемой ими волшебной сказки.

Мышление детей младшего школьного возраста, как отмечалось выше, ещё привязано к единому цельному образу, который ими легко передаётся через рисунок, но с трудом переводится в вербальную систему выражения, предполагающую расчленение данного целостного образа на ряд составляющих его элементов и их организацию в определённую последовательность при помощи словесных или письменных знаков. В.П. Ясман утверждает, что «именно несформированность навыков, лежащих в основе перевода системы образов и представлений в вербальную систему, является одним из барьеров, мешающих записывать фразы (предложения)» [10, с. 30].

Процессы кодирования и декодирования (восприятия высказывания, передача данной системы образов в плане письменной или развернутой устной речи) носят субъективный характер. Высказывание существует в сознании ребёнка в целостной, не раз-

вёрнутой форме. Отдельные признаки и качества предметов не могут анализироваться ребёнком в отрыве друг от друга [Там же, с. 32]. Неготовность к анализу, которая проявляется в неумении передавать словами свои мысли, встречается не только в младшем школьном возрасте, в отдельных случаях она характерна и для старших классов.

Можно предположить, что такое положение – результат традиционно-операционно-технического подхода к обучению, когда изучается «технология производства» готовых знаков и их стандартных сочетаний. По мнению Л.А. Месеняшиной, «трудности эти проистекают главным образом из того, что взрослые транслируют уже устоявшиеся, "ставшие", завершённые знаки, соответствующие психологии и физиологии взрослых, детям, физиологические состояния, высшие психические функции которых находятся в состоянии становления, трансформации, незавершённости, неустойчивости» [6, с. 66].

Рассмотрение рисования как способа графического моделирования речи с учётом общих закономерностей овладения различными видами знака, особенностей становления способности к замещению и моделированию у детей позволило в условиях челябинской экспериментальной площадки ШДК подойти к построению педагогического процесса по программе «Становление письменности» с позиции формирования знаково-символической деятельности.

Таким образом, в условиях культурологически ориентированного обучения **сохраняется связь между рисунком и речью, между вербальным и образным типами мышления.** Ведущая роль отводится рисунку, поскольку он является стадией в формировании письменной речи, средством обозначения информации и выражения чувств, способствует установлению чёткой связи между данными типами мышления.

Создание рисуночных писем требует от детей определённых умственных операций, которые легче осуществить на образном уровне, нежели на словесном. В то же время их создание формирует у детей уме-

ние абстрагироваться от всей совокупности конкретных свойств и деталей предметов; умение сопоставлять эти свойства, «притормаживать» одни и выделять другие, что обеспечивает развитие знаковой творческой активности у ребёнка.

Пиктографическое изображение заменяет слово, что соответствует психологическим особенностям первоклассников. Потому операции с подобными образными знаками будут сказываться и на более успешном развитии способности изображения информации (мыслей, чувств) в вербальном плане, что позволяет осуществить плавный переход от внеречевых знаков (например, мимики и жестов) к собственно речевым письменным символам и учит их выражать мысли и чувства, используя для этого язык.

Названные экстра- и паралингвистические компоненты речи, как уже было сказано, способствуют активизации наибольшего числа элементов, составляющих понятия-комплексы. Так как полноценные понятия формируются у детей на рубеже детского и подросткового возрастов, активное погружение ребёнка в порождение письменной речи уже в добукварный период становится средством перехода на новую стадию развития мышления ребёнка. Таким образом, письменная речь выступает в качестве средства развития понятийного мышления.

По мнению Л.С. Выготского, в ходе становления и развития игры и рисования как «предысторических форм детской письменной речи» ребёнком формируются те знаковые операции, которые необходимы для осуществления им письменной речи в её самых сложных современных формах [2, с. 209].

Таким образом, для того чтобы цель могла регулировать потребность в письменной речи младшего школьника и его деятельность по созданию целостных письменных высказываний, необходимо не только глубокое осознание детьми содержания самой цели, но и её личностное принятие. Цель может стать мотивом, внутренним стимулом учения, если она доступна, понятна и соответствует инте-

Математика как гуманитарная дисциплина в Школе диалога культур

Р.М. Юдина

ресам обучаемого. Когда цель трансформируется и приобретает субъективный смысл, то закономерно меняется и характер деятельности школьника. Из объекта обучения он становится субъектом, активно включающимся в процесс учения и самостоятельно направляющим интеллектуальные и волевые усилия на достижение цели. Необходимость во внешней стимуляции его деятельности практически отпадает.

Литература

1. Блонский, П.П. Развитие мышления школьников / П.П. Блонский // В кн. : Возрастная и педагогическая психология : хрестоматия. – М. : Издательский центр «Академия», 1999. – С. 136–142.
2. Выготский, Л.С. Мышление и речь / Л.С. Выготский. – М. : Лабиринт, 2005. – 352 с.
3. Зимняя, И.А. Предметный анализ текста как продукт говорения. Смысловое восприятие речевого сообщения (в условиях массовой коммуникации) / И.А. Зимняя. – М. : Наука, 1976. – С. 87–99.
4. Клапаред, Э. Психология ребёнка и экспериментальная педагогика / Э. Клапаред. – М., 2007. – 168 с.
5. Леонтьев, А.А. Язык, речь, речевая деятельность / А.А. Леонтьев. – М. : Просвещение, 1969. – 214 с.
6. Литовский, В.Ф. Проблемы формирования письменной речи / В.Ф. Литовский, Л.А. Месеняшина, Р.С. Панова. – Челябинск : Челяб. гос. ун-т, 2000.
7. Лобок, А.М. Диалог с Л.С. Выготским по поводу письменной речи / А.М. Лобок // Вопросы психологии. – 1996. – № 6. – С. 41–52.
8. Ляудис, В.Я. Психологические основы формирования письменной речи у младших школьников / В.Я. Ляудис, И.П. Негурё. – М. : Международная педагогическая академия, 1994. – 151 с.
9. Пиаже, Ж. Речь и мышление ребёнка / Ж. Пиаже. – М., 1994.
10. Ясман, В.П. Развитие письменной речи у детей дошкольного и младшего школьного возраста методом пиктографического письма / В.П. Ясман. – Комс.-на-Амуре, 1997. – 87 с.

Школа диалога культур (далее ШДК), созданная В.С. Библером и получившая общественное признание, ставит задачи обеспечения культуры формирования, изменения, трансформации и преобразования знаний и умений в процессе обучения. Психолого-педагогическое обоснование актуальности проблемы в работе даётся на основании исследований Л.С. Выготского и Ж. Пиаже.

Диалог предлагает оптимальные возможности для усвоения понятий и закономерностей, выраженных в вербальной форме, особенно если он сочетается с дидактической игрой, которая может стать средством познавательной деятельности и её организации. Особую роль диалоги играют в начальной школе, создающей систему «предпонятий», фундамент для формирования понятийного аппарата. Так, в начальной школе происходит формирование понятия числа, основанное на диалоге, включающем в себя алгебраическую и геометрическую интерпретации, обобщение и конструирование понятия, его существенные элементы, терминологию.

Аналогичные приёмы ведения диалога, как показывает практика, вполне приемлемы в старших классах. Формируется цепочка, свойственная технологии диалога культур (см. рис. 1).

Схема формирования математических понятий

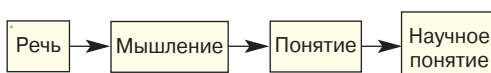


Рис. 1.

Практика подтверждает целесообразность использования описанной технологии при отработке навыка, его закреплении. В результате работы создаётся система занятий (см. рис. 2).

Роза Сафаргалиевна Панова – канд. пед. наук, сотрудник кафедры русского языка филологического факультета ГОУ ВПО «Челябинский государственный университет», г. Челябинск.

Схема последовательности типов занятий

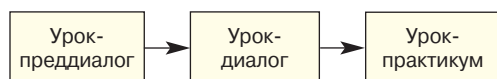


Рис. 2.

Диалог – связующее звено всех типов уроков. Цель настоящей статьи – подтвердить целесообразность и эффективность использования элементов диалога на уроках математики ШДК. Курс математики с 1 по 8 класс можно представить в схеме (см. рис. 3), согласно которой целью учебного процесса являются не готовые знания, умения, навыки, а культура их формирования, изменения, трансформации и преобразования.

Например, формирование математических понятий *числа*, *точки* занимает центральное место в начальной школе. Именно эти понятия оказываются основой для усвоения соответствующих умений (счёта, измерения, практического ориентирования и др.). Понятие здесь рассматривается как «со-бытие», как диалог разных культурологических и диалогических голосов. В частности, математическое понятие *числа* рассматривается как взаимодействие различных образов числа:

- 1) число как фигура, как гармоническая форма;
- 2) число как отношение величин;
- 3) число как средство ориентирования

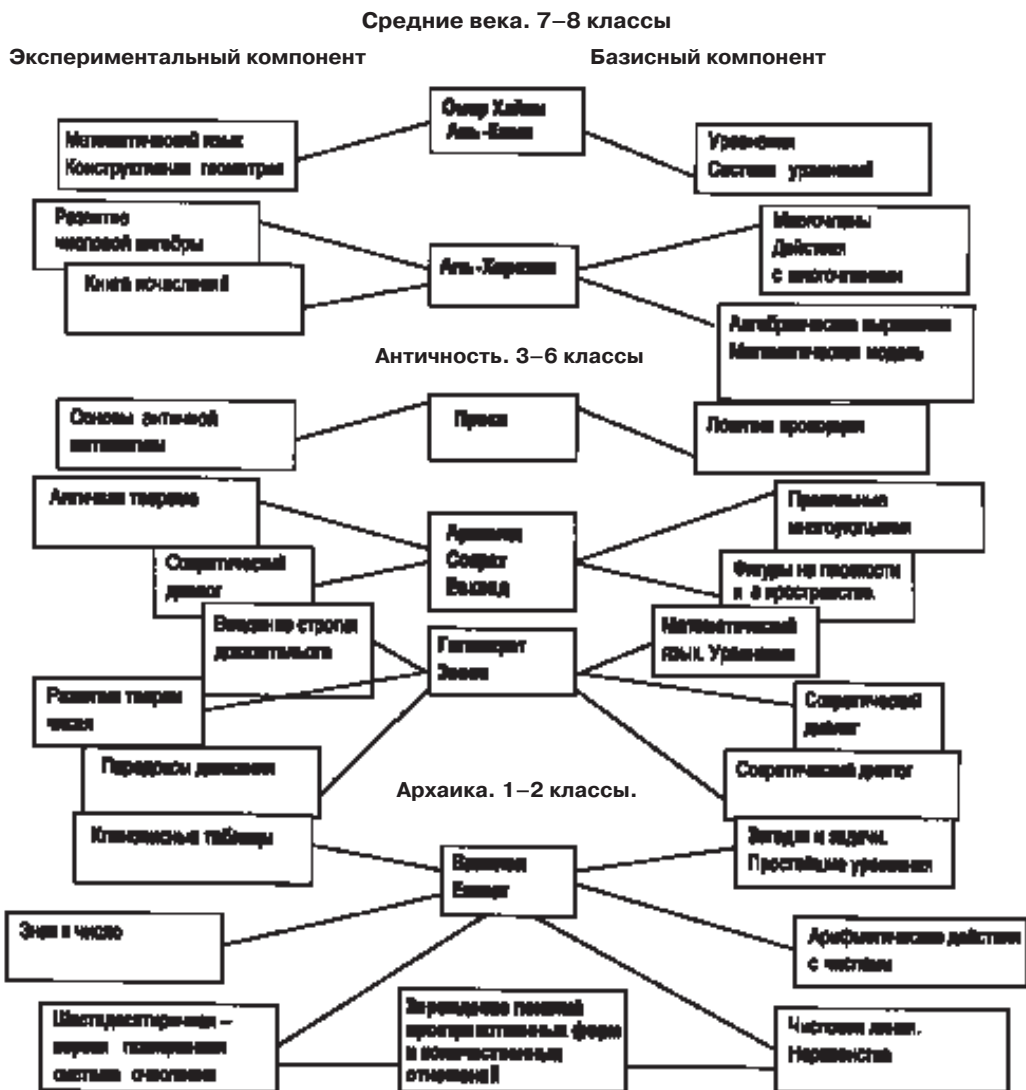


Рис. 3.

ния в незнакомой местности, как обозначение точки на линии;

4) число как символ порядка и красоты Вселенной и др.

Эти различные определения числа «всплывают» в репликах детей и учителя, специально сталкивающего различные определения. Два способа работы – «от учителя» и «от слова ребёнка» – постоянно дополняют друг друга на уроках-диалогах. Число рассматривается как спор «алгебраического» и «геометрического миров». Алгебраический мир представлен идеей буквы, уравнения, формулы, геометрический – идеей фигурного числа, схемы, линии:

Марина: Количество, это когда много. Например, цифра 100 обозначает количество, а 1 не обозначает количество. Там мало.

Артур: Например, 3 машины на стоянке – это цифра.

Илья: Количество – это любая цифра. Например, 5 – количество, 2 – тоже количество.

Артём: Я возражаю Марине. Один – это тоже количество. Один не может быть не количеством. Если один написать с предметом, тогда будет понятно, какой предмет и его количество. Допустим, ноль обозначает, что никакого предмета нет, значит, ноль тоже знак.

В диалоге появляется новое понятие – понятие *количества*, которое переходит в понятие *множества*.

Артур: Знак нужен, чтобы что-то соединить, а цифра – чтобы обозначить количество и число. Чтобы обозначить количество, когда много.

Неожиданно диалог приобретает иное направление:

Настя: Я хотела сказать о букве. Из букв состоит слово.

Саша: Из букв тоже можно получить слово: $2 + 2$.

Учитель: А почему ты считаешь, что это слово?

Саша: Оно говорит, что к двум надо прибавить два.

Настя: Тогда я тоже придумала слово: $3 = 1$. И вообще, я думаю, знаки это не только для того, чтобы что-то писать. Что-то есть в знаке! Это мы сейчас не понимаем что. А на самом деле под этим знаком что-то скрывается.

Диалог дал возможность ребятам самим придумывать свои знаки,

появились собственные системы счёта, которые «работали», т.е. с помощью этих систем и знаков можно было выполнять арифметические действия и записывать любое количество. Число приобрело геометрический, алгебраический и даже философский образы: число как форма, число как формула, число как образ Вселенной. Они усваиваются одновременно и создают диалогическое напряжение в сознании первоклассника. Единый процесс речевой деятельности, анализа, практики даёт возможность развивать понятийное мышление. Характер задачи и цель, стоящая перед учащимися и достигаемая ими с помощью образования понятия, является одним из функциональных моментов образования понятия в целом. Именно с помощью выдвигаемых задач (важно, что задача выдвигается самим ребёнком), с помощью возникающей стимулируемой потребности, с помощью обозначаемых целей окружающая ребёнка социальная среда побуждает и вынуждает его сделать шаг в развитии своего мышления и, таким образом, даёт возможность для глубокого познания математики.

Цепочка «речь – мышление – понятие – научное понятие» работает на диалоге и даёт возможность говорить об особенностях преподавания математики, об ином подходе к математическому образованию в ШДК.

Из вышесказанного следует, что в курсе математики центральное место занимает диалог и на его основе строится вся программа. Диалог в математике – это учебное пространство, в котором происходит качественное изменение слова. В нём, как в цепной реакции, одно качество слова переходит в другое, возникает несовпадение себя самого с самим собой. Такое отсутствие «точки опоры» заставляет искать логическое решение, продвигаться вперёд, вглубь, вширь. Урок-диалог направлен на формирование научно-теоретического мышления, что требует не только теории, но и практики, определённого навыка, привязанного к теории. «...Учитель не должен забывать процесса формирования навыка счёта, измерения, простейших математических правил

и действий, решения задач и т.д. Предполагаю, что не будет забыто, что «техническая» (существенная) сторона дела сформируется легко и «походя» в решении и переформулировании исходных загадок числа» [2].

Следовательно, навык «техническая сторона» должен быть логическим продолжением диалога или его дополнением. Другими словами, диалог первичен, а навык возникает как реальная необходимость. По такому принципу строились программы с 1 по 8 класс.

Л.С. Выготский указывает, что общие представления как высшая ступень в развитии значения слов возникают не из обобщаемых единичных представлений, а из обобщённых восприятий [1]. То же самое можно сказать в отношении перехода от «предпонятий» младшего школьника к понятиям старшего школьника. Например, переход от «предпонятий» (типическим примером являются арифметические понятия) к истинным понятиям в старших классах (примером которых являются алгебраические понятия) совершается путём обобщения прежних объектов. Предпонятие в данном случае есть абстракция числа от предмета и основанное на ней обобщение числовых свойств предмета, его числовой модели.

Естественным этапом развития познания, на котором осуществляется переход от содержательного и качественного анализа объекта к формализации и количественному анализу, является математическое моделирование реальных процессов. Оно основа происходящей в настоящее время математизации научных знаний и, кроме того, важный этап познания. Ведь математическая модель соответствует понятию отражения в диалектической теории познания. Поэтому одной из основных задач школьного математического образования является ознакомление учащихся с соотношением явлений реального или проектируемого мира и его математическими моделями. Практическое обучение школьников построению математических моделей для встречающихся жизнен-

ных ситуаций, объяснение школьникам того, что абстрактная математическая модель, в которой отброшено всё несущественное, позволяет глубже понять суть вещей.

Выход учеников на тему математической модели даёт возможность объяснить необходимость рассмотрения на уроке-практикуме таких «чужих» тем, как «Степень», «Многочлены», «Функция» и т.д., то есть показать, что математика – гуманитарный предмет, который позволяет человеку правильно ориентироваться в окружающей действительности и «ум в порядок приводит», что реальные процессы математика описывает на особом математическом языке в виде математических моделей, а «математический язык» и «математическая модель» – ключевые слова в постепенном развёртывании курса, его идейный стержень.

Такой вывод был сделан учащимися в ходе диалогов. При наличии этого стержня математика предстаёт перед учащимися не как набор разрозненных фактов, которые надо излагать только потому, что они существуют в программе данного курса, а как цельная развивающаяся и в то же время развивающая дисциплина общекультурного характера. В этом случае, математический язык – основа, без которой не может существовать, точнее, читаться математическая модель.

Линейная функция, с точки зрения моделирования, соответствует равномерным процессам. Квадратичная функция моделирует равноускоренные процессы и т.д., что даёт возможность строить различные варианты программы старших классов (схема которых представлена выше), преломляя их через призму моделирования.

В заключение хотелось бы сказать, что новая педагогическая идея успешно реализуется только в том случае, если осмысление процесса идёт на четырёх уровнях: методологическом, теоретическом, методическом и технологическом. Овладение только одним пластом знаний приводит к затруднениям в работе, искажению сути педагогической концепции и часто даёт обратный

результат – отторжения некоторых нововведений, так как бессистемные фрагменты нового накладываются на традиционные способы обучения. Из-за этого существующая система разрушается, но ничего нового взамен не создаётся. Всё это лишь усугубляет положение учащихся и учителей.

Анализируя и обобщая опыт работы в ШДК, можно сказать о возможности существования в курсе математики иного методического и методологического подхода. Когда процесс постижения научного знания (одной из важных задач школы) формируется через речь (диалог) ребёнка, происходит переход от диалога к формированию умений и навыков к овладению основными теоретическими знаниями, к формированию у учащихся и учителя нового отношения к учебному процессу как процессу совместного постижения устремлений к познанию. Процесс овладения традиционными математическими навыками предстает как овладение достижениями тех или иных эпох, в которых результат решения проблемы представляется относительной, а процесс поиска решения абсолютной культурной ценностью.

В разработанном курсе математики алгебраический материал сочетается с геометрическим, место каждого из вводимых понятий в достаточной степени определено единой логической структурой курса. Причём последовательность приобретения навыков предстаёт как достижение тех или иных культурных эпох: архаики, Античности, Средневековья и т.д. Преддиалог, или практическая задача, представляет собой центральную часть обучения. Она должна соответствовать актуальности детских вопросов и физическому и психологическому возрасту детей, одновременно она должна давать почву для мыслительной деятельности, возникновения реальных философских проблем.

Современная методическая наука признаёт, что использование на ранней стадии обучения некоторых теоретико-множественных понятий или элементов математической логики упрощает изучение матема-

тики в дальнейшем. В соответствии с этим в программу включаются понятия *множества, подмножества*, операции над множествами, которые являются результатом поиска решения некоторых проблем. Это позволяет упростить язык общения в математике и объяснить философские понятия *числа, точки, линии, отрезка, пространства*, обосновать теоретически, подкрепить при необходимости и возможности практически, получить новое развитие и расширение применения в новых условиях.

Литература

1. *Выготский, Л.С.* Мышление и речь / Л.С. Выготский. – М.: Лабиринт, 1996.
2. Школа диалога культур : Идеи. Опыт. Проблемы / Под общ. ред. В.С. Библера. – Кемерово : АЛЕФ, 1993. 416 с.
3. *Пиаже, Ж.* Избранные психологические труды / Пер. с англ. и фр. / Ж. Пиаже. – М.: Международная педагогическая академия, 1994. 680 с.

Рагиля Мирали кызы Юдина – преподаватель математики высшей категории негосударственной общеобразовательной школы № 1, г. Челябинск.

Школьная психология нового типа в действии

*Л.М. Поспелова,
О.Г. Хохловская*

Образование – это то, что остаётся,
когда всё выученное забыто.

Макс фон Лауэ

Концепция образования Школы диалога культур (далее ШДК) выдвигает ряд психологических предположений, в корне меняющих теорию так называемой «школьной психологии». В психологических установках ШДК акцент делается не на натураль-

ные функции и реакции ребёнка, не на способы интериоризации внешней для него культуры, а на творческую деятельность ребёнка (и учителя, что немаловажно) по созданию собственной культуры. Эту же мысль хочется выразить словами одного из ведущих авторов психологической концепции ШДК И.Е. Берлянд: «Школа <...> впервые для ребёнка ставит перед ним его собственную психологию, собственную культуру как задачу. Эта культура не поглощает детскую сознательную психологию без остатка и не просто выражает её культурными средствами (внешними по отношению к ней), но представляет собой постоянный процесс построения – из натуральной детской психики – психологии в ответ на вопросы другой культуры, другого субъекта» [3, с. 71].

Необходимо прежде всего отметить те важные аспекты, которые отличают школьную психологию ШДК.

1) Вступая в школьную жизнь, ребёнок превращается в новый субъект психологии – в человека, который учит себя сам, в личность, создающую свою психологию как некоторую культуру.

2) Психологическая культура определённого возраста не снимается, не преодолевается, а сохраняется навсегда и вступает в диалог с «голосами» других психологических этапов (возрастов).

3) Поскольку на протяжении всей школьной жизни ребёнок-автор создаёт свой собственный образ, свою психологию через «учебные произведения», то есть смысл изучать личность ребёнка опосредованно, через создаваемые им «произведения».

4) Возрастные кризисы следует воспринимать как рождение новой культуры мышления, не сменяющей предыдущую, а вступающую с ней в диалог.

5) Изучение личностных особенностей ребёнка следует осуществлять только в контексте его интеллектуальной жизни, выявляя его индивидуальность «через его стиль, через его особенный способ отстранения в учебных произведениях» [Там же, с. 75].

В марте 1999 года в начальных классах школы № 69 г. Челя-

бинска, на базе которой был реализован десятилетний эксперимент по апробации педагогической концепции ШДК, проводилось **психологическое исследование**.

Целью его была попытка получить ответ на вопрос *«Есть ли различия в личностном развитии учащихся, обучающихся в традиционной педагогической технике, и учащихся экспериментальных классов ШДК?»*.

Для ответа на поставленный вопрос психологические исследования велись в экспериментальной и контрольной группах. В выборку для изучения личностных особенностей были включены учащиеся, обучающиеся по государственным программам в традиционной технологии преподавания, и классы, обучение в которых опирается на новаторские идеи ШДК. На первом этапе работы были проанализированы результаты обследования 37 учеников начальной школы: 3Д (экспериментального класса) и 3Б (контрольного класса).

Диалоговый режим преподавания в ШДК ставит ученика перед необходимостью делать выбор, формулировать гипотезы и своё отношение к тому, как это делают другие. Создавая чувствительность к логическому противоречию, развивая умение видеть себя со стороны, способность учитывать разные взгляды, новая технология активизирует процессы формирования понятийного мышления и способствует преодолению ряда феноменов допонятийного мышления, в частности таких, как эгоцентризм.

А так как интеллект рассматривается нами широко, в его социальном значении, как способность обучаться решению важных для индивидуальной жизни проблем, как способность к адаптации и адекватности, конструктивности и продуктивности, то хорошее умственное развитие, в нашем понимании, подразумевает состояние, при котором человек способен мыслить и действовать продуктивно. Умственно развитый человек способен найти надлежащий выход из сложных ситуаций, предпочитая при этом полагаться на факты, а не на оптимистические гипотезы. Поэтому он склонен быстро переходить от

мыслей к делу. Умственно развитый человек осознаёт свои способности и возможности и умеет наилучшим образом пользоваться ими для продуктивной деятельности. Он постоянно совершенствует свои навыки, стремясь добиться поставленной цели в разумные сроки. При этом он не лишён воображения и любит искать нетрадиционные пути решения проблем [1, с. 79].

Мы изучили поведение детей с точки зрения продуктивности и конструктивности, т. е. их способности добиваться поставленных целей. Для исследования влияния новой педагогической концепции на формирование конструктивного и продуктивного поведенческого стиля был использован вариант методики Розенцвейга, применяемый для работы с детьми.

Этот тест, как известно, моделирует поведение в различных «трудных случаях»: ситуация запрета, столкновение интересов, замечание взрослых, обвинение со стороны сверстников и т.п. На фрустрирующее воздействие ребёнок может отвечать комплексом различных поведенческих проявлений. В зависимости от конкретных условий в его поведенческом профиле могут быть представлены все виды реакций. Тем не менее, некоторые определённые реакции всегда оказываются более характерными и определяют общую структуру фрустрационного поведения. Это даёт возможность проанализировать данную структуру, выявить соотношение различных вариантов реагирования и составить поведенческий профиль реакции.

По результатам экспертизы мы определили, что конструктивными, направленными на решение проблемы, являются следующие поведенческие реакции:

- самостоятельное решение ситуации;
- подчинение объективным требованиям ситуации (в том числе требованиям взрослого);
- признание собственной вины за случившееся.

Полученные результаты позволяют оценить такой показатель,

как «возможный поведенческий профиль» и степень его деформированности в соответствии с типами поведенческих реакций и их направлениями.

По направлению поведенческие реакции делятся на три группы:

1. *Внешненаправленная реакция (Е – экстрапунитивные)*. Для этой группы характерно активное, открытое выражение агрессии, направленное на социальное окружение, обстоятельства или предметы.

2. *Внутренненаправленные (I – интропунитивные)*. В этой группе также наблюдается активное выражение агрессии, только в данном случае ребёнок направляет её на самого себя. Таким способом он как бы признаёт свою вину или берёт на себя ответственность по исправлению ситуации.

3. *Нейтральные реакции, лишённые какой-либо агрессии или обвинения (М – импунитивные)*. Подобная реакция наблюдается в случаях, когда ситуация, вызывающая эмоциональное напряжение, признаётся малозначительной, как нечто такое, что может быть само собой со временем исправлено.

Поведенческий профиль определяется и с точки зрения типов преобладающих реакций и возникшего напряжения. Методика Розенцвейга выявляет три типа реакции:

1. Реакции, в которых акцентируется препятствие, вызвавшее напряжение.

2. Реакции, главную роль в которых играет защита своего «я».

3. Реакции, которые направлены на разрешение трудной ситуации, проблемы любым способом.

Сочетание этих реакций служит основанием для составления поведенческого профиля в ситуациях напряжения. Значения профиля фрустрационных реакций, полученных для отдельного испытуемого, сопоставляются с нормативными показателями, полученными в группе здоровых испытуемых соответствующего возраста и пола [2, с. 168].

Индекс фрустрационной толерантности (стрессоустойчивости) устанавливается при анализе поведенческих реакций испытуемого: насколько он

перестраивается с одного типа и направления поведенческих реакций на другой и как велики такие изменения.

Подобные трансформации реакций значимы для понимания поведения ребёнка в ситуациях эмоционального напряжения, так как они (способы) могут определяться и отношением ребёнка к своим реакциям. Подобный анализ даёт возможность установить наличие нестабильности реакции и может, по мнению автора методики, служить одним из показателей сниженной фрустрационной толерантности.

Анализ результатов исследования показал, что у детей обычной школы, по сравнению с учениками классов ШДК, достоверно преобладают поведенческие реакции, которые содержат враждебность, обвинения, угрозы, упрёки по отношению к окружающим (экстрапунитивные реакции, причём прежде всего за счёт реакций по типу самозащиты).

В классах ШДК больше интрапунитивных реакций, причём здесь это преимущественно реакции по типу «фиксации на удовлетворение потребности», т.е. наиболее конструктивные реакции, когда ребёнок в сложной ситуации не обвиняет себя или окружающих, а самостоятельно пытается найти какой-то разумный выход. Например, на картинке изображена взрослая женщина, говорящая ребёнку: «Мне очень жаль, но я не могу починить твою машинку». Наиболее характерным для учащихся классов ШДК является ответ: «Я сам почию». Учащиеся массовой школы в подобной ситуации, как правило, дают ответ: «Никогда ты для меня ничего не можешь сделать». Именно такой тип поведения, в соответствии с традиционной интерпретацией теста Розенцвейга, свидетельствует о «слабой личности», что выражается в жёсткой привязанности к ситуации, неумении эмоционально отвлечься от «фрустратора», самостоятельно найти выход из конфликта, неспособности взять на себя ответственность за решение, стремление переложить эту ответственность на окружающих.

Показатель «индекс самостоятельности» даёт возможность оценить такой важный компонент характеристики поведения, как конструктивность. Значение этого индекса в классах ШДК оказалось намного выше, чем в классах массовой школы, поэтому мы можем с уверенностью сказать, что реакции детей из классов ШДК более разнообразны: у них чаще встречаются конструктивные реакции, когда ребёнок пытается найти выход из сложной ситуации, причём старается сделать это самостоятельно.

У учащихся контрольного класса навыки самостоятельных действий в ситуациях эмоционального напряжения при блокировании значимых потребностей оказались сформированы в недостаточной степени: 90% учеников по этому параметру продемонстрировали показатели ниже уровня средних значений возрастной и половой статистической нормы. В экспериментальном классе такие показатели были у 67% учащихся.

Поведенческие реакции, направленные вовне, превышают статистическую возрастную и половую норму в контрольном классе у 50% учеников, в экспериментальном классе – у 58%. При этом собственно самозащитных реакций, превышающих нормативные показатели, в контрольном классе оказалось у 60%, в экспериментальном – у 57%. Таким образом, более половины обследованных учеников в ситуациях эмоционального напряжения склонны к самозащитным агрессивным реакциям, превышающим возрастную норму, готовы обвинять других в том, что с ними происходит.

Исследования показали, что 70% учеников контрольного класса и 82% учеников экспериментального класса умеют направлять своё поведение на удовлетворение заблокированной потребности и способны разрешать возникшие проблемы. При этом активно искать выход из трудной для себя ситуации в контрольном классе будут 5% учащихся, в экспериментальном классе – 12%.

Показатель фрустрационной толерантности как показатель, измеряющий способность противостояния

стрессу, зафиксировал её снижение в контрольном классе у 70% испытуемых и лишь у 47% в экспериментальном классе. Это доказывает, что у 35% учеников 3Д (экспериментального класса) и у 55% 3Б (контрольного класса) наблюдалась повышенная склонность к чувству вины, угрызениям совести, стремлению брать на себя ответственность за происходящее. Это свидетельствует о том, что половина учеников контрольного класса, демонстрируя вежливость, деликатность и конформность поведения, испытывают, по-видимому, чувство психологического дискомфорта.

Две трети учеников экспериментального класса раскованны и уверены в себе, в этом классе меньше детей подвержены школьному стрессу. При этом число адаптивных детей, способных не раздражать окружающих, в контрольном классе больше, чем в экспериментальном. Это иллюстрирует коэффициент групповой конформности, который показывает, в какой мере ответы испытуемых совпадают с наиболее распространёнными для его возраста реакциями. Он также даёт представление о том, насколько поведение испытуемых в ситуациях напряжения соответствует поведению его сверстников, насколько оно совпадает с теми формами реагирования на фрустрацию, которые можно было бы ожидать и которые характерны для большинства его возрастной группы. Исходя из этого, значение данного показателя традиционно трактуется как мера социальной адаптации к своему окружению. Этот показатель у учащихся 3Б (контрольного класса) несколько выше, чем у учащихся 3Д (экспериментального класса): 55% – 3Б и 41% – 3Д.

Обобщая сказанное и отвечая на поставленный ранее вопрос о различиях в личностном развитии учащихся, обучающихся по традиционной педагогической технике, и учащихся экспериментальных классов ШДК, можно с уверенностью сказать, что различия есть и они заключаются в следующем.

Прежде всего, можно с уверенностью сказать, что учащиеся контрольного класса более уязвимы и подвержены школьному стрессу,

при этом более адаптивны и предсказуемы.

Учащиеся экспериментального класса менее щепетильны в выборе средств и более агрессивны, чем их сверстники из 3Б (контрольного класса). При этом они более конструктивны и продуктивны, больше ориентируются на активное поведение, разрешающее проблему, вызвавшую затруднение, сильнее демонстрируют самостоятельность, желание действовать, принимать решения и нести за них ответственность, чем ученики из контрольного класса. Одним словом, ученики экспериментального класса ШДК более самостоятельны, что является одной из важных составляющих такого личностного свойства, как жизненная стойкость.

Литература

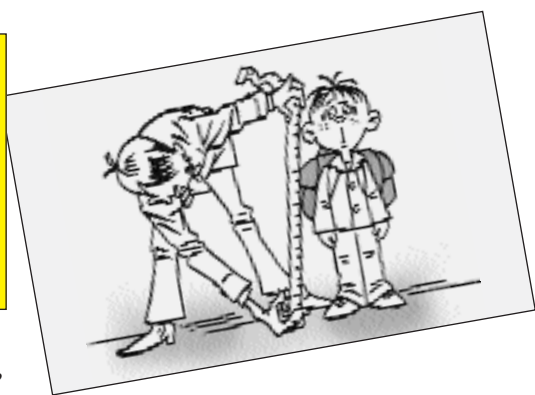
1. Годфруа, Ж. Что такое психология : в 2-х т. Т. 2 / Пер. с франц. / Ж. Годфруа. – М. : Мир, 2004. – 376 с.
2. Рогов, Е.И. Настольная книга практического психолога в образовании : учеб. пос. / Е.И. Рогов. – М. : ВЛАДОС, 1995. – 529 с.
3. Школа диалога культур. Основы программы / Под ред. В.С. Библера. – Кемерово : Гуманитарный центр «АЛЕФ», 1992. – 96 с.
4. Школа диалога культур : Идеи. Опыт. Проблемы / Под общ. ред. В.С. Библера. – Кемерово : Гуманитарный центр «АЛЕФ», 1993. – 416 с.

Людмила Михайловна Пospelова – практикующий психолог;

Ольга Геннадьевна Хохловская – канд. филол. наук, доцент кафедры русского языка Челябинского государственного университета, г. Челябинск.

Ветер школьных перемен

Как регионы готовятся к введению нового Федерального государственного образовательного стандарта



Скорости и открытия XXI века, стремительно меняющаяся обстановка в мире диктуют новые требования к образовательному процессу. Чтобы сегодняшние малыши, впервые открывающие двери школы, завтра смогли решать сложные задачи, поставленные обществом и временем, школе нужны значительные перемены: иные подходы к преподаванию, качественно новые образовательные технологии, современные, ориентированные на будущее учебники. Время бежит быстро, и не стоит удивляться, что на смену действующему образовательному стандарту, принятому в 2004 году, приходит обновлённый вариант, отвечающий современным запросам общества.

Нам захотелось узнать, как в регионах готовятся к принятию нового Федерального государственного образовательного стандарта, какие учебники и образовательные системы пользуются большим спросом на местах. Выбор пал на Красноярский край. Мы связались с *главным специалистом Отдела общего и дошкольного образования, воспитания Министерства образования и науки Красноярского края Л.И. Череповой.*

– Любовь Ивановна, что Вы ждёте от нового федерального образовательного стандарта?

– Изменений, которые помогут реализовать запросы общества, государства. Внедрения в школьное образование новых методик преподавания, способов и технологий организации обучения, появления новых учебников. Ведь перемены в обществе должны начинаться со школьной скамьи. Школа должна воспитывать человека инициативного и творческого, гражданина с активной жизненной позицией, способного сопережи-

вать, мобильно и эффективно решать поставленные обществом задачи.

На это, в частности, и нацелены новые учебники. Учебники должны быть не только и не столько пассивным носителем информации, сколько активным навигатором, помогающим школьникам правильно ориентироваться в информационных потоках.

Сегодня детям недостаточно иметь в руках наборы правил и фактов, дат и имён. Современные учебники должны быть ориентированы на развитие ребёнка, формирование у него необходимых качеств для адаптации стремительно меняющегося социума: умение ориентироваться в информационном потоке, отбирать нужную информацию, анализировать, понимать логические связи между отдельными информационными элементами, делать выводы.

Очень ценно, с моей точки зрения, то, что авторы современных учебников стремятся представить их содержание в деятельностных формулировках. При таком подходе ребёнок переходит от пассивной роли слушателя к активной роли деятеля. Я согласна с мнением наших методистов, полагающих, что учебники нового поколения должны при сохранении единства образовательного пространства предусматривать переход от догоняющей к опережающей модели обучения.

Важно также то, что качественный учебник, соответствующий духу времени, должен способствовать воспитанию достойного гражданина. Для этого в новых учебниках должно уделяться достаточное место для духовно-нравственного воспитания ребёнка.

– Этим требованиям отвечают все учебники, с которыми работают школы Красноярского края?

– Одни учебники в большей степени, другие – в меньшей мере. Но не забывайте, что учебники, по которым школы работают сегодня, отражают государственный стандарт 2004 года. Сейчас, как я знаю, многие учебники основательно перерабатываются в соответствии с требованиями стандартов второго поколения. Какими они станут, мы можем увидеть только в будущем году.

– А всё же, каких изменений в учебных пособиях, с Вашей точки зрения, можно ожидать?

– В первую очередь, я полагаю, что изменения должны коснуться методических рекомендаций и пособий для учителей. Безусловно, значительные изменения будут внесены и в сами учебники, но именно сейчас важно дать учителю новые способы и технологии преподавания, которые позволят ему реализовать требования нового стандарта как на уроке, так и вне его. Педагогу необходимо знать, как должна быть устроена образовательная среда и как эту среду обустроить для своих учеников.

Но есть и проблема. Учителям самим надо переосмыслить и принять требования нового госстандарта и в первую очередь отказаться от авторитарного способа преподавания. Ему на смену должен прийти совместный – учителя и ученика – поисково-творческий подход к обучению, нацеленность на индивидуальные особенности каждого школьника. Оказать помощь педагогу в приобретении новых навыков и должны методические рекомендации и пособия, перерабатываемые в соответствии с требованиями нового федерального госстандарта.

Для того чтобы ребёнок был деятельным, способным к саморазвитию, к творческому восприятию образовательного процесса, учитель должен сам проникнуться этой идеей, изучить и принять новые технологии преподавания. Только владея ими, педагог сможет правильно сформировать у учеников желание и умение учиться и развиваться.

– Любовь Ивановна, а как, с Вашей точки зрения, введение новых стандартов скажется на самом уроке? Какие тут возможны изменения?

– Урок по своему характеру должен стать другим: учителю следует перейти от назидательности к позиции сопричастности. На смену субъектно-объектному методу обучения (когда для педагога ребенок является объектом воздействия) должен прийти субъект-субъектный подход. Правда, я думаю, многим учителям будет поначалу трудно перестроиться на новый лад.

– Почему?

– Эту задачу не решает тот методический аппарат учебников, который используется в подавляющем большинстве сегодня. Тяжело менять привычки, особенно основанные на авторитарных методах управления образовательным процессом.

– Любовь Ивановна, мы с Вами всё об учебниках, но за каждым стоит своя образовательная система. Какие из них представлены в Красноярском крае?

– Практически все. Одни в большей степени, другие – в меньшей.

– И всё же, как-то можно расставить их по степени популярности?

– Пожалуйста! На первом месте на первой ступени обучения – «Школы России». Это уже традиция. На втором – «Школа 2100», на третьем – «Школа XXI века». Я могу вам даже представить их в процентном соотношении. «Школы России» – 52,5%, «Школа 2100» – 15,2%, «Школа XXI века» – 14,8%; система Занкова – 10,8%; система Эльконина–Давыдова – 3,1%; «Гармония» – 1,7%; «Перспективная начальная школа» – 1,0%; «Классическая начальная школа» – 0,6%; «Перспектива» – 0,09%; «Планета Знаний» – 0,01%.

Так, в Ачинском районе, Ачинске, Зеленогорске очень хорошо прижилась образовательная программа «Школа XXI века», а в Большемуртинском, Богучанском, Кежемском районах – «Школа 2100», занимающая второе место по популярности, в Бирлюсском районе дети обучаются по учебникам образовательной программы «Школы России», а школы г. Красноярска многовариативны.

В соответствии с Законом об образовании каждая школа выбирает ту или иную образовательную программу в рамках списка, утверждённого

образовательным учреждением. Сначала этот список рассматривается на методобъединениях, затем он попадает на совет школы и, уже одобренный им, утверждается приказом директора школы.

Выбирая учебники и образовательные системы, школы основываются на информации, получаемой на курсах повышения квалификации в краевом институте повышения квалификации, на районных (городских) методобъединениях; выпускники педагогических учебных заведений с теми или иными учебно-методическими комплексами знакомятся в стенах учебных заведений. Учителя читают специальную периодику, изучают программы различных образовательных систем. Так выбирается система, наиболее подходящая для преподавания в данной конкретной школе.

– А какая из представленных образовательных систем, по Вашему мнению, лучше отражает запросы времени и общества?

– Мне не хотелось бы говорить, что эти вот учебники лучше, а те, другие, хуже. Все они прошли экспертизу двух организаций – РАО и РАН и включены в Федеральные перечни учебников. Каждый УМК решает образовательные задачи, определённые действующими государственными образовательными стандартами.

Я могу лишь отметить, что многие педагоги, предпочитающие инновационный подход в преподавании, выбирают образовательные программы, в большей степени отвечающие запросам государства по формированию и воспитанию функционально грамотной личности, которые учат самостоятельно выполнять творческие задания, добывать знания и применять полученные знания на практике. Подождём обновлённых учебников, которые после прохождения экспертизы на соответствие требованиям стандарта второго поколения войдут в Федеральные перечни учебников и будут предложены для выбора школам. Только после знакомства с ними можно будет говорить о том, насколько иными они стали и какие перемены они принесут!

«Окружающий мир» в новом образовательном Стандарте и Примерных программах

А.В. Миронов

Со следующего учебного года начальные школы переходят на новый образовательный Стандарт. В качестве приложения к нему разработаны и опубликованы «Примерные программы начального общего образования». Возможно, это не окончательный вариант, поскольку они были составлены до появления утверждённого варианта Стандарта (октябрь 2009 г.) и структурно не полностью отвечают названным в Стандарте требованиям к данному документу.

В частности, в них не обозначены личностные, метапредметные и предметные результаты освоения конкретного учебного предмета, не дано описание материально-технического обеспечения, отсутствуют и некоторые другие, заданные в Стандарте, составляющие примерных программ.

Что, например, можно сказать о предмете «Окружающий мир», если исходить из требований нового Стандарта и содержания Примерных программ?

В Стандарте предмет «Окружающий мир» рассматривается в разделах «Требования к результатам освоения основной образовательной программы начального образования» (требования к предметным результатам) и «Требования к структуре основной образовательной программы» (подраздел «Базисный учебный план»).

Содержательная часть Стандарта начинается с требований к результатам освоения основной образовательной программы. Это – важнейшая часть документа, определяющая качества (компетенции), которые должны быть сформированы у выпускника начальной школы. Они делятся на: личностные, метапредметные (универсальные) и предметные, относящиеся к конкретным учебным дисциплинам.

В Стандарте приведены следующие требования к результатам освоения учебного предмета «Окружающий мир»:

1) понимание особой роли России в мировой истории, воспитание чувства гордости за национальные свершения, открытия, победы;

2) формирование уважительного отношения к России, родному краю, своей семье, истории, культуре, природе;

3) осознание целостности окружающего мира, изучение основ экологической грамотности, элементарных правил нравственного поведения в мире природы и людей, норм здоровьесберегающего поведения в природной и социальной среде;

4) освоение доступных способов изучения природы и общества (наблюдение, запись, измерение, опыт, сравнение, классификация и др., с получением информации из семейных архивов, от окружающих людей), в открытом информационном пространстве);

5) приобретение навыков устанавливать и выявлять причинно-следственные связи в окружающем мире.

Среди перечисленных компетенций хочу отметить четвёртую группу, касающуюся способов изучения окружающего мира. Упомянутые здесь методы – наблюдения, опыт, (сюда же следовало бы включить и моделирование, но оно уже названо в перечне метапредметных компетенций) – хотя и не являются новыми для начального естествознания, но получили новый акцент. Традиционно учитель использовал их только в качестве **метода обучения**. Теперь же, согласно новому Стандарту, необходимо, чтобы этими методами (способами) **овладели** сами школьники.

Рассмотрим, как эти требования реализуются в базисном учебном плане и примерных программах.

О целях и задачах изучения «Окружающего мира» в начальной школе

Каких-то особых конкретных целей изучения учебных дисциплин в Стандарте не называется. Зато указаны основные задачи реализации содержания каждой учебной

дисциплины. В частности, для «Окружающего мира» они сформулированы следующим образом (в сокращении): *формирование уважительного отношения к семье, селу, городу...; осознание ценности, целостности и многообразия окружающего мира...; формирование модели безопасного поведения...; формирование психологической культуры...*

При этом не упоминаются задачи по формированию компетенции, касающейся овладения учащимися способами познания окружающего мира, на что мы обратили внимание выше.

В пояснительной записке к Примерной программе «Окружающего мира» **цель курса** сформулирована следующим образом: *формирование целостной картины мира и осознание места в нем человека на основе единства рационально-научного познания и эмоционально-ценностного осмысления ребёнком личного опыта общения с людьми, обществом и природой.*

Надо отметить, что формирование целостной картины мира и осознание человеком своего места в нём в качестве цели предлагается в большинстве вариантов «Окружающего мира». Здесь же цель копирует фрагмент заданного в Стандарте требования к освоению школьниками основной образовательной программы – *осознание целостности окружающего мира*. Указывается и средство, которое должно способствовать формированию целостной картины мира – рационально-научное познание и эмоционально-ценностное осмысление ребёнком личного опыта. Только отсутствует установка на работу учителей над овладением школьниками способов познания окружающего мира.

Наблюдается также и некоторое несоответствие между требованиями Стандарта к предметным результатам освоения «Окружающего мира» и задачами, сформулированными в базисном плане, и целями курса в пояснительной записке к Примерной программе. Это несоответствие может ослабить внимание разработчиков авторских программ и учителей к вопросам обучения школьников методам и средствам познания окружающего мира.

О содержании курса «Окружающий мир»

Содержание учебных дисциплин (образовательный минимум) не указывается в Стандарте, зато основное содержание курса «Окружающий мир» даётся в Примерных программах учебных дисциплин. Оно разбито на два блока: «Человек и природа» и «Человек и общество» (сам курс в Стандарте назван «Естествознание и естествознание (Окружающий мир)». В соответствии с этим курс разделён на две части: «Человек и природа» и «Человек и общество».

В программе специально отмечается, что содержание курса отражает логику представления научного знания в интегрированном курсе. Получается, что мы вернулись к варианту Стандарта (минимума содержания) конца прошлого века, когда содержание точно так же делилось на естествознание и обществознание.

Программа предлагает три варианта компоновки содержания. Вариант первый – исходный, в нём и обществоведческая и естествоведческая составляющие распределены поровну (по 108 часов), оставлен резерв (54 часа). Варианты второй и третий имеют соответственно естествоведческую и обществоведческую направленность (по 150 и 108 часов, с резервом в 12 часов). Нетрудно заметить, что содержание курса естествоведческой направленности, представленное в программе, во многом совпадает с содержанием «Окружающего мира» в системе «Школа 2100».

О структуре курса

Таблица «Тематическое планирование» представлена тремя столбцами: содержание курса, тематическое планирование, характеристика деятельности учащихся. Столбец «Содержание курса», как отмечается в программе, отражает логику представления научного знания в интегрированном курсе. Следуя тематическому планированию, эта логика представлена следующим образом:

1-й вариант: Человек и природа → Человек и общество;

2-й вариант: Человек и природа → Человек и общество;

3-й вариант: Человек и общество → Человек и природа.

Тематическое планирование в первом и втором варианте привычно для учителя. Традиционно в «Окружающем мире» вначале рассматривались природоведческие вопросы, и лишь в 3–4-м классах учитель обращался к обществоведческим и историческим темам.

Поскольку третий вариант появился недавно, его реализация может столкнуться с рядом трудностей. Основная заключается в неподготовленности массового учителя к детальной проработке обществоведческих и исторических вопросов. В учебных планах педвузов не было обществоведческой дисциплины, специально направленной на подготовку учителя к преподаванию окружающего мира (подобно курсу естествознания).

Представленная в Примерной программе логика структурирования материала в соответствии с названными блоками вступает в некоторое противоречие с основной целью предмета – формированием целостной картины мира. Из-за того, что окружающий школьника мир делится на две составляющие – природу и общество, получается, что параллельно изучаются как бы две самостоятельные дисциплины: естествознание и обществознание. Программа не предполагает интеграцию мира природы и мира людей – она возможна лишь на уровнях «Я (школьник) и мир природы» и «Я (школьник) и мир людей». В то же время «Окружающий мир» постоянно, в том числе и в пояснительной записке к Примерной программе, декларируется как интегрированная дисциплина.

Кроме того, компоновка изучаемого материала не вполне соответствует и требованиям к предметным результатам освоения курса «Окружающий мир». В их перечне три из пяти блоков носят явно интегративный характер. Так, в перечень объектов уважительного отношения включаются не только социальные объекты (семья, Родина), но и природа.

На мой взгляд, возможна иная компоновка материала, в большей степени отвечающая идее интеграции. К примеру, в Интернете был представ-

лен вариант тематической разбивки материала в соответствии с уровнями территориального охвата окружающего мира. В нём основные темы были обозначены следующим образом:

1) Младший школьник в окружающем мире, 2) Родной край, 3) Родная страна – Россия, 4) Планета людей.

Другими словами, материал освоения окружающего мира распределён по следующим уровням: личностный, краеведческий, региональный и глобальный. Каждая тема предполагает рассмотрение как природоведческих, так и обществоведческих вопросов, что обеспечивает возможность гораздо большей интеграции содержания, чем при изучении курса по вышеназванным блокам. Концентрическая разбивка материала по годам (материал каждой темы, усложняясь, изучается на протяжении всего периода обучения) способствовала бы более равномерному – с точки зрения сложности – прохождению каждой темы.

О деятельности учащихся при изучении окружающего мира

Раздел «Тематическое планирование» Примерных программ включает характеристику деятельности учащихся. В программе широко представлена деятельность, которую можно считать универсальной, используемой и в других предметных областях: пересказ текстов, описание, характеристика объектов и явлений окружающего мира, объяснение, подготовка сообщений, оценка событий и т.п. Включены даже декламация и пение (гимна РФ). Называется и коммуникативная деятельность: обмен мнениями, знакомство с учителем, одноклассниками, моделирование и оценка ситуаций поведения в общественных местах, обсуждение в группах.

Указывается и деятельность, относящаяся к «освоению доступных способов изучения природы и общества»: *наблюдения, опыт, сравнение, классификация*. Кроме того, есть и не названное в предметной части (Окружающий мир) Стандарта *моделирование* (моделирование ситуации по сохранению природы и её защите, по применению правил сохранения и укрепления здоровья, по оказанию первой помощи при несчастных случа-

ях, поведения в школе и других общественных местах; работа с готовыми моделями (глобусом, физической картой); моделирование формы поверхности из песка, глины или пластилина). Даны и традиционные виды *измерений* (температуры воздуха, воды, тела с помощью термометра; определение веса и роста человека).

При этом некоторые формулировки видов деятельности вовсе не нацеливают учителя на работу по «освоению» школьниками этих способов познания мира.

Это касается, в частности, проведения опытов. В исходном (первом) варианте тематического планирования школьники только наблюдают опыты (*«наблюдать простейшие опыты по изучению свойств воды»*), но не выполняют их сами. Во втором (естественнонаправленной) варианте тематического планирования деятельность школьников представлена иначе – *«исследовать в группах (на основе демонстрационных опытов) свойства воды»*. В этом случае учителю необходимо чётко представлять структуру учебно-исследовательской деятельности и приучать школьников выдвигать гипотезы, разрабатывать программу исследования, включающую проведение опыта, и др.

Несомненно, второй вариант организации опытнической работы (как элемента исследования) более соответствует духу Стандарта.

Литература

1. Примерные программы начального общего образования. Ч. 1. – М. : Просвещение, 2009. – (Стандарты второго поколения).
2. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования. Утверждён приказом Министерства образования и науки РФ от 6 октября 2009 г. № 373.

Анатолий Владимирович Миронов – доктор пед. наук, профессор, заведующий кафедрой методики начального образования Набережночелнинского государственного педагогического института, г. Набережные Челны.

Роль информационных рисунков при обучении младших школьников русскому языку

Е.Р. Симолян



Младший школьный возраст – важный период для развития детей. Именно в этом возрасте учащиеся обладают уникальным потенциалом интеллектуальных возможностей.

Общеизвестно, что у каждого человека существует свой способ – иногда не один, а несколько – восприятия и запоминания учебного материала: стихи-напоминалки, сюжеты, картинки, схемы... Момент совмещения даёт «объёмное видение информационного пространства». К сожалению, учителя используют далеко не все педагогические ресурсы для повышения качества обучения.

Начальное общее образование призвано помочь реализовать способности каждого ребёнка. Следовательно, надо так организовать труд младшего школьника, чтобы учитель мог в максимальной степени влиять на развитие ребёнка. Необходимо найти такие пути повышения эффективности преподавания, чтобы трудное и непонятное стало простым и ясным, сухое и строгое – весёлым и забавным, фрагментарное – цельным, громоздкое – компактным.

Вот почему для своей работы с детьми я выбрала, на мой взгляд, наиболее приемлемую форму обучения – **информационные рисунки***. Они стали постоянными спутниками ребят при овладении знаниями. Наиболее удачно удалось реализовать задуманное на уроках русского языка и во внеурочной практике по данному предмету.

Что же такое информационные рисунки?

Информационные рисунки (трактовка автора) – это средства зрительной-слуховой наглядности. При их

составлении необходимая учебная информация зашифровывается с помощью специальных условных обозначений и помещается в стихотворный текст.

Информационные рисунки помогают учителю изучать с учениками младших классов не только темы, предусмотренные школьной программой, но и те, что выходят за её пределы. Они дают возможность детям проникать в тайны русского языка, расширять кругозор, знакомиться со сложным материалом, избегая при этом перегрузок в умственном труде.

Предлагаю вниманию коллег некоторые из созданных мною информационных рисунков, относящихся к разделу «Морфология».

Своим ученикам я заранее сообщила, что разные части речи время от времени будут посылать им свои фотографии (информационные рисунки), в которые, как в камеру хранения, вложена ценная информация.

Расшифровав под руководством педагога содержимое фотографий, ребята приобретут новые знания.

Представленный материал вводится с целью формирования и запоминания морфологических понятий и определений.

Местоимение

Местоимение изображается как коронованная особа, которая является заместителем имён существительных (речь идёт о личных местоимениях), ведь между ними стоит знак равенства. Местоимение хочет назвать предметы, изображённые справа, но

* Приносим извинения в связи с невозможностью воспроизвести сами рисунки по техническим причинам. – Примеч. ред.

сталкивается с преградой, которую невозможно преодолеть. Поэтому ему остаётся одно – указывать на эти предметы. Такое представление-толкование материала позволяет детям самостоятельно вывести определение местоимения, сравнить его с существительным и, таким образом, почувствовать себя в роли первооткрывателей.

А стихотворное иллюстрирование делает процесс восприятия более органичным.

МЕСТОИМЕНИЕ с мнением
Высоким о себе
Имеет должность важную
В большой-большой стране:
Является почётным
заместителем имён!
С огромным уважением
все говорят о нём.
Оно не называет
разные предметы,
И не принимает глупые советы.
МЕСТОИМЕНИЕ хочет,
Чтоб все вокруг узнали:
Оно согласно указать
На то, что не назвали.

В результате символично-стихотворной работы ребята приходят также к выводу, что существительные и местоимения отвечают на одинаковые вопросы.

Имя числительное

Используя в начальной школе элемент опережающего обучения, я предлагаю ребятам ещё одно демонстрационное пособие, которое может помочь им получить представление о числительном, так как со словами этой части речи учащиеся сталкиваются на уроках не только русского языка, но и математики.

Данная часть речи изображается в виде цифры 6. Дети могут обнаружить главную особенность числительных: их можно записать и цифрой, и словом. Опираясь на рисунок, школьники пытаются подобрать правильный вопрос к предложенному числительному. Учитель уточняет, что числительные, обозначающие **количество**, отвечают на вопрос *сколько?* (шесть), а обозначающие порядок предметов при счёте – отвечают на вопрос *какой?* (шестой – к исходному корню присоединяется окончание *-ой*).

Обучающий эффект усиливает четверостишие:

Об имени ЧИСЛИТЕЛЬНОМ
всем нам надо знать:
Цифрою и словом
его можно записать.
В мир чисел и слов
себе двери открой!
Количество: СКОЛЬКО?
Порядок: КАКОЙ?

Такой приём помогает и визуальному, и эмоциональному восприятию материала.

Неопределённая форма глагола (инфинитив)

Инфинитив (термин можно ввести пропедевтически) в сравнении со своим старшим братом, обычным глаголом, имеет меньшее количество морфологических признаков.

В условиях традиционной программы у глаголов начальной формы ребята определяют лишь спряжение. Но, расширяя «границы образовательного пространства», учащимся можно сообщить, что глаголы данной формы имеют также такие грамматические признаки, как вид (совершенный, несовершенный) и возвратность (при наличии постфиксов *-ся, -сь*).

Эта информация даётся в рисунке, в центре которого изображён мальчик-инфинитив. На его нарядном костюмчике красуются буквы *Н.Ф.* Дети догадываются, что в них зашифровано понятие «начальная форма» (неопределённая форма).

Наш герой возвращается с прогулки, везя за собой тележку с грузом – постфиксами *-ся, -сь*.

Колёсики повозки символизируют наличие у глагола 1 и 2 спряжения. При этом малыш на рисунке смотрит в зеркало, рассматривая в нём свой внешний вид.

Фоном к визуальной информации служит стихотворный текст:

ИНФИНИТИВ идёт домой,
С прогулки возвращается.
У него весёлый вид,
Он мило улыбается
И твердит стихотворение
Про какое-то спряжение.

Благодаря такой подаче материала младшие школьники будут помнить о том, что им необходимо знать, выпол-

няя морфологический разбор глаголов в начальной форме.

Наречие

Дать элементарные знания о наречии учащимся можно на внеклассном занятии по русскому языку.

Информационный рисунок наполнен следующим содержанием: наречие – существо очень грустное. Из его глаз днём и ночью каплют крупные слёзы. И на то есть причина: что бы оно ни делало, ему не удаётся измениться.

Дети, имеющие достаточный опыт зрительных наблюдений, смогут без особых усилий выявить основную графическую изюминку задуманного: окончание для наречия – его несбыточная розовая мечта, этой части речи носить на голове колпак в виде суффикса. О каких же переменах в личной жизни в таком случае может идти речь?

НАРЕЧИЕ! НАРЕЧИЕ!

Печальная часть речи.

Сидит и огорчается:

Оно не изменяется.

Никто не знает, почему

Достался суффикс лишь ему.

Полученные сведения позволяют учащимся даже при обучении в среднем звене, выполняя разбор по составу, не забывать об этом отличительном признаке наречий.

Звукоподражательные слова

Междометие

Данные темы не включены в программный минимум начальной школы, но без этих частей речи нам трудно представить свою жизнь. Со звукоподражательными словами ребята сталкиваются ещё в первом классе в период обучения грамоте, когда, изучая звуки, пытаются с их помощью симитировать жужжание пчелы, рычание собаки, шелест листьев... Междометия встречаются младшим школьникам в диалогах художественных произведений. На уроках чтения, работая над выразительностью, мы учимся произносить их с разной интонацией. Такая деятельность позволяет учащимся почувствовать яркость, экспрессию этих слов.

Опираясь на имеющиеся у детей представления, я решила связать воедино две темы. На придуманном мною рисунке находится Звукоподражание с микрофоном (так дети лучше запоминают название части речи – подражать звукам), а рядом Междометие ОХ, во лбу которого от избытка чувств, как звезда, сияет восклицательный знак. Междометие выражает восхищение, радость перед талантом прекрасной артистки.

Более качественно овладеть нужной информацией можно с помощью стихотворных определений:

Слова

ЗВУКОПОДРАЖАТЕЛЬНЫЕ –

Фантазёры замечательные.

Звукам разным подражают,

Ни минуты не скучают.

Они служить не станут

Для чувств и побуждений.

И без того хватает

Им в жизни развлечений.

МЕЖДОМЕТИЕ выражает

чувства, побуждения,

Их не называя

лишь из уважения.

Это класс особых слов,

Совсем неизменяемых,

Немного одиноких,

Но всеми узнаваемых.

Подготовленный материал я предлагала ребятам на внеклассном занятии по русскому языку. Описанные мною информационные рисунки помогают сделать учебный процесс интересным, радостным, эффективным. Они облегчают восприятие трудных тем, способствуют интеллектуальному развитию детей и служат прекрасным пропедевтическим материалом к обучению в школе второй ступени.

Хочется также отметить, что лишь систематическое применение информационных рисунков на уроках и во внеурочное время даёт положительные результаты.

Елена Робертовна Симонян – учитель начальных классов МОУ «Средняя общеобразовательная школа № 10», г. Кунгур, Пермский край.

Толковый словарь на уроках русского языка

В.И. Курносенко

Сотни слов, родных и метких,
Сникнув, голос потеряв.
Взаперти, как птицы в клетках,
Дремлют в толстых словарях.
Ты их выпусти оттуда,
В быт обыденный верни,
Чтобы речь – людское чудо –
Не скудела в наши дни.

Вадим Шефнер

Всем известно: для того чтобы узнать значение слова, нужно обратиться к толковому словарю. Но словари словарям рознь. Кто знает, какую информацию можно получить, пользуясь толковым словарем Е. Леоновича? Его основное назначение – толковать смысл непонятных или малопонятных слов, давая им предельно краткие описательные толкования.

Помимо этого, толковый словарь Е. Леоновича выполняет функции других языковых словарей: орфографического (по словарю всегда можно проверить написание слова), орфоэпического (отмечает нормативное произношение слов), фразеологического (даны фразеологические сочетания), этимологического (к некоторым словам приводятся сведения этимологического характера). Благодаря такой универсальности толковый словарь Е. Леоновича ценен не только как справочник, но и как учебное пособие по русскому языку.

Словарная статья в нём написана с учётом возрастных особенностей младшего школьника, используется единый для всего словаря план построения, графические знаки.

При работе с толковым словарём Е. Леоновича я опиралась на труды М.Р. Львова и вела свою словарную работу по четырём направлениям:

- обогащение словаря;
- уточнение словаря;
- активизация словаря;
- устранение нелитературного произношения.

А вот, в частности, какие цели для работы с «Толковым словарём» определил сам Е. Леонович:

1. Ввести ребёнка в культуру языка и речи через словесные формы, которые выражают наиболее существенные понятия в мыслительной деятельности носителей языка, раскрывают особенности русской народной философии и психологии, быта.

2. Познакомить с лексическим значением слов, с многозначностью слова, что приведёт к значительному увеличению лексического запаса школьника, повышению точности употребления слов, расширению сферы их употребления.

3. Приобщить школьников к литературе справочного типа по родному языку, научить их работать с толковым словарём.

Работая в 1-м классе, я поставила себе задачу сформировать у первоклассников умение находить нужное слово и разбираться в структуре словарной статьи (чаще для однозначных слов).

База работы со словарём была подготовлена ещё в период обучения первоклассников грамоте (практическая работа над семантикой слова, усвоение алфавита, знакомство с «Орфографическим словарём»). Задания на отыскивание словарной статьи и называние номера страницы выполняются в форме соревнования, игры.

Особого внимания заслуживает процесс усвоения детьми словарной статьи. Так, например, при изучении слова *ночь* детям были предложены следующие вопросы и задания:

- Как толкуется в словаре слово *ночь*?
- Какие ещё слова приводятся в словарной статье? (*Полночь, ночной, ночевать.*)
- Подберите слова к слову *ночной*.
- Объясните смысл предложенной пословицы. (*Придёт ночь, так скажём, каков день был.*)
- Как А.С. Пушкин описывает украинскую ночь?

Во 2 классе моей задачей стало сформировать у школьников умение разбираться в структуре словарной статьи, многозначных слов, синонимов (без сообщения терминологии), читать статьи, насыщенные иллюстративным материалом (с

устойчивыми словосочетаниями, сведениями из области этимологии). В словаре Е. Леоновича представлено большое количество таких слов: *агроном, аллея, берег, ворота, восход, восток, герой, дорога* и т.д.

Надо отметить, что работа с толковым словарём была организована как на уровне отдельного слова, так и на уровне словосочетания, предложения и текста.

К примеру, на уровне слова были предложены задания, направленные на уточнение словаря.

Задание 1. Выберите из словаря 3 слова – существительное, прилагательное, глагол. Расскажите по словарным статьям о каждом из них.

Используя толковый словарь, знакомя детей с разными способами объяснения семантики слова:

а) подбирая близкие по значению слова;

б) указывая признаки предмета названного слова;

в) раскрывая значение частей слова.

Задание 2. Прочитайте объяснение слов в словаре. Запишите по образцу объяснение значения предложенных слов.

а) *Багровый* – самого яркого и густого красного цвета. (*Лазурный* – ...)

б) *Ведро* – железная или деревянная посуда с ушами и дужкой для воды или других жидкостей. (*Стакан* – ...).

в) *Проталина* – место, где стаял снег, открылась земля. (*Наводнение* – ...)

Работая со словарём на уровне предложения, я подбираю предложения с многозначными словами. Дети встречались с ними ещё в период обучения грамоте, на уроках русского языка эти наблюдения носят лингвистический характер.

Задание 3. Запишите отрывки в порядке указанных в словаре значений слова *звезда*.

Звезда (словарь)

1. Небесное тело, видимое в ночном небе как сияющая точка.

2. О человеке, который прославился, стал знаменитым.

3. Геометрическая фигура с треугольными выступами, лучами от центра.

Отрывки:

1. Аня Коровенкова – звезда нашего класса.

2. В синем небе звёзды блещут.

3. Девочки нарисовали на асфальте разноцветные звёздочки.

Задание 4. Придумайте свои предложения со словом *ворота* в порядке значений, указанных в словаре.

Ворота

1. Двери в стене или ограде для прохода или проезда.

2. Место на поле, куда загоняют мяч, шар или шайбу в разных спортивных играх.

В 3–4-м классах для работы со словарём на уровне текста я определила себе **задачу** сформировать у школьников умение использовать словарь при лексико-стилистической подготовке к написанию творческой работы.

По мнению Н.М. Неусыповой, каждая группа слов, над которой учитель и ученик работают по словарю, должна иметь выход в речевую практику. Если написание текста отсрочено во времени, то к словарной статье надо обращаться как можно чаще.

В 3-м классе, готовясь к сочинению «Осень взмахнула кистью», дети привлекали словарь для толкования слов *багровый, голубой, желтый, золотой, картина, лазурь, осень, печаль*.

В 4-м классе при подготовке к творческим работам на зимнюю тему «Лесная царица», «В чём красота русской зимы?» они вели литературную копилку, куда собирали красочные «слова-жемчужинки». Особое внимание дети уделили таким словам, как *изморозь и изморось, пороша, иней, чародей, вьюга, искусный, сиять, блестеть, волшебный*.

В словарных статьях приводятся интересные и яркие иллюстративные примеры, показывающие употребление слова: цитаты-отрывки из художественных произведений (Некрасов, Пушкин, Маршак) и характерные сочетания – так называемые речения.

Нередко в качестве иллюстративных примеров выступают образные пословицы, поговорки: «хвост» – «хвостом виляет», «зубы» – «зубы скалит»; «птица» – «Птица красна перьем, а человек – ученьем».

Широко представлена в словаре русская фразеология. Автор помещает её за специальным знаком в конце сло-

варной статьи, давая фразеологизму краткое определение. Так, в словарной статье «вода» приводится 9 фразеологизмов: «как с гуся вода» (ничего не делается кому-то), «вилами по воде писано» (неизвестно ещё, будет так или нет) и др. В словарной статье «сердце» – четыре фразеологизма: «человек большого сердца» (добрый, отзывчивый), «скрепя сердце» (с большой неохотой, вопреки желанию).

Интересна история происхождения таких слов, как *огромный* (от слова *гром*), *пороша* (от слова *порох*), *луна* (от слова *лун*).

Все перечисленные особенности дают возможность использовать словарь в качестве учебника для работы в классе и дома при изучении лексики, грамматики, морфологии.

Задание 5 (при изучении лексики).

1. Выпишите из толкового словаря несколько многозначных слов на букву Р (*Родина, румяный*) – 2 кл.

2. Выпишите несколько однозначных слов на букву Р (*роса, родник, равнина, распутье*) – 2 кл.

3. Выпишите из словаря несколько наиболее понравившихся фразеологизмов к слову *ухо* – 3 кл.

4. Прочитайте пословицы к словарной статье слова *око*. Объясните их значение – 1 кл.

Кроме того, при изучении лексики из словаря можно подобрать слова-синонимы, что даёт возможность полнее и глубже усвоить понятие «синоним».

– Найди синоним к слову *печаль* на с. 31 (*грусть*)

– с. 35 *чудо* (*диво*)

– с. 93 *враг* (*недруг*)

– с. 133 *отважный* (*смелый*)

– с. 14 *приказывать* (*велеть*)

Подобные упражнения можно проводить и с антонимами.

– Найди антоним к слову *богатый* на с. 9 (*бедный*)

– с. 21 *закат* (*восход*)

– с. 26 *говорить* (*молчать*)

– с. 29 *радость* (*горе*)

– с. 95 *старый дом* (*новый*)

Задание 6 (при изучении грамматики). Выпишите из толкового словаря слова с парным согласным на конце слова, укажи страницу. Устно придумайте предложение с любым из слов.

Б – *берег*, с. 10

В – *враг, восход*, с. 21

Г – *герб*, с. 23; *город*, с. 29

И – *изумруд*, с. 61

Л – *лебедь*, с. 74

Задание 7. Узнайте слово по его описанию, найдите отгадку в словаре. На какое правило выписанные слова? Каким способом вы можете проверить эти слова?

С. 55. Верхний слой поверхности, почва. (*Земля*.)

С. 69. Влага, осаждающаяся при охлаждении мельчайшими водными каплями в вечерние, ночные и ранние утренние часы. (*Роса*.)

При изучении темы «Чередование согласных в корне» дети неоднократно обращались к пособию как к словарю-справочнику.

Задание 8. Прочтите словарную статью к слову *влага*. Какое однокоренное слово приводится в статье? Какие согласные звуки чередуются? Назовите разные варианты корня (*влаг, влаж*).

Задание 9. Выпишите слова на букву «Д» с безударной гласной в корне, проверяемой ударением (*далёкий, девица, дерево, добро*) – 2 кл.

Задание 10 (при изучении фонетики). Выпишите слова на букву «Ю», в которых звуков больше, чем букв (*юбилей, юг, юный, юркий*), – 1 кл.

Кроме того, словарь предоставляет широкие возможности для работы над составом слова. Элементы словообразования можно найти в большинстве словарных статей. Внимательный анализ процессов словообразования, выяснение и установление смысловых связей между однокоренными словами позволяет понять, какие элементы наиболее активны при образовании той или иной части речи, какова роль каждого словообразовательного элемента в слове.

Задание 11 (при изучении морфемки и словообразования) – 2 кл. Из слов на букву «Г» выпишите слова с нулевым окончанием. К какому роду относятся выписанные слова (*герб, герой, гимн, глаз, год, голос, город, гром, гусь*)?

Задание 12. Какие однокоренные слова приводятся в статье про слово *море*? Что значит «морской»? От какого слова образовано слово *морской*?

С помощью чего? Какое значение вносит суффикс *-як* в слово *моряк*?

Подводя итог, хочу добавить, что, используя это справочное пособие, дети в первую очередь учатся оперировать не только видовыми, но и родовыми понятиями, в процессе языкового оформления результатов наблюдения происходит тренировка механизмов мышления и речи.

В результате систематической работы с толковым словарём у учащихся формируется умение быстро и точно выбирать необходимые слова и употреблять их в собственной речи.

Литература

1. *Леонович, Е.Н.* Толковый словарь : учеб. пос. для 1–5 классов / Е.Н. Леонович. – М. : АСТ-ПРЕСС, 1997. – 184 с.
2. *Львов, М.Р.* Словарь-справочник по методике русского языка / М.Р. Львов. – М. : Просвещение, 1988. – 240 с.
3. *Неусыпова, Н.М.* Учусь понимать слова : толковый словарь : учеб. пос. для учащихся начальной школы / Н.М. Неусыпова, О.М. Стригина. – М. : Дрофа, 2007. – 303 с.
4. *Потиха, З.А.* Лингвистические словари и работа с ними в школе : пособие для учителя / З.А. Потиха, Д.Э. Розенталь. – М. : Просвещение, 1987. – 127 с.
5. *Сергеев, В.Н.* Словари – наши друзья и помощники : книга для внеклассного чтения учащихся 5–8 классов / В.Н. Сергеев. – М. : Просвещение, 1984. – 142 с.

Виктория Ивановна Курносенко – учитель начальных классов МОУ «Гимназия № 88, г. Омск.

Здоровьесберегающие технологии на уроках в начальной школе

И.В. Фомина

В сложных современных условиях развития России чрезвычайно актуальной является проблема сохранения и целенаправленного формирования здоровья детей, поскольку она напрямую связана с пробле-

мой безопасности и независимости страны. В последние годы в России наблюдается значительное ухудшение здоровья школьников. По результатам исследований, лишь 10% выпускников могут считаться здоровыми, 40% имеют различную хроническую патологию. У каждого второго школьника выявлено сочетание нескольких хронических заболеваний.

Особенно неблагоприятная ситуация со здоровьем учащихся отмечается в школах нового типа (гимназиях, колледжах, лицеях, школах с углублённым изучением предметов), учебный процесс в которых характеризуется повышенной интенсивностью. К концу года у многих гимназистов частота гипертонических реакций увеличивается в 2 раза, а общее число неблагоприятных изменений артериального давления достигает 90%, появление повышенной невротизации отмечается у 55–83% учащихся школ нового типа. Заметно возросла заболеваемость: по результатам профилактических осмотров различные заболевания регистрируются у 94,5% подростков.

Как известно, растущему организму нужны физические нагрузки. И единичные уроки физкультуры не могут восполнить необходимый объём нагрузок. Двигательная активность детей должна быть организована таким образом, чтобы, с одной стороны, предотвратить малоподвижный образ жизни и в то же время не привести к переутомлению. Физическое развитие и состояние здоровья детей, особенно школьников, находятся в прямой зависимости от их утомляемости в процессе учебно-познавательной деятельности.

Задача современного учителя состоит в том, чтобы создать на уроке условия, не приносящие вреда здоровью учащихся. Для этого необходимо соблюдать гигиенические нормы и использовать в работе методы, которые позволяют укреплять и сохранять здоровье детей. Для решения этой задачи я, например, в своей работе использую здоровьесберегающие технологии: профилактические (ароматерапию); компенсаторно-нейтрализующие (физминутки); стимулирующие (создание ситуации успеха);

информационно-обучающие (пропаганда здорового образа жизни).

Первое, на что педагогу нужно обратить внимание, – это соблюдение гигиенических норм: световой режим, проветривание кабинета, ростовая мебель, оформление доски мелом жёлтого цвета, кроме того, день надо открывать с комплекса физических упражнений (утренней гимнастики).

Каждый урок я начинаю с упражнения «Ленивые восьмёрки», оно позволяет активизировать работу полушарий, делает их перекрёстную деятельность более эффективной. Перед уроками русского языка и математики провожу «активизацию руки» (дети поднимают правую руку вверх, прижимают её к уху, берут левой рукой локоть правой руки и наклоняют руку вперёд, назад, влево, вправо). Подобная разминка помогает учащимся писать красиво и каллиграфически правильно.

В своей работе я использую методику динамических поз, или подвижный способ обучения Владимира Филипповича Базарного. Периодически перевожу детей из положения сидя в состояние свободного стояния. Кроме того, устав сидеть, дети сами меняют позу. В положении стоя они чувствуют себя свободнее, плечевой пояс у них расслаблен, нет давления крышки стола на диафрагму, а значит, нормально работает система кровообращения и дыхания, что, в свою очередь, приводит к улучшению снабжения всех органов, особенно коры головного мозга.

Заботы требуют и глаза. Детям даже с нормальным зрением необходимо регулярно выполнять комплекс специальных упражнений для глаз. Острота зрения во многом зависит от общего состояния здоровья ребёнка. В школе тренировка зрения необходима для снятия зрительного утомления, особенно после работы на близких расстояниях при чтении и письме.

Существует немало простых и не требующих больших усилий упражнений для глаз: моргание, движение глазами вверх-вниз, из стороны в сторону, вращения. Для тренировки зрения я применяю цветотерапию, плакат-схему зрительно-двигательных траекторий («восьмёрка»).

Использую также упражнение-тренинг со зрительными метками. В различных местах класса устанавливаю зрительные метки – яркие объекты, привлекающие внимание: игрушки, красочные картинки, геометрические фигуры. Подобранные определённым образом, они составляют единый зрительно-игровой сюжет (например, тема известной сказки). Раз в две недели сюжет меняется. Для развития координации упражнения выполняем только в положении стоя. Периодически дети встают и под счёт поочерёдно фиксируют взгляд на метках, соединяя движения глаз, головы и тела.

Детям очень нравится работать и с сенсорным тренажёром-кругом. Он способствует правильной осанке и стимулирует развитие спинных мышц. В качестве основы для сенсорного круга можно взять обруч или любой другой круглый предмет. На нём закрепляются разноцветные ленты разной величины, их длина зависит от роста учеников в классе. Сенсорный круг крепится к стене возле доски так, чтобы дети, снимая карточки, могли потянуться и встать на носочки. Карточки находятся в зажимах, привязанных к концам лент.

На уроках я также использую специальные физминутки для снятия напряжения, волнения, коррекции осанки, профилактики простудных заболеваний. Таким образом я вплетаю в канву урока пропаганду здорового образа жизни. А в конце каждого занятия провожу релаксацию.

Свою работу по здоровьесбережению продолжаю и во внеурочное время, используя при этом ароматерапию. Она позволяет предупредить заболеваемость и укрепить здоровье учеников. Провожу и сказкотерапию. Дети, сидя на полу, слушают сказку, затем прорисовывают её сюжет, совершают символические путешествия и превращения. Программа состоит из 10 занятий-сказок.

У каждого ребёнка есть свой паспорт здоровья, в котором дети два раза в год оценивают своё физическое состояние. Это создаёт позитивное настроение, снижает нагрузку и тем самым даёт возможность сберечь детям здоровье. В заключение я хочу привести пример урока с использова-

нием здоровьесберегающих технологий.

Урок русского языка во втором классе по программе «Школа 2100»

Тема: Правописание имён собственных.

Задачи:

– сформировать умение писать фамилии, имена и отчества людей с большой буквы;

– повысить интеллект, самостоятельность, позитивное отношение к учению и сохранению своего здоровья;

– воспитывать аккуратность, бережное отношение к своему здоровью.

Оборудование: сенсорный круг, карточки, таблица, доска оформлена мелом жёлтого цвета.

Ход урока:

I. Организационный момент.

Проводим физминутку «Ленивые восьмёрки», «Активизация руки».

II. Актуализация прошлых знаний.

На доске записаны слова *фонарик, автобус, малина, иногда, лимон, иней, ягода.*

– Что общего в этих словах? (Все слова словарные.)

Обозначаем орфограммы.

III. Минутка чистописания.

– Буква, которую мы будем писать на минутке чистописания, находится в корне первого слова и обозначает согласный, глухой, твёрдый звук. (Это буква ф.)

Обратите внимание на закономерность и продолжите цепочку.

Ффа Ффе Ффё Ффи (закономерность заключается в том, что заглавная и строчная буквы Фф употребляются с гласными буквами в алфавитном порядке).

IV. Определение темы урока.

– Прочитайте слово по первым буквам данных словарных слов. (Фамилия.)

– Запишем это слово. Подчеркнём орфограмму.

– Каким образом человек получает фамилию? (Переходит от родителей.)

– Что означает слово «фамилия»? (Отвечает подготовленный заранее ученик.)

– Фамилия – это особое имя, кото-

рое к человеку переходит от родителей и обозначает его принадлежность к какой-либо определённой семье. У каждой фамилии есть своя история. Часто они указывают на то, где жили наши предки. (Приводим пример.)

– Некоторые говорят о профессии. (Приводим пример.) Иногда фамилией становилось имя матери.

– Кроме фамилии, у человека есть и имя. Давайте запишем это слово. Каким образом человек получает своё имя? (Дают родители.)

– В русском языке есть имена исконно русские и имена, пришедшие к нам из других языков. Каждое имя имеет своё значение. Кто узнал, что обозначает его имя? (Дома дети узнали, что обозначают их имена.)

– Кроме фамилии и имени, у человека есть ещё и отчество. Как человек получает своё отчество? (По имени своего отца.)

– Кто может ответить, чем мы будем заниматься на уроке? (Мы будем работать с именами, отчествами и фамилиями, будем учиться их писать.)

V. Работа над темой урока.

– Как пишутся фамилии, имена, отчества людей? (Фамилии имена и отчества пишутся с заглавной буквы.)

– Заглавная буква показывает важность и принадлежность только одному лицу.

Работа по учебнику – с. 93, упр. 147.

Физминутка.

Упражнение «Птица»

– Если вы услышите слово, которое пишется с заглавной буквы, то наклонитесь вперёд и коснитесь пальчиком пола. Если услышите слово, которое нужно писать с маленькой буквы, – наклоните туловище вперёд, а руки сцепите за спиной и поднимите вверх, как крылья у птицы.

Юрий, космонавт, Андрей, спортсмен, Марина, ученица, солнце, Борисов, Семёнова, Таня, тетрадь, Оля.

– Прочитайте текст на доске.

Наша фамилия Сидоровы. Нас в семье четверо: мама, папа, сестра и я. Маму зовут Ольга Ивановна, папу – Николай Семёнович, сестру – Наташа. Я – Дима. Мы любим заниматься спортом. У нас здоровая и дружная семья.

– Почему семья Сидоровых здоро-

вая и дружная? (Занимаются спортом, ведут здоровый образ жизни.)

– Напишите имя, отчество и фамилию каждого члена этой семьи. Работайте в парах. (Один ученик работает у доски. Проводим самопроверку.)

– Поднимите руки те, кто справился с заданием. Поставьте карандашом на полях себе отметку «5».

Упражнение для глаз

Поставьте руки перед собой на расстоянии 15–20 см, посмотрите на средний палец правой руки и на сенсорный круг. Повторите упражнение 5–6 раз.

Игра «Снежный ком»

Дети играют в игру в положении стоя.

1-й ряд составляет цепочку женских имён. Учащиеся 2-го и 3-го ряда записывают эти имена в тетрадь.

2-й ряд составляет цепочку мужских отчеств. Дети, сидящие на 1-м и 3-м ряду, записывают эти отчества в тетрадь.

3-й ряд составляет цепочку женских фамилий. Ученики 1-го и 2-го ряда записывают эти фамилии в тетрадь.

Одновременно идёт работа у доски, взаимопроверка.

По мере выполнения работы и проведения проверки дети подходят к сенсорному кругу, снимают карточку и выполняют её, возвратившись на место.

Карточка

– На какие группы можно разделить данные слова? (Данные слова можно разделить на три группы: имена, отчества, фамилии.)

Алёнушка, сестрица, Петрович, Боря, Титов, Сергеевич, брат, Надя, Медведев, отец, Гаврилов, Григорьевич.

Работу по карточкам проверяю на перемене иставляю отметки.

VI. Итог.

– Как пишутся фамилии, имена, отчества людей? (Имена, отчества и фамилии людей пишутся с заглавной буквы.)

Домашнее задание: с. 93, упр. 148.

Релаксация

X – хорошо

И – интересно

М – мешало

С – с собой возьму.

Дети делятся впечатлениями об уроке по схеме: отмечают, что было хорошего, что интересного, что им мешало, что они возьмут с собой и будут использовать на практике.

Ирина Владимировна Фомина – учитель начальных классов МНОУ «Гимназия № 2», г. Мариинск, Кемеровская обл.

Добро пожаловать на станцию «Угадайкино»!

Н.А. Овчинникова

В нашей школе доброй традицией стало ежегодное проведение предметных недель. И я хочу поделиться своим опытом организации **недели окружающего мира**. В рамках её мы провели олимпиаду для учащихся 2–4-х классов, конкурс поделок из природного материала, конкурс газет с загадками, кроссвордами, ребусами.

Завершающим этапом стала игра-путешествие «Всё обо всём». Каждый кабинет превратился в «станцию» со своим названием: «Ботаническая», «В мире животных», «Природная азбука», «Что такое? Кто такой?», «Угадайкино», «Зоологическая» и др. Дети играли роль пассажиров, учителя – начальников станций. Каждой команде выдавался «путевой лист» с названиями «станций», в нём же отмечались и полученные баллы.

Выглядело это так: дети заходили в кабинет, и «дежурный по станции» (учитель, находившийся в коридоре) давал сигнал свистком к началу работы. На выполнение заданий на каждой «станции» отводилось 3 минуты.

«Путешествуя» из кабинета в кабинет, дети отвечают на предлагаемые вопросы, отгадывают загадки, ребусы и т.п. Заработанные баллы суммируются, так определяются победители в

каждой параллели. На итоговой линейке они получают грамоты.

Эта необычная игра всегда вызывает у детей неподдельный интерес. Она расширяет их кругозор, развивает творческие способности и повышает интерес к предмету. Наглядной и яркой эту игру делает использование компьютерных презентаций, мультимедийного проектора, интерактивной доски SMART Board.

Уважаемые коллеги! Очень рекомендую вам провести такую игру в вашей школе. Вы увидите: ваши ребята будут от неё просто в восторге и с нетерпением будут ждать следующую.

1. Станция «Угадайкино»

Задание: Составьте из предложенного набора букв названия (животных/насекомых/космических тел), а потом скажите, какое слово здесь лишнее и почему.

2 класс

зока – коза
соль – лось
калбе – белка
ацяз – заяц
банка – кабан

3 класс

баобчак – бабочка
вайруем – муравей
корма – комар
шаугкял – лягушка
палеч – пчела

4 класс

пиюрте – Юпитер
отемерти – метеорит
лцесон – Солнце
уаргда – радуга
здавез – звезда

2. Станция «Ботаническая» (компьютерная презентация)

Задание: Посмотрите на картинки из мира растений и назовите их. За каждый правильный ответ – 2 балла.

2 класс

Мох, ель, рябина, клён, сосна, малина, клевер, незабудки, подорожник, орешник, дуб, земляника.

3 класс

Черёмуха, подснежник, кувшинка, шиповник, черника, василёк, медунца, ежевика, брусника, мышиный горошек, нарцисс, рогоз.

4 класс

Клюква, пижма, иван-да-марья, кубышка, иван-чай, вороний глаз, костяника, зверобой, тысячелистник, калина, арахис, овёс, чертополох.

3. Станция «В мире животных» (компьютерная презентация)

Задание: Посмотрите на эти изображения животных и назовите их. За каждый правильный ответ – 2 балла.

2 класс

Большая панда, фламинго, акула, пингвин, рысь, лось, осьминог, коала, дикобраз, павлин, скорпион, жук-олень.

3 класс

Фламинго, кобра, енот, лемур, осьминог, броненосец, коала, скат, скорпион, жук-олень, леопард, бурундук.

4 класс

Игуана, муравьед, жук-олень, енот, лемур, осьминог, поползень, броненосец, тукан, коала, скат, бурундук, песец, дикобраз, хамелеон.

4. Станция «Обобщалкино» (компьютерная презентация)

Задание: Назовите каждую группу одним обобщающим словом. За каждое правильное слово – 2 балла.

2 класс

Комар	Июль
Стрекоза	Апрель
Муравей	Октябрь
Бабочка	Декабрь
Жук	
Подберёзовик	Трясогузка
Сыроежка	Пингвин
Лисичка	Соловей
Опёнок	Кукушка
Рысь	Щука
Лось	Окунь
Кабан	Карась
Волк	Сом
Мышь	

3 класс

Комар	Балтийское
Стрекоза	Охотское
Муравей	Азовское
Бабочка	Баренцево
Жук	
Ока	Щука
Днепр	Окунь
Лена	Карась
Амур	Карп
Енисей	
Смородина	Поползень
Акация	Сойка
Сирень	Свиристель
Крыжовник	Зяблик

4 класс

Японское	Ящерицы
Охотское	Черепашки
Карское	Крокодилы
Баренцево	Змеи
Берингово	
Африка	Газ
Антарктида	Железная руда
Австралия	Торф
Евразия	Уголь
Южная Америка	
Пустыня	Озеро
Степь	Море
Тундра	Океан
Лес	Пруд
Тайга	Болото

5. Станция «Что такое? Кто такой?»

Задание: необходимо узнать животное или растение по описанию и показать карточку с его изображением (карточки размещены на доске). За каждый правильный ответ – 2 балла.

2 класс

1. Все называют его «лесным» доктором за то, что он «лечит» деревья, вытаскивая из-под коры вредных насекомых и их личинки. (*Дятел.*)

2. Своей яркой окраской этот жучок словно предупреждает: «Не тронь меня, я несъедобный». И птицы его не трогают. (*Божья коровка.*)

3. Красный гриб, яркий и привлекательный, но есть его нельзя! Для некоторых животных он – лекарство, а для многих насекомых, вредящих лесу, и для человека – смертельный яд. (*Мухомор.*)

4. Это небольшой зверёк с большим пушистым хвостом. Он строит себе гнездо в развилках веток или дуплах, питается орехами, грибами, а на зиму надевает серую шубку и готовит себе припасы. (*Белка.*)

5. Дотронься летом до ствола этого дерева – и почувствуешь, что он прохладный даже на солнцепёке. Это – единственное дерево с белой корой, которая не нагревается на солнце. (*Берёза.*)

6. Снаружи жилище этих трудолюбивых насекомых просто куча хвоинок и мелких веточек, зато внутри – настоящий многоэтажный город с улицами и переулками. (*Муравей.*)

3 класс

1. Это подземный житель. Он только в редких случаях выходит на поверхность. Шёрстка у него чёрного цвета, густая, короткая. Главная пища – дождевые черви. (*Крот.*)

2. «Рога» у этого жука ветвистые и напоминают олени. За них жук получил своё имя. (*Жук-олень.*)

3. Этот жук летает и в апреле, и в июне. Но чаще всего – в мае. Отсюда и его название. (*Майский жук.*)

4. У этих грибов шляпки самого разного цвета: синие, красные, жёлтые, фиолетовые. А название – одно. (*Сыроежки.*)

5. Ягоды эти похожи на малину. Только чёрного цвета. А колючки, как у ежа. (*Ежевика.*)

6. Эти птицы прилетают к нам зимой, когда выпадает снег. На белом фоне хорошо видны красногрудые самцы и серые самочки. (*Снегири.*)

4 класс

1. Эта птица прилетает в наши края весной, когда ещё холодно и зябко. (*Зяблик.*)

2. Эта птица – настоящий акробат: только она может бегать по стволу дерева вверх и вниз головой. (*Поползень.*)

3. Это насекомое поёт крыльями, а «слушает» ногами. (*Кузнечик.*)

4. Срежешь обычно гриб и вскоре увидишь: его ножка на срезе потемнела. А у этого гриба она не темнеет никогда, даже когда его высушишь. Поэтому гриб и получил своё название. (*Белый гриб.*)

5. Многие не любят эту птицу: она губит чужих птенцов. И тем не менее она очень полезна: уничтожает опасных гусениц, даже таких, которых не едят другие птицы. (*Кукушка.*)

6. Шляпки этих грибов похожи на опавшие осенние листья дерева, под которым они чаще всего встречаются. (*Подосиновик.*)

6. Станция «Кто больше?»

Задание: Надо ответить на вопросы, чем больше – тем лучше. За каждый правильный ответ – 1 балл.

2 класс

1. Какой снег тает быстрее: чистый или грязный? (*Грязный.*)

2. У какого дерева ствол белый? (*У берёзы.*)

3. У какого дерева всё время дрожат листочки? (*У осины.*)

4. Какой гриб носит название хищного лесного зверя? (*Лисичка.*)

5. Самое большое животное, обитающее в воде. (*Кит.*)

6. Какая птица самая большая в мире? (*Страус.*)

7. Как называют детёнышей лягушки? (*Головастики.*)

8. Как называется врач для животных? (*Ветеринар.*)

9. Кто любит зимой залезать в огород и грызть стволы деревьев? (*Зайцы.*)

10. Какое животное строит дом на реке? (*Бобр.*)

11. Какая ягода бывает чёрной, белой, красной? (*Смородина.*)

12. У какой птицы мешок под клювом? (*Пеликан.*)

13. Яд каких животных человек использует в медицине? (*Змей.*)

14. Можно ли паука назвать насекомым? (*Нет. У насекомых 6 ног, а у паука – 8.*)

15. Как называется корм из высушенных трав? (*Сено.*)

16. Как называется парк, в котором содержат животных? (*Зоопарк.*)

3 класс

1. Какая птица самая большая в мире? (*Страус.*)

2. Какую пользу приносят божьи коровки? (*Они поедают тлю на растениях.*)

3. Стрекоза вредное или полезное насекомое? (*Полезное, так как они охотятся на мух и комаров.*)

4. Что зимой едят ежи, жабы? (*Ничего, они спят.*)

5. Назовите самую большую планету. (*Юпитер.*)

6. Яд каких животных человек использует в медицине? (*Змей.*)

7. Кто спит вниз головой? (*Летучая мышь.*)

8. Когда ёж не колетя? (*Только когда родился.*)

9. Каким насекомым хлопают в ладоши? (*Комар, моль.*)

10. Как называется начало реки? (*Исток.*)

11. Как называется воображаемая линия, которая делит земной шар на Северное и Южное полушария? (*Экватор.*)

12. У какой птицы мешок под клювом? (*Пеликан.*)

13. Как называется ледяная гора, плавающая в океане? (*Айсберг.*)

14. Как называется место, где река впадает в другой водоём? (*Устье.*)

15. Как называется целебная ягода болота? (*Клюква.*)

16. Какой материк самый маленький? (*Австралия.*)

17. Какой материк самый большой по площади? (*Евразия.*)

18. Что растения выделяют при дыхании? (*Кислород.*)

19. Какой цвет у воды? (*Она бесцветная.*)

20. Как называется самая маленькая планета Солнечной системы? (*Плутон.*)

21. Какое распространённое вещество встречается в трёх состояниях? (*Вода.*)

4 класс

1. Как называется верхний, плодородный слой земли, на котором растут растения? (*Почва.*)

2. Какая птица выводит птенцов зимой? (*Клёст.*)

3. Какие ягоды можно собирать весной, когда сойдёт снег? (*Клюкву.*)

4. Где можно увидеть деревья высотой по колено, толщиной с карандаш? (*В тундре.*)

5. Какое насекомое «носит чин» морского офицера? (*Бабочка-адмирал.*)

6. Перед какой погодой птицы перестают петь? (*Перед дождливой.*)

7. Как называется изменение густоты и окраски шерсти у животных? (*Линька.*)

8. Какую звезду легко увидеть днём? (*Солнце.*)

9. Кто кукует у кукушки? (*Самец.*)

10. Какая самая большая Африканская пустыня? (*Сахара.*)

11. Где у кузнечика ухо? (*На ноге.*)

12. Какие птицы не умеют летать? (*Страусы, пингвины.*)

13. У какого зверя осенью в листопад рождаются ещё детёныши? (*Зайцы.*)

14. Какая планета названа в честь богини красоты? (*Венера.*)

15. Из какого овоща получают сахар? (*Свёкла.*)

16. Сколько будет, если сложить десять веков? (*Тысячелетие.*)

17. Какой прибор используют в работе астрономы? (*Телескоп.*)

18. Какая наука изучает жизнь растений? (*Ботаника.*)

19. Какие птицы ночуют, зарывшись в снег? (*Тетерева, рябчики, куропатки.*)

20. Как называется явление природы, когда Луна находится между Солнцем и Землёй на одной прямой линии? (*Солнечное затмение – Луна закрывает Солнце.*)

7. Станция «Природная азбука»

Задание: Необходимо назвать по одному:

2 класс – животному

3 класс – растению

4 класс – географическому названию (страна, город, река, море и т.д.) на каждую букву алфавита.

Количество баллов соответствует количеству правильно названных слов.

8. Станция «Зарядка для ума»

Задание: Разгадывание загадок, ребусов. За каждый правильный ответ – 1 балл.

2 класс (загадки):

1. Словно царскую корону,
Носит он свои рога.
Ест лишайник, мох зелёный,
Любит снежные луга. (*Олень*)

2. На овчарку он похож:
Что ни зуб – то острый нож!

Он бежит, оскалив пасть,
На овцу готов напасть. (*Волк*)

3. Летом бродит без дороги
Между сосен и берёз.
А зимой он спит в берлоге,
От мороза прячет нос. (*Медведь*)

4. В лесу, заметьте, дети,
Есть ночные сторожа.
Сторожей боятся этих
Мыши – прячутся дрожа!
Очень уж суровы
Филины и... (*Совы*)

5. Зимой на ветках – яблоки!
Скорей их собери!
И вдруг вспорхнули яблоки.
Ведь это... (*Снегири*)

6. Зеленеет даль полей,
Запеваёт соловей,
В белый цвет оделся сад,
Пчёлы первые летят,
Гром грохочет. Угадай,
Что за месяц это? (*Май*)

7. Снег на полях, лёд на водах,
Вьюга гуляет. Когда это бывает?
(*Зимой*)

8. Как зовут меня – скажи.
Часто прячусь я во ржи.
Скромный полевой цветок,
Синеглазый... (*Василёк*)

3 и 4 класс (ребусы) (компьютерная презентация):

МЕ *дь дь* медведь

Г  гроза

О да вода

 трава

40 а сорока

с 3 ж стри́ж

 волна

ЛА 100 ЧКА ласточка

К  крот

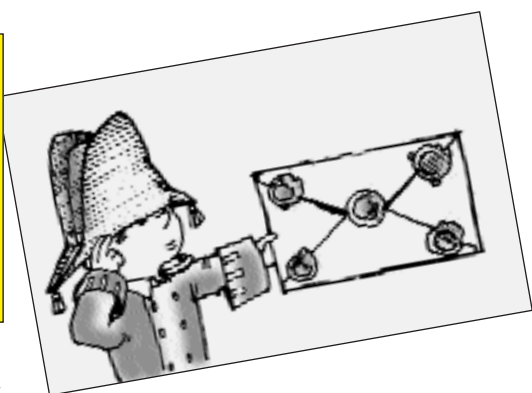
д  ф И Н дельфин

я  я Япония

Наталья Анатольевна Овчинникова –
учитель начальных классов ГОУ СОШ
№ 924, г. Москва.

Школьный читательский блог как пространство диалога и ценностного самоопределения учащихся*

Н.П. Терентьева



В статье представлен опыт организации школьного читательского блога. Предложено научно-педагогическое обоснование инновационной формы стимулирования внеклассного чтения учащихся. Школьный читательский блог рассматривается как пространство диалога и ценностного самоопределения учащихся.

Ключевые слова: инновация, школьный читательский блог, внеклассное чтение, диалог, ценности, ценностное самоопределение учащихся.

В современной социокультурной ситуации давно наблюдается печальный факт выпадения книги из системы духовных ценностей школьника. Конечно, жаль, что книга не выдерживает конкуренции с компьютером, но его возможности можно использовать, с одной стороны, для привлечения внимания к книге, с другой – для создания коммуникативной среды, объединяющей читателей.

Почти в каждом учебном учреждении сейчас работают свои сайты. К примеру, лицей № 11 города Челябинска представлен в Интернете сайтом www.11.edu.ru, который объединяет учеников, педагогов и выпускников этого лицея. У педагогов-словесников лицея возникла идея создать на сайте школьный читательский блог. По определению Википедии, блог (англ. *blog*, от «web log» – сетевой журнал или дневник событий) – это веб-сайт, основное содержание которого – регулярно обновляемые записи, изображения или мультимедиа.

Для блогов характерны недлинные записи временной значимости. Они обычно публичны и предполагают сторонних читателей. Если содержанием блога являются литературные произведения, то читатели могут

вступить в диалог с автором, героями книги, общаться между собой. Так блог становится средой сетевого общения.

В Интернете достаточно много разного рода блогов, но школьный читательский блог – явление особое. Он позволяет разрешить извечную проблему наличия достаточного количества текстов для внеклассного чтения.

Какие произведения должны стать предметом обсуждения в блоге? Во-первых, это книги о главном: о любви, о жизни, о смысле человеческого бытия. Во-вторых, книги, не входящие в школьную программу. В-третьих, произведения, представляющие собой явление в сегодняшней культуре. В-четвертых, книги, современные по формату. Их чтение экономно: нужно сравнительно немного времени, чтобы прочитать тексты, но оставляемый ими след значителен настолько, что возникает желание высказаться, поспорить, поделиться своими впечатлениями.

Первая книга на нашем сайте – роман современного французского драматурга, прозаика Эрика-Эммануила Шмитта «Оскар и Розовая Дама» из цикла «О незримом». Это произведение об умирающем мальчике. Шмитт, проводивший из этого мира многих людей, которых любил, и сам переживший приближение смерти, размышляет о том, как надо болеть и относиться к смерти.

Учителю, решившему предложить эту книгу детям, как и автору, предстоит преодолеть внутреннюю преграду. Надо ли рассказывать детям

* Тема диссертации – «Литературное образование как способ ценностного самоопределения учащихся». Научный консультант – доктор пед. наук, профессор М.П. Воюшина.

о смерти? На самом деле это произведение даёт читателям шанс открыть в себе умение жить.

Смертельная болезнь обрекла десятилетнего Оскара на невиданное одиночество. Благодаря Розовой Даме (герой называет её Розовой Мамой) он открывает для себя Бога, пишет письма Богу – их одиннадцать. И свои последние двенадцать дней проживает, как целую жизнь! И уходит, оставив табличку «Только Богу дано право разбудить меня».

Что происходит с читателями, когда им в душу входит подобное открытие? Открыт ли современный школьник размышлениям о вечном: смысле жизни, вере, жизни и смерти? В чём природа света, исходящая от книги? Ответы – в откликах, оставленных посетителями сайта. Обратимся к ним.

«Не думала, что я до такой степени сентиментальна, но после прочтения повести слёз сдержать невозможно».

«Автор в мельчайших подробностях описывает мир вокруг ребёнка, больного раком... Действительно страшно, ведь и в нашем обществе есть такие люди, но мы их не замечаем. Не замечаем, потому что нет времени, желания, потому что боимся... А чем я отличаюсь от героев повести? Такие книги полностью переворачивают взгляд на многие вещи, многое заставляют пересмотреть в себе».

Чтению сопутствуют важные жизненные открытия. Чувствуется, что читателям необходимо поделиться ими.

«Читая первое письмо, я поняла, с какими просьбами можно обращаться к Богу».

«Я думаю, эта повесть научит многих по-другому смотреть на жизнь... Я научилась... Стало намного интереснее и "умнее" жить, потому что, описывая прожитый день (хоть и мысленно, а не в письменных обращениях к Богу), невольно задумываешься о "вечном"... Эти "беседы с самим собой" очень помогают, ведь начинаешь понимать так много и это все так неожиданно...».

«По-моему, говорить, что данное произведение сентиментально, не совсем верно. Скорее, оно жизнеутверждающе, хотя и грустно. И хотя это не высокая литература, но явно – жизнь!».

Общение выходит на смысловой уровень. Ученики решают «задачи на смысл» (А.Н. Леонтьев). Каждый свои. Читатели делают свой выбор в практически безграничном смысловом пространстве – «актуализируется та часть смысловой сферы ученика, которая находит "нужные" ей ценности и обретает форму движения мыслей, переживаний, чувств» [1, с. 356].

Смыслообразование, смыслопорождение, смыслообновление – приметы читательской позиции в блоге. Инициатива диалога, его содержательные импульсы порождаются самими читателями, занимающими позицию субъектности.

А.М. Лобок, определяя феномен открытого образования, так комментирует в его контексте характер диалогической позиции ученика: «Я вступаю в диалог потому, что мне интересно, и я сам, в меру своей субъектной ограниченности (а субъектность по определению не может не быть ограничена!) определяю предмет своего интереса в своём культурном собеседнике – будь это живой человек или шекспировский «Гамлет». Но это мой, собственный, а не навязанный мне интерес, и это моё, собственное открытие и прочтение своего собеседника или «Гамлета». Такова, как мы видим, диалогическая позиция читателей в блоге. Суждения не замыкаются на учителе, как в привычной учебной ситуации. Учитель участвует в диалоге на равных с учениками. Его авторство скрыто за псевдонимом. Диалог становится многомерным, обретая черты полилога».

Заметим, по содержанию и структуре речевого высказывания отзывы различны. Одни более аналитичны, другие – менее: от нескольких слов до нескольких страниц. Главное – в них отсутствуют безликие стереотипы, клише, свойственные многим школьным сочинениям.

А вот советы собеседникам по блогу, в том числе и нам, учителям, о том, что нельзя не прочитать.

«... А ещё рекомендую Э.-М. Ремарка "Три товарища" и Я.-Л. Вишневского "Одиночество в сети". Вот действительно произведения, которые заставляют тебя все переосмыслить, а душу просто

выворачивают наизнанку... И поплакать нужно, это действительно полезно. Если бы любовь можно было тренировать, как тело, мышцы. Это – обязательные компоненты программы тренировки души, любви, по моему скромному мнению».

«Того же Маркеса прочитав, гораздо большее количество мыслей в голову придёт».

Конечно, в восприятии такого произведения неизбежен и скепсис: о вкусах не спорят.

«Может, лучше Паланика читать? Там очень жизненно написано».

«Мне вот кажется, что в книге должны привлекать не проблемы, а всё-таки более позитивные, полезные факторы. Как я понял, это унылая, душераздирающая, пробивающая скучную мужскую слезу история, пусть жизненная, но не более того».

Читатели начинают спорить друг с другом, литература ли это и как соотносятся литература и жизнь, художественный вымысел и правда.

Резких, на грани цинизма и даже сквернословия, эпатазирующих откликов достаточно много, вплоть до «Захотели лицей подсадить на Шмитта?».

Может показаться странным, но они имеют свой положительный эффект – становятся толчком для обсуждения произведения и различных жизненных проблем, побуждая школьников к диалоговой активности. Так, при обсуждении повести Анны Гавальды «35 кило надежды», представляющей исповедь школьника-неудачника (по общепринятым представлениям), первым оказался отзыв, ошеломивший своей беспощадной откровенностью и решимостью вершить суд над героем и выносить ему приговор: *«Не думаешь ли, что ты ... дохлак и тебе пора покончить жизнь самоубийством? Догадываешься ли ты, что дед всё равно умрёт, и что ты будешь тогда делать?»* Такие признания вряд ли возможны на уроке или в школьном сочинении.

Примечательна форма открытого обращения читателя к герою, свидетельствующая о равнодушии к прочитанному, остроте и личностной значимости для читателя обозначенной им проблемы. Анонимность, точнее вымышленные имена,

под которыми, как правило, выступают посетители блога, располагают к предельной свободе самовыражения. Читая их, понимаешь, как важно, расширив пространство диалога в блоге, вовремя прочесть с учениками «Доброго Кузю», «Юшку» Платонова, «Преступление и наказание» Достоевского. Вместе с тем важно, что противостояние цинизму иницируется в блоге самими учениками, а не учителем, как это чаще случается на уроке. В данной ситуации это более весомый аргумент. Так, ученица, обращаясь к оппонентам, написала:

«Читая отзывы, именно отзывы, а не саму книгу, я столкнулась с расхождением во мнениях, и это, кстати, похвально. На мой взгляд, книга, не вызывающая противоречий, не стоит внимания, она не задевает наших чувств... Я не заставляю вас соглашаться с моим мнением, не заявляю, что оно единственно верное. Помните о том, что я имею полное право в отношении вашего мнения поступить точно так».

Воистину устами младенца...

В блоге спонтанно возникает дискуссия, является ли герой повести А. Гавальды лузером? Такой поворот проблемы – «методический подарок» учителю для продолжения диалога на уроке.

«Эта повесть о самоопределении маленького человека. На самом деле он вовсе не слаб, не глуп и не безнадёжен. Просто этот мальчик не совсем вписывается в общепринятую систему. Современное общество зачастую пытается уравнивать всех, заставить соответствовать каким-то требованиям. ... Произведение поднимает вопрос об уникальности каждого человека. Пусть мальчику не даётся учёба, но у него близкий, понимающий человек – дед, который направляет его и даёт почувствовать себя талантливым. Он не тупица, не лузер! Просто у каждого человека свои цели в жизни, свой смысл. Он всё умеет, может. Просто ему это не нужно. А правда, зачем голову набивать тем, что не нужно?».

Как видим, диалог окрашен откровенной аксиологичностью.

Действительно, «в диалоге человек не становится учеником другого, усваивающим чью-то позицию и чью-то взгляды, или воспринимающим какую-то информацию. В диалоге человек вырабатывает свою собствен-

ную позицию, своё собственное «Я», удерживая на дистанции позицию и «Я» другого. В диалоге человек – сам инициатор своего образовательного движения и сам автор той траектории, которую он выстраивает внутри той или иной культурной реальности...» [4]. Общение в блоге обретает признаки самоорганизации. Самый главный результат – свободное самовыражение участников диалога, движение к обретению ценностных ориентаций в общении с книгой и друг с другом.

Школьный читательский блог обнаруживает новое качество воспитания, которое реализуется не через традиционные однонаправленные формирующие воздействия или передачу опыта и представлений о ценностях от старшего поколения к подрастающему, но возникает изнутри, «на уровне субъектной реальности», и понимается «как глубинное межличностное взаимодействие и сотрудничество взрослых и детей в сфере их совместного бытия» [3, с. 144].

Об интересе к блогу, книге, о потребности в общении, обсуждении и самовыражении свидетельствует количество посетителей. На сайте зафиксировано 5913 просмотров повести «Оскар и Розовая Дама» и 2651 просмотр книги «35 кило надежды». За первые две недели существования блога было зарегистрировано более трёх тысяч посетителей: среди них учащиеся лицея, выпускники, родители, педагоги. Спонтанность, динамичность, демократизм, открытость – вот качества свободного диалога о книге, проявившиеся благодаря блогу.

Уже первый опыт организации блога показал, что его жизнеспособность и степень активности читателей во многом определяется выбором произведений, которые представлены в блоге, и тем, насколько они захватят читателей-школьников.

Читательский сайт в идеале представляется саморазвивающейся системой. Его логику и содержание будут определять литературные пристрастия участников диалога. В планах организаторов блога формирование своеобразного «шорт-листа» – десятки произведений для совместного чтения и обсуждения, кото-

рые будут предложены посетителями блога. С одной стороны, необходим отбор текстов, имеющих высокую литературную пробу. Хотелось бы прочитать вместе с учениками повести Д. Пеннака, рассказы З. Прилепина, Д. Бакина, А. Варламова, хотя бы некоторые произведения финалистов национальной литературной премии «Большая книга». С другой стороны, не исключается появление в блоге произведений, литературные достоинства которых спорны, например какие-либо повести С. Минаева. Дискуссия о ликах современной литературы и литературных проектах, в том числе «глянцевых», поможет ученикам делать свой читательский выбор.

Практика организации школьного читательского блога даёт основание для методических обобщений.

1) Школьный читательский блог представляет собой инновационную форму организации внеклассного чтения в ситуации открытого образования.

2) Принципы организации школьного читательского блога:

- добровольность участия;
- наличие внутренней личностной мотивации присутствия в читательском блоге (потребность в познании, чтении, интерактивном общении, самовыражении);
- свобода и спонтанность вхождения в блог (внутреннее состояние, интерес, время);
- свобода самовыражения (проблема, содержание и объём высказывания, языковое оформление, подпись-маска, псевдоним);
- открытость коммуникативного читательского пространства (школьники, учителя, родители и другие посетители сайта).

3) Школьный читательский блог является пространством ценностно-смыслового самоопределения его участников, что обусловлено:

- активной диалоговой коммуникацией с другими (автор, герои произведения, посетители сайта), автокоммуникацией;
- введением прочитанного в личностный контекст (смыслопонимание и смысловорождение, рефлексия значимости прочитанного, личностный смысл);

- выражением оценочного отношения (эмоциональная оценка как проявление значащего переживания, рефлексивная оценка своих мыслей, чувств; онтологическая рефлексия; ценностный выбор);

- обогащением жизненного опыта, ценностных ориентаций.

4) В контексте синергетического подхода школьный читательский блог создаёт условия для самоорганизации сложных систем, коими являются читатели-школьники.

5) Школьный читательский блог является фактором самопознания, самовоспитания учащихся.

6) Процедура литературного образования в школьном читательском блоге становится интерактивной, стимулирующей, или пробуждающей. Учащиеся, педагоги, родители и другие посетители блога объединены в ситуации сотрудничества, учатся понимать литературу, себя и друг друга.

Литература

1. Абакумова, И.В. Обучение и смысл : смыслообразование в учебном процессе / И.В. Абакумова. – Ростов н/Д. : Изд-во Рост. гос. ун-та, 2003. – 480 с.

2. Князева, Е.Н. Научись учиться : статья / Е.Н. Князева. – http://sins.chaos.ru/articles/articles_r008.html

3. Колесникова, И.А. Педагогическая реальность в зеркале межпарадигмальной рефлексии / И.А. Колесникова. – СПб. : СПбГУПМ, 1999. – 242 с.

4. Лобок, А.М. Содержание образования : конфликт парадигм : статья / А.М. Лобок. – <http://upr.1september.ru/2000/no45.htm>

Проблемно-диалогическое обучение на уроках литературы в 7–8 классах

Н.В. Жуйкова

Цель современного литературного образования определяется как «воспитание грамотного компетентного читателя, человека, имеющего стойкую привычку к чтению и потребность в нём как в средстве познания мира и самого себя, человека с высоким уровнем языковой культуры, культуры чувств и мышления». Но как воспитать такого читателя?

В Образовательной системе «Школа 2100» для этого разработана **технология проблемно-диалогического обучения**. Она кардинально меняет структуру урока, предлагая вместо стандартной формы подачи материала урок «открытия знаний». Эта технология по своей сути универсальна: её можно использовать при изучении любых предметов и на любой образовательной ступени.

Авторы учебников по литературе Р.Н. Бунеев и Е.В. Бунеева, составляя их, учли возрастные особенности учащихся, которые будут по ним заниматься, – подростков 13–15-ти лет. В этом возрасте, как отмечают психологи, происходит «стремительное развитие самосознания», подростки начинают открывать своё «Я». Взрослым достаточно трудно в этот период завоевать доверие подростков, так как главным для семиклассников становится общение со сверстниками, что, как правило, негативно отражается на учёбе.

Напротив, восьмиклассники испытывают сильную потребность говорить со взрослыми: о себе, своих чувствах и поступках. Они нацелены на будущее: им хочется поскорее вырасти, обрести долгожданную свободу, начать реализовывать свои стремления и надежды. Но главное – они стремятся понять себя, себя нового, примеряющего на себя свою взрослость.

Потому так удачно соответствуют этому возрасту названия учебников:

Нина Павловна Терентьева – канд. пед. наук, доцент кафедры литературы Челябинского государственного педагогического университета, методист МОУ «Лицей № 11», г. Челябинск.

«Год после детства» (6 кл.), «Путь к станции «Я» (7 кл.), «Дом без стен» (8 кл.). В 7–8-м классах на литературных примерах учителя стремятся помочь подросткам понять себя и найти своё место в мире, увидеть человека во всём многообразии его чувств, мыслей, сомнений и действий; научить решать проблемы, помочь обрести уверенность в своих силах и преодолеть подростковый кризис.

У нас в руках уникальные учебники, которые подростки читают даже в наш компьютерный век, учебники, которые дают ключ к душам наших учеников. Их авторы уловили главное: взаимодействие с подростками эффективнее всего осуществляется через диалог.

В этом возрасте у подростков активизируется формально-логическое мышление, они с радостью воспринимают задания, для решения которых нужно размышлять, спорить, придумывать различные варианты.

Творческое усвоение знаний учениками основывается на специальной технологии проблемного диалога, организованного учителем: диалога побуждающего или подводящего.

Кроме того, на уроках литературы внимание акцентируется на **технологии продуктивного чтения**. Используемая и в начальной, и в основной школе, она учит понимать текст. В 7-м классе побуждающий или подводящий диалог очень эффективен при изучении литературоведческих понятий (автобиографическая и мемуарная литература, дневник как литературная форма, очерк как эпический жанр) композиционных приёмов, таких как «рассказ в рассказе» и «рассказ с обрамлением».

В 8-м классе благодаря проблемному диалогу школьники хорошо усваивают литературные направления (классицизм, сентиментализм, романтизм) и жанры драматургии (комедию, трагедию); стихотворение в прозе.

Рассмотрим метод постановки проблемы на примере *подводящего* к теме диалога на уроке литературы в 8-м классе по теме «Сентиментализм как литературное направление» (по повести Н.М. Карамзина «Бедная Лиза»).

Постановка проблемы (анализ, подводящий к теме диалог)

Учитель:

– Рассматривая картину «Осмысление», мы с вами узнали о таком литературном направлении, как *классицизм*. Вспомните *характерные черты* этого направления.

Ученики (рассказывают, фиксируем на одной стороне доски):

- основная тема – долг перед Родиной, служение Отечеству;
- рационализм; герой – разумно мыслящий;
- строгая иерархия жанров («высокие» и «низкие»);
- изображение человека схематично: в трагедии – воплощение идеала, в комедии – полная противоположность;
- принцип «триединства».

Учитель:

– Мы начинаем изучать с вами повесть Н.М. Карамзина «Бедная Лиза», которую вы прочитали. Этому произведению будет посвящено несколько уроков, но тему сегодняшнего вы определите сами.

Вы верно заметили, что основной темой в рассуждениях положительных героев в произведениях классицизма является тема долга перед Родиной.

Можно ли утверждать, что основной темой повести Карамзина является тема долга перед Отечеством?

Ученики:

– Нет, это скорее повесть о любви.

Учитель:

– Но ведь Эраст тоже говорит о своей чести, о том, что если он не пойдёт воевать, все будут считать его «недостойным сыном отечества» (проблемная ситуация).

Ученики:

– На войну пошёл, но особого рвения не проявил.

Учитель:

– Можно ли сказать, что основным конфликтом является противоречие между долгом и чувством, в котором долг побеждает?

Ученики:

– Нет, Эраст «вместо того, чтобы сражаться с неприятелем, играл в карты».

Учитель:

– Что же является в повести главным предметом изображения для Карамзина?

Ученики:

– Изображение человеческих чувств, любовных переживаний.

Учитель:

– Верно, Карамзину важно было попытаться проникнуть в человеческую душу. Что было совершенно новым для русской литературы?

– Как рассказчик относится к героине повести, к Лизе?

Ученики:

– История Лизы тронула его.

Учитель:

– Из чего это видно?

Ученики:

– Об этом говорят эпитеты: «печальная история», «плачевная судьба Лизы», «прекрасная, любезная Лиза» и т.п.

– Он не сдерживает своих чувств: «Ах, Лиза, Лиза! Что с тобою сделалось?»

Учитель:

– Разумно ли поступила Лиза, полюбив барина?

Ученики:

– Нет, но она и не собиралась замуж за него.

– Она плакала, чувствовала себя преступницей после своего падения.

Учитель:

– Обратите внимание на строки: «...и крестьянки любить умеют». Что этим хотел сказать Карамзин?

Ученики:

– Возможно, то, что любовь бедной крестьянки оказывается более искренним, глубоким чувством, чем любовь барина.

Учитель:

– Да, слова писателя были довольно смелыми для того времени. Но Эраст? Ведь рассказчик говорит, что у него был «изрядный разум» и «доброе сердце».

Ученики:

– Однако при этом он подчёркивает, что сердце у него было «слабое и ветреное». «Безрассудный молодой человек! Знаешь ли ты своё сердце?» – сокрушается рассказчик.

Учитель:

– Значит, разумное начало не присутствует в повести?

Ученики:

– Нет.

Учитель:

– Как, по-вашему, Эраст – поло-

жительный герой или отрицательный?

Возникает дискуссия.

Ученики:

– Отрицательный: он обманул Лизу, оболстил её.

– Но ведь он полюбил её («Ему казалось, что он нашёл в Лизе то, что сердце его давно искало»), значит, он умеет любить, видит в девушке прелесть и чистоту.

– Мы читаем, что Эраст «решился – по крайней мере на время – оставить свет», это говорит о поверхностности его чувств, значит, отрицательный герой.

Учитель:

– Кто поведал рассказчику эту печальную историю?

Ученики:

– Эраст.

Учитель:

– Когда?

Ученики:

– После гибели Лизы.

Учитель:

– Перечитайте последний абзац повести. Понял ли Эраст свою ошибку? Раскаялся ли?

Ученики читают.

Учитель:

– Каково отношение к нему рассказчика?

– Так можно ли назвать его положительным или отрицательным героем?

Ученики:

– Да, его жаль: он был несчастен и упрекал себя в смерти Лизы. Это своеобразная исповедь героя.

Учитель:

– Значит, перед нами новый герой для русской литературы. Вспомните жанры классицизма. Можно ли отнести повесть Карамзина к одному из них?

Ученики:

– Он сочувствует ему и надеется на примирение Эраста с Лизой.

– Герой изменился, трудно определить. Нет, это, скорее всего, какое-то другое направление.

Учитель:

– Итак, можем ли мы отнести повесть Н. Карамзина к классицизму?

Ученики:

– Нет, произведение ближе к психологическому роману или повести.

Учитель:

– Вы правы. Давайте подведём итоги нашей беседы и зафиксируем основные черты этого нового направления по аналогии с классицизмом.

(Самостоятельная работа учащихся.)

Учитель:

– Прочитайте, что у вас получилось.

(Фиксируем на другой стороне доски, получилась таблица.)

Ученики:

- В центре внимания – человеческие чувства, его психология;
- Герой – чувствующий;
- Нет «высоких» и «низких» жанров;
- Герои – обычные люди, дворяне или крестьяне, нет положительных и отрицательных героев.

Учитель:

– Как называется это направление?

Ученики:

– Сентиментализм.

(Делаются выводы и обобщения о Карамзине как основоположнике сентиментализма в русской литературе.)

Учитель:

– Какова же тема нашего урока?

Ученики:

– «Сентиментализм как литературное направление».

(Записывают в тетради тему урока и определение сентиментализма.)

Учитель:

– Дома вы прочитаете статью в учебнике об истории возникновения этого направления.

Таким образом, используя проблемно-диалогическое обучение, мы вызываем у школьников интерес к новому материалу, познавательную мотивацию и добиваемся активного понимания материала учениками, так как нельзя не понять того, до чего додумался сам.

Наталья Валерьевна Жуйкова – учитель русского языка и литературы МОУ «СОШ № 28», г. Ижевск.



В издательстве «Баласс»

выпущен новый вариант тетрадей на печатной основе:

«Самостоятельные и проверочные работы по русскому языку». 5, 6, 7, 8, 9 классы

(авторы Е.С. Барова, М.Р. Богданова)

В тетради дополнительно включены проверочные работы в тестовой форме, которые помогут целенаправленно подготовить учащихся к итоговой аттестации – ЕГЭ.

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.

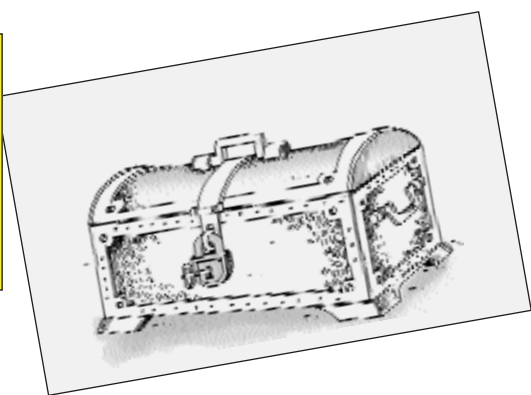
bal.post@mtu-net.ru

<http://www.school2100.ru>

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

Идеи Е.Н. Водовозовой в современном воспитательном процессе

Т.Р. Симонова



В прошлом году мы отмечали 165-летие со дня рождения Е.Н. Водовозовой (1844–1923), воспитанницы крупнейшего педагога России XIX века К.Д. Ушинского, последовательно развивавшей и пропагандировавшей его идеи. В своей книге воспоминаний «На заре жизни» она отмечает усилия, затраченные К.Д. Ушинским на преобразование жизни воспитанниц Смольного, ломку косных традиций института, создание новых гуманных, доверительных отношений между учителями и ученицами, установление доверия среди самих воспитанниц.

К.Д. Ушинский верил в добрые начала, заложенные природой в любом человеке; он полагал, что индивидуальность и возможности ребёнка predeterminedены до его рождения. В своих трудах он не раз подчеркивал, что подлинное воспитание невозможно без комплексных знаний о человеке, и потому так важно готовить педагогов, которые, не разделяя функций воспитания и обучения, занимались бы воспитанием гармонично развитой личности.

Воспоминания Е.Н. Водовозовой свидетельствуют о том, что К.Д. Ушинский умел подбирать педагогов, которые в своей работе опирались на человечность, умение чувствовать другого, взаимодоверие. Он мог по одной лекции учителя понять «слабые и хорошие стороны его преподавания и своим необыкновенным педагогическим тактом и чутьём уметь поддерживать его своими советами» [2, с. 231].

Одним из таких педагогов был В.И. Водовозов. Необходимо отметить его удивительное умение сотрудничать с воспитанницами Смольного института. В частности, Е.Н. Водовозова отмечает: «Василий Иванович всегда оставался болтать с

нами не только между уроками, но и весной и осенью он нередко приходил в наш сад, и мы в свободное от занятий время гуляли вместе с ним... Эти беседы не носили и тени характера лекции; они быстро пробуждали в нашем уме самый живой интерес к неизвестному нам до сих пор миру. Мы, несколько не стесняясь, высказывали свои мнения и часто, перебивая друг друга, осыпали его вопросами» [2, с. 426–428]. Установление подобных межличностных контактов положительно сказывалось на отношениях между педагогом и его воспитанницами, побуждало к ответной доброжелательности и эмоциональному сопереживанию.

В сегодняшнем воспитательном процессе ключевой задачей гуманистически ориентированной педагогики является формирование личности, умеющей доверять себе, окружающим людям и миру в целом. Умение принять и понять чувства и суждения другого, увидеть и оценить его способности – важнейший фактор для взаимного доверия. Движимое искренностью и жадностью познания, оно порождает сотрудничество, которое в свою очередь укрепляет силу личности. Доверие напрямую связано с внутренней свободой человека, его способностью анализировать собственные возможности, коммуникативной деятельностью.

Доверительные отношения – важная часть человеческих взаимоотношений, значимая категория воспитания. Известно, что уровень доверия в отношениях взрослых и детей зависит от глубины межличностного контакта между ними. Отношение учителя к ученику базируется на системе

определённых взглядов на ребёнка, с которым педагогу приходится работать. Правда, такая система взглядов, как показывают наблюдения, не всегда осознаётся педагогами.

Процесс выработки доверия как личностного качества начинается с формирования простейших элементов поведения, которые в дальнейшем усложняются, переплетаются и, интегрируясь, определяют развитие и укрепление этого качества. При согласованности действий взрослого с чувствами, настроениями и возможностями детей процесс воспитания идёт спокойно, с большой отдачей. Воспитанник получает радость от общения с педагогом и от участия в общем деятельностном процессе, он становится отзывчивее, сильнее привязывается к учителю, взаимоотношения между ними становятся тоньше и человечнее. Грамотно построенный процесс воспитания способствует **преобразованию доверительных отношений в доверительность как нравственное качество личности**, которое включает в себя не только способность доверять себе и окружающим, но и быть ответственным перед теми, кто тебе доверяет.

Идеи и методические рекомендации Е.Н. Водовозовой, касающиеся отношений взрослых и детей, отлично сочетаются с сегодняшними моделями обучения, построенными на основе гуманистического подхода к образованию. Современные исследователи видят гуманистическую природу педагогической деятельности в воспитании индивидуальности, «очеловечивании» ребёнка, формировании и развитии его как личности, обеспечении непрерывной преемственности поколений [6, с. 18] [4, с. 13]. А.П. Сманцер подчёркивает важность партнёрских, эмпатийных отношений в педагогическом процессе. «Учитель, обладающий высоким уровнем эмпатии, легко устанавливает доверительные и доброжелательные отношения с учащимися» [6, с. 135].

Любовь к ближнему, гуманные чувства и сострадание, заложенные в основу педагогической теории Е.Н. Водовозовой, актуальны в современной гуманистической парадигме образования. **Научить детей любить** – это, по её мнению, первая

заповедь в воспитании. «Любовь и живой интерес к окружающим мать должна развивать в своем ребёнке не путём наставлений, не выговорами в то время, когда он уже проявил себя с кем-нибудь безжалостным, грубым эгоистом, а при всяком удобном случае указывать ему, чем он может помочь тому или другому, что он может сделать приятного» [1, с. 216–217].

Е.Н. Водовозова призывала воспитывать в ребёнке такие качества, как забота о людях, любовь к ним, стремление разделить горе и радость товарища, быть чувствительным к горю ближнего, уметь доверяться и доверять другому. Она говорила о важности создания условий для реализации этих качеств в практической деятельности и для свободного развития индивидуальности каждого ребёнка. Самым главным педагог считала «исключить принуждение и насилие над ребёнком», развивать добрые качества, без всяких наказаний [1, с. 231].

Состояние открытости, ненасильственное взаимодействие педагога с детьми должны широко использоваться в современной гуманистической педагогике. Однако, как показывают исследования, вопрос формирования позитивной открытости по отношению к своим воспитанникам остаётся сегодня весьма проблемным, так как открытость учителя нередко носит негативный характер [5, с. 98].

Взрослому, работающему с детьми, важно найти что-то положительное в каждом ребёнке, вычленить эту позитивную составляющую и усилить своим доверительным отношением. В качестве мотива любви к детям выступает потребность педагога в самореализации личности ребёнка. «Результат любви как деятельности – это эмоционально насыщенное положительное переживание совместных позитивных изменений, происходящих в личности воспитателя и в личности ребёнка, как особой ценности, приобретающей индивидуальный смысл для каждой взаимодействующей стороны» [5, с. 101].

Мысли Е.Н. Водовозовой своевременны сегодня как при решении проблем взаимоотношений воспитателя и детей, так и при выборе формы работы педагога с учащимися. «Воспитатель

должен употреблять все усилия, чтобы внушить ребёнку веру в свои силы, надежду на то, что он всё поймет, всё сделает, если только захочет, добросовестно отнесётся к предпринятому труду и усидчиво поработает над ним» [1, с. 215]. Доброжелательная атмосфера, создаваемая педагогом и родителями ребёнка, стремление к полному доверию с его стороны развивает и закрепляет сильные качества личности ребёнка, способствует преодолению слабых сторон.

Позиция Е.Н. Водовозовой убедительно доказывает преимущество построения отношений с детьми на гуманных началах. Она считает, что старшим необходимо уважительно относиться к любому суждению ребёнка: «Дурное мнение старших о детях оскорбляет их, заставляет глубоко страдать, возмущает их против родителей и волнует, что, как мы уже знаем, подавляет энергию и расстраивает нервную систему» [1, с. 214]. Н. Водовозова призывает не допускать презрительности по отношению к детям, строить взаимоотношения на основе любви, благосклонности, доверия и уважения. «Поднять человека в его собственном мнении и во мнении окружающих – самое действительное средство изменить его к лучшему в нравственном отношении» [1, с. 214].

Одним из условий, способствующих продуктивной совместной деятельности, общению и развитию личности в коллективе, Е.Н. Водовозова считала воспитание отношений добра, радости между детьми и между взрослыми и детьми. Она подчёркивала, что «чистые радость и веселье возвышают, облагораживают и согревают душу. У весёлого ребёнка более сильно развиты потребности в товариществе, желание поделиться своими весёлыми мыслями и планами» [1, с. 156]. Обращаясь к воспитателям и наставникам, Е.Н. Водовозова добавляла: «Все объяснения предлагайте в весёлой, живой форме, чтобы не только то, что вы ему говорите, но и самая ваша манера говорить интересовала, оживляла, убеждала его и толкала на деятельность» [1, с. 214].

Е.В. Горбылева, изучавшая педагогическое наследие Е.Н. Водовозовой,

отмечает, что причины школьных неудач она видела в недостаточном укреплении в детстве «нравственных и интеллектуальных привычек», умения наблюдать и не проходить мимо «самых обыденных явлений». По мнению Е.В. Горбылевой, ценность идей Е.Н. Водовозовой заключается в понимании целостного процесса воспитания и формирования личности, чёткого обозначения задач развития в ребёнке определённой культуры, которая «поможет ему стать личностью, способной глубоко сопереживать и прийти на помощь другому, постоянно познающей себя и способной самоопределиваться в жизни сообразно своим способностям и склонностям» [3, с. 10].

Получается, что педагогические идеи Е.Н. Водовозовой о доверительных отношениях взрослых и детей актуальны и важны и представляют безусловный интерес в современном процессе воспитания детей с позиции гуманистического подхода, обеспечивающего полноценное личностное развитие ребёнка.

Литература

1. Водовозова, Е.Н. Умственное и нравственное воспитание детей от первого проявления сознания до школьного возраста : книга для воспитателей / Е.Н. Водовозова. – 6-е изд., испр. и доп. – СПб., 1907. – 376 с.
2. Водовозова, Е.Н. На заре жизни : в 2-х т. / Е.Н. Водовозова. – М. : Художественная литература, 1987. – Т. 2. – 460 с.
3. Горбылева, Е.В. Идеи взаимодействия культуры и образования в отечественной педагогике – начала века / Е.В. Горбылева // Культура, искусство, образование : проблемы и перспективы развития : сборник научных трудов. – Смоленск : СГИИ, 2009. – С. 7–11.
4. Ефремов, О.Ф. Педагогика / О.Ф. Ефремов. – СПб. : Питер, 2009. – 256 с.
5. Ситаров, В.А. Педагогика и психология ненасилия / В.А. Ситаров, В.Г. Маралов. – М., 2000. – 216 с.
6. Сманцер, А.П. Гуманизация педагогического процесса / А.П. Сманцер. – Мн. : Бестпринт, 2005. – 362 с.

Татьяна Робертовна Симонова – директор детской школы искусств Смоленского государственного института искусств, член Союза композиторов России, г. Смоленск.

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. Объём 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 объёма, 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 учёных степеней

1. Материалы статьи должны содержать не только научные положения и выводы, но и описание практического опыта. Исключаются развёрнутые 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» (дошкольное образование, начальная школа, преемственность с основной школой); 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 её 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 учёная 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.

К проблеме сохранения здоровья детей в условиях современного социума*

Е.А. Перевертайло



Здоровый человек – самое драгоценное произведение природы
Т. Карлейль

Статья посвящена актуальной проблеме сохранения здоровья у детей дошкольного возраста. В ней рассматриваются социальные риски, приводящие ребёнка к физическому, психическому и социальному дисбалансу. Даются рекомендации по профилактике здорового образа жизни в ДОУ.

Ключевые слова: здоровье, дети дошкольного возраста, условия, факторы риска.

Забота о воспитании здорового ребёнка является приоритетным направлением в работе любого общеобразовательного учреждения. Как писал академик Н.М. Амосов, для того чтобы быть здоровым, нужны собственные усилия, постоянные и значительные. Заменить их ничем нельзя.

«Здоровье дороже всего», «В здоровом теле – здоровый дух» – гласят народные пословицы. А что такое здоровье? Как оно проявляется? Современная наука, медицина под здоровьем понимает состояние полного физического, психического и социального благополучия, а не просто отсутствие болезней или физических дефектов.

Если в природе есть какая-либо болезнь, то природа знает и способ, как избавиться от неё.

Фундамент здоровья детей закладывается в дошкольном возрасте, именно тогда происходит интенсивный рост, развитие и созревание жизненно важных физиологических систем и структур организма, формирование движений, осанки. В эти годы вырабатываются необходимые привычки и черты характера, без которых невозможен здоровый образ жизни личности.

Беспокоит тот факт, что в последние годы значительная часть детей, поступающих в детские сады, имеет определённые функциональные отклонения в физическом и психическом здоровье. Согласно данным многочисленных медико-гигиенических исследований, среди дошкольников, воспитывающихся в московских дошкольных учреждениях, примерно 65–80% детей имеют функциональные нарушения в состоянии здоровья (2-я группа здоровья). В основном это соматически ослабленные дети, имеющие отклонения в физическом или нервно-психическом развитии.

Около 10–15% детей страдают хроническими заболеваниями различной степени тяжести (3-я группа здоровья). За последние десять лет количество детей 3-й группы выросло с 3–5% до 10–15%. Дети с 1-й группой здоровья, т.е. практически здоровые, составляют лишь незначительную часть – около 15–20%.

Существует несколько **причин снижения уровня здоровья детей дошкольного возраста.**

1) *Падение уровня жизни, потрясения, неблагоприятная экологическая обстановка.*

В широком смысле слова экология человека – это направление экологии, рассматривающее вопросы экстремальных нагрузок на человека и антропогенных изменений в природе, которые такие нагрузки вызывают. В узком смысле это – учение о влиянии природной среды на человеческий организм и общество через со-

* Тема диссертации – «Социальный аспект здоровьесберегающих технологий в образовании детей дошкольного и младшего школьного возраста». Научный руководитель – канд. филос. наук, профессор О.А. Куревина.

циальные процессы, происходящие в нём.

Говоря об «экологии человеческого общества», учёные имеют в виду взаимосвязь не только между обществом и средой его обитания, но и между природной средой и экономикой. Ядром социально-экономического направления экологии может быть триада «природа – население – хозяйство».

2) Ухудшение состояния здоровья матери.

В настоящее время становится всё более понятным, что важнейшей основой для передачи жизненных сил и энергии из поколения в поколение является состояние здоровья женщин. Степень её адаптационных иммуно-защитных возможностей может стать тем слабым звеном, которое при неблагоприятных обстоятельствах будет способствовать снижению её репродуктивного потенциала, а также уровня здоровья и жизнеспособности новорождённых.

К таким неблагоприятным обстоятельствам следует отнести соматические, инфекционные и гинекологические заболевания; проживание в состоянии постоянной психологической напряжённости и затяжного хронического стресса, ведущих к различным проявлениям психических отклонений и дезадаптации; широкое распространение вредных привычек; недостаточное или несбалансированное питание; сложности получения своевременной и адекватной медицинской помощи.

3) Стрессы.

Исследования показали, что дети, испытывающие повышенный уровень психосоциального стресса, чаще болеют, чем их сверстники. Доказано, что стресс у детей может ускорять или провоцировать развитие, например, аппендицита, ревматоидного артрита и лейкоза. Стрессы увеличивают восприимчивость человека к острым и рецидивирующим инфекциям верхних дыхательных путей. Причина в том, что он подавляет защитные реакции иммунитета. Результаты различных научных работ свидетельствуют о том, что психосоциальный стресс повышает у детей риск соматических заболева-

ний, особенно тех, которые развиваются от ослабления естественных защитных сил организма.

4) Дефицит двигательной активности.

Дошкольный возраст – важный период для формирования личностных и физических основ здоровья. Сегодня врачи и педагоги отмечают явную тенденцию к снижению двигательной активности в дошкольных учреждениях: дошкольники предпочитают просмотр телевизора и малоподвижные игры, что ведёт к неадекватности статических и динамических нагрузок. В результате «двигательного дефицита» 30–40% дошкольников имеют избыточный вес и чаще болеют ОРВИ. Среди отстающих детей 85–90% не справляются с программой не из-за лени или недоразвитости, а вследствие плохого состояния здоровья.

Кроме того, 6–7 лет – это время подготовки детей к школе. В этом возрасте к организму ребёнка предъявляются повышенные требования. Поэтому от уровня физической подготовленности, заложенной в дошкольном возрасте, зависит период адаптации ребёнка к школе и дальнейшей учёбе.

5) Массовая безграмотность родителей в вопросах сохранения здоровья детей.

Несомненно, одной из причин роста числа заболеваний является утрата навыков здорового образа жизни. Потому так важно сформировать у родителей осознанную мотивацию на сохранение собственного здоровья и здоровья своих детей, добиться того, чтобы основные составляющие ЗОЖ (осознанное родительство, рациональное питание, двигательная активность, отсутствие вредных привычек, нравственный и духовный рост) стали действительно образом жизни человека.

«Береги чистоту внутреннюю – чистые мысли, чистые желания, чистые поступки, чистые слова, чистая пища. Будь скромным. И соблюдай законы Природы», – сказал выдающийся болгарский учёный Пётр Димков. Помня о рекомендациях по питанию и физической активности, необходимо придавать большее значение нашим помыслам. Сегодня все

специалисты, занимающиеся вопросами культуры здоровья, ЗОЖ и первичной профилактикой, единодушны в одном: здоровье грядущих поколений будет достигнуто профилактикой духовных недугов и искажений в развитии общества.

6) *Неправильное питание.*

Неполноценность питания детей и взрослых проявляется не только в дефиците тех или иных продуктов, но и в их избытке. Традиционно в России потребляют слишком много хлеба и сахара. Вместе со снижением физической активности это приводит к тому, что число тучных детей растёт из года в год и уже достигло 12–13%. Кроме того, из-за недостатка кальция и дефицита движения растёт число заболеваний опорно-двигательного аппарата детей. Как отметил доктор медицинских наук Владислав Кучма (Научный центр здоровья детей РАМН), наши дети слишком ослаблены, у них наблюдается низкая сопротивляемость инфекциям и низкий иммунный ответ.

Для адаптации детей к учебному процессу необходим постоянный поиск здоровьесберегающих образовательных моделей, которые работали бы в условиях дошкольного образования и охватывали весь дошкольный период развития ребёнка.

Согласно Л.С. Выготскому, к началу каждого возрастного периода между ребёнком и окружающей его действительностью складывается совершенно своеобразное, специфическое для данного возраста, исключительное, единственное и неповторимое отношение. Определяется путь, следуя которым ребёнок приобретает все новые свойства личности, черпая их из социальной действительности как из источника своего развития.

Ребёнок выступает перед нами прежде всего как субъект материального процесса жизни. В ходе своего развития он встречается с уже готовыми, исторически сложившимися условиями, которые и определяют его бытие как общественного существа.

Современное определение здоровья базируется на пяти критериях:

- **АДАПТИРУЕМОСТЬ.** Свойство приспособляемости к окружа-

ющей среде. Это – главный критерий здоровья;

- **РАВНОВЕСИЕ.** Характеристика, отражающая взаимоотношение организма с внешней средой;

- **БЛАГОПОЛУЧИЕ.** Состояние душевного и физического покоя, вызванное оптимальным протеканием всех жизненных процессов;

- **ГАРМОНИЧНОСТЬ.** Она проявляется в балансе всех функций организма, оптимизирующих его рост и развитие;

- **СПОСОБНОСТЬ ФУНКЦИОНИРОВАТЬ.** Главная составляющая понятия «здоровье». Она отражает степень согласованности всех вышеперечисленных параметров для обеспечения высокого уровня биологической и социальной активности и трудоспособности.

Как уже упоминалось, здоровье ребёнка во многом зависит от окружающей среды. По мнению А.Н. Леонтьева, *среда* – это, прежде всего, то, что создано человеком. Кроме того, среда – это окружающие социально-бытовые, общественные, материальные и духовные условия существования ребёнка.

В настоящее время доказано, что здоровье человека на 20% зависит от наследственности, ещё на 20% – от экологической обстановки, на 10% – от уровня развития медицины и на 50% – от образа его жизни.

Существует несколько **направлений в работе дошкольных образовательных учреждений**, которые способствуют охране и укреплению здоровья детей.

1) *Создание благоприятной среды в детском саду и дома.*

В этом случае в понятие «среда» мы вкладываем жилищно-бытовые условия жизни ребёнка, условия его пребывания в ДОУ (площадь на одного ребёнка, набор помещений, коммунальные условия, тип застройки, степень озеленения участка и т.д.), квалификацию обслуживающего персонала (она во многом определяет морально-психологический климат в коллективе), влияние антропогенных факторов (проявляющихся прежде всего в виде факторов загрязнения окружающей среды) и т.д.

2) Совершенствование физической культуры развития детей.

Под этим имеется в виду создание уголков физической культуры в группах, где располагаются различные физические пособия, в том числе и для профилактики плоскостопия. Оборудование физкультурного зала для занятий с разнообразным физкультурным оборудованием.

3) Внедрение в практику работы с детьми здоровьесберегающих технологий.

Это направление включает в себя создание условий для активного участия детей в оздоровительных мероприятиях, закалывающих процедурах, необходимо предоставить широкие возможности для двигательной активности детей. Двигательный режим детей необходимо насытить доступными физическими упражнениями. Наряду с традиционными формами работы следует проводить психогимнастику, пальчиковую гимнастику, точечный массаж, упражнения на дыхание, фитотерапию и ароматерапию. В воспитательно-образовательный процесс необходимо включать чередование различных видов деятельности, активный отдых, умелое использование наглядных и технических средств.

4) Гигиеническое воспитание дошкольников.

Это направление подразумевает прививание детям культурно-гигиенических навыков поведения: содержание в чистоте лица, тела, причёски, одежды, обуви, которые продиктованы не только требованиями гигиены, но и нормами человеческих отношений. Дети должны понимать, что в соблюдении этих правил проявляется уважение к окружающим, что любому человеку неприятно касаться грязной руки или смотреть на неопрятную одежду. Неряшливый человек, не умеющий следить за собой, своей внешностью, поступками, как правило, небрежен в работе. Воспитание культурно-гигиенических навыков имеет значение не только для успешности социализации детей, но и для их здоровья.

5) Воспитание потребности в здоровом образе жизни у детей и их родителей.

Эта часть работы направлена на привлечение родителей к занятиям физической культурой и спортом наравне с их детьми, на создание различных форм совместного спортивного досуга типа «Папа, мама, я – спортивная семья».

Отсюда вывод: здоровье человека – многоаспектная категория. Это производное от здорового общества, здоровых социальных условий, здоровой экологии, здоровых взаимоотношений. И именно дошкольное образование обязано помочь детям осознать идеи здоровой и мирной жизни на базе единства духовного и материального, личного и общественного, национального и общечеловеческого.

Литература

1. *Богина, Т.И.* Современные методы оздоровления школьников / Т.И. Богина. – М. : Изд-во МИПКРО, 2001.
2. *Воротилкина, И.М.* Физкультурно-оздоровительная работа в ДОУ : метод. пос. / И.М. Воротилкина. – М. : Изд-во НЦ ЭНАС, 2004. – 144 с.
3. *Цапенко, М.М.* Модели здоровьесберегающих технологий, используемых в работе с детьми дошкольного возраста / М.М. Цапенко. – М. : Центр «Школьная книга», 2007. – 240 с.
4. Служба охраны здоровья матерей и детей в 2000 г. – М., 2001. – С. 20.
5. Здоровье населения России и деятельность учреждений здравоохранения в 2000 г. // Статистические материалы. – М. : МЗ РФ, 2001. – С. 30, 33, 41, 44.
6. *Сандберг С.* Роль острого и хронического стресса в патогенезе приступов астмы у детей / С. Сандберг, Джеймс И. Пейтрон // Международный медицинский журнал. – 2001. – № 4.
7. *Коган, О.Н.* Педагогические условия повышения двигательной активности дошкольников 6–7 лет в неблагополучной экологической обстановке Уральского региона / О.Н. Коган // Открытый мир : науч.-практ. семинар по адапт. двигат. активности. – М. – С. 47–50.
8. *Зими́на, Т.* Наука и жизнь / Т. Зими́на. – <http://www.school-city.by>

Елена Александровна Перевертайло – воспитатель по физической культуре ДОУ № 2471, аспирантка кафедры социально-гуманитарных наук Московского городского педагогического университета, г. Москва.

Стенды — чтобы их читали!

В.А. Калиниченко

Информация для родителей имеет первостепенное значение. Важно только, из каких источников они её получают. Хорошо, если знакомые окажутся людьми компетентными в вопросах воспитания детей дошкольного возраста. Хотя, как показывает практика, большинство друзей не имеют психологического или педагогического образования и дают свои советы, исходя из собственного опыта. Его, конечно, нельзя недооценивать, но надо понимать, что перенесение своего опыта на другую личность не всегда приводит к положительному результату.

Для успешной помощи детям в условиях детского сада большую роль играет контакт с родителями. Для работы с ними педагог-психолог использует различные формы: родительские собрания, дни открытых дверей, анкетирование, консультирование, наглядность и т.д.

Но порой родители не решаются задать педагогу волнующие их вопросы, особенно те, которые носят интимный характер и требуют доверия к собеседнику. В подобных случаях они пытаются получить необходимую информацию из других источников: газет, журналов, брошюр. Причина в том, что многие люди часто стесняются говорить о своих проблемах и, избегая общения с педагогом, обращаются к безликому помощнику.

Вот почему очень удобной и эффективной формой работы с родителями я считаю **наглядную информацию**. Отличным средством привлечения внимания взрослых являются информационные стенды, так как они имеют огромные возможности для освещения психолого-педагогического процесса.

Правда, специалисты, работающие в нашем образовательном учреждении, к информационным стендам относятся по-разному. При вхо-

де в каждую группу и детскую раздевалку можно увидеть большие информационные стенды. Некоторые педагоги обновляют информацию на них регулярно, подбирают интересные и полезные советы, статьи, стихи. Другие, напротив, считают данный вид деятельности бесполезным, ссылаясь при этом на большие временные и материальные затраты.

Идея использовать наглядные информационные стенды понравилась мне сразу. Начинала я с самого элементарного, постепенно двигаясь вперёд в развитии этого вида информационной деятельности. Мои сегодняшние материалы могут быть смело использованы для массового применения в других детских садах.

Когда я только начала двигаться в этом направлении, мне действительно не хватало времени. И вся методическая работа сводилась к оформлению массы документации: планов, циклограмм, хронометражей, конспектов занятий и т.п. Поэтому я просто подбирала статьи из журналов, разрезала и выставляла вырезки на стенд.

Потом стала набирать тексты на компьютере. Однажды соединила красивую картинку с текстом, и получился достаточно интересный вариант. После чего я проанализировала читаемость стенда у своего кабинета родителями и педагогами за три года и пришла к интересным выводам.

Вырезки из журналов привлекали своей яркостью. Люди останавливались, но когда видели мелкий журнальный шрифт, уходили не читая. Текст, напечатанный на простом белом листке бумаги, совсем не привлекал внимания читателей. Хотя, если кто-то начинал его читать, то обязательно дочитывал до конца, так как информация была полезной.

Теперь мои стенды выглядят совсем иначе. Они красочные, яркие, насыщены иллюстрациями, которые уже сами по себе несут определённую значимую тематическую информацию и привлекают всех: и родителей, и педагогов.

К подбору картинки под текст я отношусь с особой тщательностью. Чтобы привлечь внимание даже невнимательного человека, недостаточно по-

ставить просто яркую иллюстрацию – необходим рисунок со смыслом, образ. Тогда только человек остановится и отреагирует на увиденное. Я специально ищу книги с интересными иллюстрациями в магазинах и детских библиотеках. Предпочтение отдаю книгам 1960–1980 гг. с иллюстрациями таких художников, как В. Чижиков, А. Пахомов, В. Конашевич и др. Лучшие картинки сканирую. Под каждую тему подбираю рисунок, наиболее удачно иллюстрирующий данную проблему.

В итоге на моих стендах информация удачно подобрана. Она подаётся в виде выжимок. Крупный шрифт, грамотный текст в сочетании с удачной иллюстрацией. Воспитатели и родители быстро с ней знакомятся, а потом интересуются, когда появится новый материал. Это означает, что данный продукт действительно востребован.

В зависимости от месяца темы стендов меняются. В августе можно прочитать про адаптацию ребёнка к новым условиям окружающей среды, о том, с какими проблемами можно столкнуться и как их преодолевать. В сентябре – о необходимости диагностики детей, о параметрах их готовности к школе, о произвольности и познавательных особенностях. Каждый месяц – это новая тема, связанная с временем года и планом учебно-воспитательного процесса в ДОУ в целом.

Интересно и привлекательно должны звучать и сами названия информационных разделов. Я придумала такие, как «Маленькие хитрости благоприятного психологического климата в семье»; «Детские страхи»; «Недоверие к новому»; «Что необходимо знать родителям о детском упрямстве и капризности».

При подборе текста я использую научные данные, делаю выдержки из трудов корифеев психологии: Л.С. Выготского, Д.В. Хорсанда, Т.Г. Яничева, Н.И. Гуткиной, Б.С. Волкова, М.М. Семаго и многих других. Считаю, что материал, подобранный для информационного стенда, должен быть разнообразным, интересным и понятным читателям всех возрастов, опираться как

на научную основу, так и на практические исследования. Сам текст надо делать максимально простым для понимания, предложения – хорошо запоминающимися и лёгкими для восприятия, шрифт – крупным, чтобы не пришлось искать в сумочке очки! Тогда никто не пройдёт мимо такого стенда.

По отзывам родителей и воспитателей я понимаю, что делаю нужное дело. Коллеги из округа интересуются моей идеей и всячески поддерживают моё начинание. Многие просят поделиться с ними материалом.

Информационные стенды я считаю своей большой удачей. С моей точки зрения, они имеют несомненное преимущество перед другими подобными носителями информации: доступность и наглядность, удобная форма для передачи важной и оперативной информации. На сегодняшний день я уже разработала более 70 макетов, в дальнейшем планирую передать данный материал в типографию. Надеюсь, что в будущем мои разработки окажутся полезны многим психологам других дошкольных учреждений.

Вероника Александровна Калиниченко – педагог-психолог, руководитель психолого-педагогической службы ГОУ «Детский сад № 2499 ЮВАО», г. Москва.

Даниил Хармс как детский писатель

В.А. Карпов

Даниил Хармс был артистом в истинном смысле этого слова. Он жил искусством, как рыба живёт водой, и задыхался, когда «река» искусства мелела.

Настоящее имя Хармса – Даниил Иванович Ювачёв. Отец будущего писателя, Иван Павлович Ювачёв, – бывший политзаключённый, занимавший при советской власти скромное положение. Известно, что в 5 лет маленький Даниил самостоятельно научился читать, в 6 – писать. Мать учила его немецкому языку, отец – английскому. Чуть позже систематическое образование Даниил Ювачёв получал в Главном немецком училище святого Петра, или Петришуле – одном из лучших средних учебных заведений Российской империи, основанном выходцами из Западной Европы при Петре I.

В детстве Даниил Ювачёв испытывал сильную тягу к игре во всех её проявлениях, и в Петришуле его запомнили как выдумщика и эксцентрика. Однако большевики, пришедшие к власти в России, поставили крест на подобного рода учебных заведениях как враждебных трудовому народу. К тому же воцарение «власти рабочих и крестьян» сопровождалось столь лютым голодом, что людям было не до образования. Учёбу пришлось прервать.

В 1924–1926 гг. Даниил Ювачёв учился в Ленинградском электротехникуме, впрочем, его вскоре исключили. И это не удивительно: занятия он посещал редко, не активно занимался общественной работой (что считалось почти обязательным делом для любого советского гражданина).

Как записал сам Хармс в своём дневнике, «...не подхожу к классу физиологически». Попробуем представить себе студенческую аудиторию, сплошь состоящую из рабоче-крестьянской молодёжи: их ма-



лограмотность, простонародные привычки и вкусы. В их среде появляется чудаковатый юноша, прекрасно владеющий двумя иностранными языками, увлекающийся серьёзной классической музыкой и одевающийся довольно вызывающе. Увлечённый английской культурой, в особенности фигурой Шерлока Холмса, Даниил Иванович старательно копировал костюм поздней викторианской эпохи: бриджи, клетчатый пиджак, кепка-каскалка и прочие аксессуары. Но ведь известно, как в учебных заведениях поступают с белой вороной!

Кстати, тогда рождается и псевдоним Хармс. Сам писатель не оставил потомкам никаких пояснений касательно своего имени, хотя биографы видят здесь намек на того же Холмса, а также отсыл к английским словам *harm* (вред) и *charm* (прелесть).

С юности будущий писатель серьёзно увлекался русскими футуристами: он хорошо знал творчество Владимира Маяковского и Велимира Хлебникова, испытал сильное влияние поэта-заумника Александра Туфанова.

Тесно общаясь с авангардистами – писателями, музыкантами, живописцами, режиссёрами и актёрами, он подпал под обаяние таких крупных художников и теоретиков, какими были Казимир Малевич и Михаил Матюшин. Хармс сочувственно относился к теории Матюшина о «затылочном» восприятии действительности, согласно которой реальную картину мира можно получить только путём отключения рационального начала и включения медитативного состояния. Продукты такого медитативного зрения с точки зрения обыденного сознания могут показаться достаточно хаотичными, но именно

такая картина мира, по мнению авангардистов, истинна. Опираясь на эти постулаты, Хармс и его друг поэт Введенский прибегают к так называемому приёму автоматического письма, раскрепощающему, по их представлениям, фантазию художника. Вот фрагмент стихотворения Хармса «Ки'ка и Ко'ка»:

Под ло'готь
Под ко'ку
фуфу'

и не кря'кай
не могут
фанфа'ры
ла – апошить
деба'сить

дрынь в ухо виляет
шапле'ментаршу'ла
кагык буд-то лошадь
кагык уходыр'
и свящ жвикави'ет
и воет собака
и гонятся ли'стья
сюды и туды.

Сам Хармс пытался теоретически осмыслить свои авангардистские увлечения. Процесс литературного творчества Хармс описывает как бег слов за предметами, которые движутся в пространстве, освобожденные от «закона логических рядов»: «Самостоятельно существующие предметы уже не связаны законами логических рядов и скачут в пространстве куда хотят, как и мы. Следуя за предметами, скачут и слова существительного вида. Существительные слова рожают глаголы и даруют глаголам свободный выбор. Предметы, следуя за существительными словами, совершают различные действия, вольные, как новый глагол. Возникают новые качества, а за ними и свободные прилагательные».

Хармс полагал, что традиционная грамматика языка лишена логики и не столько помогает понять мир, сколько затемняет восприятие. По его мысли, человек, оперируя традиционной логикой, расчленяет действительность на несвязанные фрагменты, поэтому свою задачу он видел в возвращении к древнейшему состоянию – до вмешательства разума – и, таким образом, восста-

новлению истинно целостной картины мира, которую принципиально нельзя описать как законченную.

Более того, Хармс высказал более чем оригинальный взгляд на то, что в современной лингвистике принято называть обозначающим: «Оно вне связи предмета с человеком и служит самому предмету. Такое значение – есть свободная воля предмета». Получается, что предметы наделены свободной волей и по своей прихоти изобретают для себя значения, а человеку достаётся в этом спектакле роль статиста. Вопрос о происхождении человеческого языка до сих пор не решён, однако никому из исследователей подобные мысли, о свободной воле предметов, в голову не приходили. Если свободная воля в этом вопросе и допускается, то это воля Божья. Однако Хармс полагал таким способом вернуть свободу словам, что должно позволить по-настоящему приблизиться к реальному миру.

Итогом творческой работы в этом направлении стало создание в 1926 г. литературной группы «Левый фланг», получившей в 1927 г. новое название – ОБЭРИУ, или Объединение Реального Искусства. Ядро группы составили Даниил Хармс, Александр Введенский, Игорь Бахтерев и один из самых значительных русских лириков XX в. Николай Заболоцкий. Примыкал к ним поэт и редактор Николай Олейников. Необходимо отметить, что слово «реальный» в названии объединения не имеет ничего общего с однокоренным «реалистический».

Как и положено в таких случаях, был создан манифест, над которым работал наиболее трезвомыслящий Николай Заболоцкий. Вот некоторые выдержки из этого документа: *«Мы – поэты нового мироощущения и нового искусства. Мы – творцы не только нового поэтического языка, но и создатели нового ощущения жизни и её предметов. Наша воля к творчеству универсальна: она перехлестывает все виды искусства и врывается в жизнь, охватывает её со всех сторон.... В своём творчестве мы расширяем и углубляем смысл предмета и слова, но никак не разрушаем его. Конкретный предмет, очищенный*

от литературной и обиходной шелухи, делается достоянием искусства. ... Посмотрите на предмет голыми глазами, и вы увидите его впервые очищенным от ветхой литературной позолоты. ... Может быть, вы будете утверждать, что наши сюжеты «нереальны» и «нелогичны»? А кто сказал, что «житейская» логика обязательна для искусства? ... У искусства своя логика, и она не разрушает предмет, но помогает его познать».

Манифест обэриутов содержит много неясностей. Вполне понятно желание молодых амбициозных художников «очистить предмет от ветхой литературной позолоты». Но желание влить свежую кровь зачастую приводит к эстетическому экстриму. Вот один из текстов Хармса середины 1930-х гг.:

«Вот однажды один человек пошёл на службу, да по дороге встретил другого человека, который, купив польский батон, направлялся к себе восвояси.

Вот, собственно, и всё».

(Встреча)

Как видим, здесь процесс очистки «от ветхой литературной позолоты» оказался столь успешным, что утратилось самое главное – художественный образ.

Членов группы сближало, как и всегда в таких случаях, тяготение к абсурду, гротеску, чёрному юмору. Совершенно закономерно в дневнике Хармса появляется запись:

«Меня интересует только «чушь», только то, что не имеет никакого практического смысла. Меня интересует только жизнь в своём нелепом проявлении».

Нам всем показывают одну картину мира, но каждый видит её по-своему и считает своё видение правильным. Поэтому спор между традиционалистами и авангардистами (как творцами, так и потребителями продуктов творчества) вечен.

В сложившихся условиях обэриутов, чтобы хоть где-то публиковаться и зарабатывать, совершили «побег» – в детскую литературу. Детские произведения Д. Хармса, А. Введенского, Н. Заболоцкого, Ю. Владимировича чаще всего печатались в популярных детских журналах «Ёж»

и «Чиж», редактором которых были их единомышленники поэт Николай Олейников. Впрочем, держался он от обэриутов на некотором расстоянии – Олейников был единственным среди них членом партии большевиков.

Любопытно, что никто из них не планировал работать в детской литературе. В этом смысле особенно любопытен случай Хармса. У него не было собственных детей, он вообще с ними мало общался. Более того, известно, что в его комнате на видном месте красовалась надпись «Здесь убивают детей», а в дневниках имеется запись: «Травить детей – это жестоко. Но что-нибудь ведь надо же с ними делать!».

У кого-то может возникнуть вопрос: как Хармс, который недолюбливал детей, стал хорошим детским писателем? Ответ очевиден: он сам был во многом большим ребёнком. Загорающийся и быстро остывающий в увлечениях – шахматами, йогой, восточными единоборствами, оккультизмом, нюханием эфира и пр. Обладающий буйной, как у ребёнка, фантазией. А главное – всегда и во всём склонный к игре. Что ещё нужно, чтобы писать для детей?

Оказалось, что авангардная эстетика обэриутов как нельзя лучше срабатывает именно в детской литературе. Интересно, что в то же время, в конце 1920-х гг., К. Чуковский опубликовал книгу «Маленькие дети», впоследствии получившую более известное название «От двух до пяти». Многие наблюдения Чуковского над детской психологией объясняют причины успеха обэриутов в детской литературе. Так, он отмечает, что дети часто придают большее значение звучанию и ритму, нежели смыслу читаемого. Посмотрите, как у Хармса:

Шёл по улице отряд –
сорок мальчиков подряд:
раз, два,
три, четыре,
и четырежды
четыре,
и четыре
на четыре,
и ещё потом четыре.

(Миллион)

Разрушение традиционной, «житейской» логики («нелепицы») так-

же характерно для детей. Это, по мнению Чуковского, доказывает, что ребёнок считает нормой то, что для других является абсурдным. Писатель настаивает на том, что с помощью этого нонсенса ребёнок учится понимать окружающий его мир, так как, играя с понятием, он невольно усваивает его. Эта «страсть к разрыванию связей между предметами» доказывает, что «нелепицы усиливают в ребёнке ощущение реальности».

В детском творчестве Д. Хармса и его единомышленников расцвёл тот жанр, который сегодня принято называть игровой поэзией. Можно играть предметами, присваивая им несвойственные функции:

Летят по небу шарики,
а люди машут шапками,
летят по небу шарики,
а люди машут палками,
летят по небу шарики,
а люди машут булками,
летят по небу шарики,
а люди машут кошками,
летят по небу шарики,
а люди машут стульями...

Можно выхватить слова из соседних предложений и поменять их местами:

Иван Топорышкин
пошёл на охоту,
С ним пудель в реке
провалился в забор.
Иван, как бревно,
перепрыгнул болото,
А пудель вприпрыжку
попал на топор.
(«Иван Топорышкин»)

Или попробовать расчленив слово на слоги и разнести их по разным стихотворным строкам:

– А вы знаете, что СО?
А вы знаете, что БА?
А вы знаете, что КИ?
Что собаки-пустолайки
Научились летать?
Научились точно птицы, –
Не как звери,
Не как рыбы, –
Точно ястребы летать!
(«Врун»)

Не возбраняется ради шутки посягнуть на святое – законы клас-

сической логики. Так, в стихотворении «Очень страшная история» дети во время прогулки задабривают злую собаку бутербродом, делая при этом вывод:

Всё окончилось прекрасно.
Братьям сразу стало ясно,
Что на каждую прогулку
Надо брать с собою... булку.

Если разобраться, такой вывод нарушает фундаментальный закон достаточного основания, т.е. вывод, сделанный персонажами, произволен, не обоснован убедительными доказательствами.

Можно, наконец, поиграть звуками:

Лёжа в постели,
Дружно свистели
Сорок четыре
Весёлых чижа:
Чиж – трити-тити,
Чиж – тирли-тирли,
Чиж – дили-дили,
Чиж – ти-ти-ти,
Чиж – тики-тики,
Чиж – тики-рики,
Чиж – тютти-люти,
Чиж – тют-тют!

(«Весёлые чижи»)

Подобные тексты, особенно стихотворные, предназначены не для интимного восприятия, а для декламации, зачастую это просто готовые сценарии для весёлых спектаклей. Характерно, что сам автор, будучи далёк от мира детства, с огромным успехом выступал с чтением своих стихов перед детской аудиторией: проявлялась природная актёрская даровитость.

Нужно иметь в виду, что главная цель такого рода игровой литературы – рассмешить и позабавить, ошарашить неожиданностью, заставить ощущать родной язык как живой организм, научиться тонко его чувствовать. Хармс обладал поистине детской, в чём-то достаточно хаотичной фантазией. Как ребёнок, он порой не отделял необходимое от случайного и мало заботился о достоверности нарисованной им картины. Зато поэтому дети видели в нём «своего».

Гадко и страшно, но такие невинные произведения вызвали жестокие репрессии властей. В декабре 1931 г.

Д. Хармс, А. Введенский, их старый литературный учитель А. Туфанов были арестованы.

Следователи пытались создать организованную контрреволюционную группу из несчастных литераторов. Так, Хармсу вменялось в вину, что в рассказе «О том, как Колька Панкин летал в Бразилию, а Петька Ершов ничему не верил» он призывал советских детей к эмиграции. Поскольку всё это происходило в начале 1930-х, Хармс и Введенский отделались высылкой в Курск; Туфанову повезло меньше – он угодил в лагерь.

В августе 1941 г. писатель был вновь арестован по доносу за порочающие высказывания. Хармс скончался в одной из ленинградских тюрем в феврале 1942 г. – на пике блокадного голода. Печальная судьба не миновала и его товарищей: осенью 1941 г. в заключении умер Александр Введенский, в 1937-м были расстреляны поэт и живописец Игорь Терентьев и Николай Олейников. Николай Заболоцкий много лет провёл в лагере.

Начиная с 1960-х гг., творчество Даниила Хармса и его единомышленников постепенно выходило на свет и приобретало всё большую популярность. Думаю, что обэриуты сильно удивились бы, узнав, что оказали огромное влияние на целое поколение детских писателей России конца XX века. А ведь их несомненные следы можно обнаружить в творчестве Э. Успенского, А. Усачёва, Тима Собакина, С. Седова, И. Шевчука, в особенности – у Г. Остера, многих других. К сожалению, Хармс и его

друзья пришли не в своё время и не в своё место. Но случилось то, что случилось... Прав Вильгельм Кюхельбекер:

Горька судьба поэтов всех племен;
Тяжеле всех судьба казнит Россию.

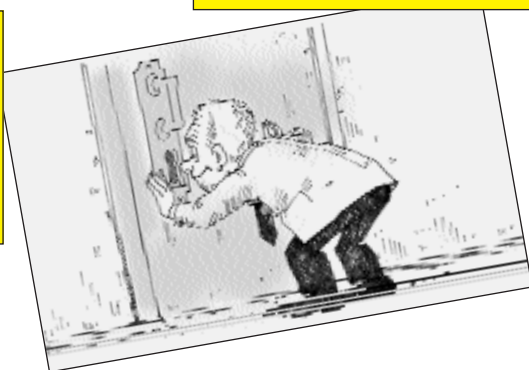
Литература

1. Хармс, Д. Горло бредит бритвою... / Д. Хармс. – М., 1991.
2. Хармс, Д. Собрание сочинений : в 3-х т. / Д. Хармс. – СПб., 2000.
3. Хармс, Д. Сны большого Млина / Д. Хармс. – СПб., 2001.
4. Хармс, Д. Случаи и вещи / Д. Хармс. – СПб., 2007.
5. Хармс, Д. Очень страшная история / Д. Хармс. – Тула, 1994.
6. Жаккар, Ж.Ф. Даниил Хармс и конец русского авангарда / Ж.Ф. Жаккар. – СПб., 1995.
7. Кобринский, А. Даниил Хармс / А. Кобринский. – М. : ЖЗЛ, 2008.
8. Бахтерев, И.В. Горькие строки. Распятые / И.В. Бахтерев. – СПб., 1998.
9. Друскин, Я.С. Чинари / Я.С. Друскин // Аврора. – 1989. – № 6.
10. Минц, К. Обэриуты / К. Минц // Вопросы литературы. – 2001. – № 1.
11. Хармс, Д. : статья // <http://xarms.lipetsk.ru>
12. Хармс, Д. : статья // <http://www.daharms.ru>

Владимир Анатольевич Карпов – канд. филол. наук, доцент кафедры русского языка и методики его преподавания Калужского государственного педагогического университета им. К.Э. Циолковского, г. Калуга.

Начальная школа в Финляндии

А.Е. Скопец



В статье рассматриваются особенности современной системы образования в Финляндии, дан краткий исторический обзор её становления. Основной положительной чертой образовательного процесса в Финляндии является преемственность его этапов, а также связь образовательного процесса с практической деятельностью обучающегося. Статья может представлять интерес для специалистов в области образования.

Ключевые слова: начальное образование, современная система образования, западные образцы в системе образования, национальное содержание, преемственность предшкольного и начального, начального и основного общего образования.

Традиция школьного образования в Финляндии имеет многовековую историю. Уже на ранних этапах развития финского общества, начиная с XIV века, начало проявляться стремление финнов к организации более или менее систематического образования. Начальное образование возникло в Финляндии, как и в других странах Западной Европы, в недрах христианской церкви. Организация первых церковных школ при монастырях и кафедральных соборах была связана с необходимостью научить, по крайней мере, читать церковнослужителей разных уровней: от чтецов до священников.

В XIV веке в городе Турку появляются первые церковные школы, а начиная с XVII века начальные школы и гимназии широко распространяются в различных областях страны. Примечательно, что в Финляндии, начиная с XVIII века, к венчанию допускались только грамотные молодые люди, сдавшие экзамен на знание катехизиса (основ христианской веры), что предполагало определённую степень грамотности всех членов финского общества, а не только его высших слоёв [1, с. 50].

До середины XIX века народное образование в Финляндии определяла лютеранская церковь, но

в 1869 году государственные власти учредили в стране «Высшее школьное управление», которое стало регулировать национальную школьную систему. Переменам в школьной системе предшествовало принятие в 1866 году «Устава народных школ», который мало-помалу открыл путь к знаниям всё большему количеству детей, в том числе и в сельской местности.

Эти реформы проводились под руководством педагога Уно Сюгнеуса. Его энергичные призывы к организации начального образования как для мальчиков, так и для девочек долго встречали сопротивление: ведь образование должно было финансироваться за счёт сбора местных налогов. Но национальные финские черты характера Сюгнеуса – мужество, упорство, настойчивость – привели к тому, что к 1900 году почти половина деревенских детей посещала так называемую народную (то есть начальную) школу, а в 1921-м – вступил в силу Закон о всеобщем начальном образовании.

Финляндия предоставляет гражданам равные возможности в получении образования, независимо от возраста, местожительства, имущественного состояния, пола или родного языка. Другими словами, цель финской системы образования – в достижении высокого уровня образованности всего населения страны. Принцип пожизненного обучения – возможность учиться в любом возрасте – закладывается в этой стране уже на начальных этапах систематического образования [2, с. 102].

Современная система школьного образования в Финляндии включает

в себя подготовительную ступень, основную и старшую школу. Ребёнок, достигший 6 лет и посещающий детский сад, становится участником подготовительной ступени финского школьного образования. В детском саду проводятся короткие занятия, которые вводят ребёнка в мир школы.

Предшкольное образование включает в себя непродолжительные занятия на развитие речи, изучение окружающей среды, знакомство с разными формами искусства, местными и общекультурными традициями. Дети постепенно привыкают вести беседы, делиться своими чувствами, надеждами, мыслями, формулировать свои наблюдения. Цель предшкольного образования заключается в том, чтобы усилить детскую способность к обучению. Ребята начинают понимать значение того, что читают, учатся задавать вопросы, строить заключения и оценивать то, что услышали. Предшкольное образование в Финляндии не является обязательным, но по статистике большинство финских детей получают предшкольное образование [3].

Так называемая **основная школа** («перускоулу») в Финляндии – это обучение с 1-го по 9-й класс. Основная школа делится на две ступени: «ала-асте» – нижняя ступень и «уля-асте» – верхняя ступень. Нижняя ступень – это обучение с 1-го по 6-й класс включительно, верхняя ступень – с 7-го по 9-й класс включительно. По окончании основной школы подросток либо продолжает обучение в рамках школьной системы и идет в «лукио», что обычно переводят на русский как «лицей» или «гимназия» (эта ступень в какой-то мере соответствует 10–11-му классам в российской системе школьного образования), или идёт учиться в какое-либо профессиональное училище. «Лукио» – это переходная ступень от школьной системы образования к университетской, и длится она от двух до четырёх лет.

По окончании «лукио» молодые люди, успешно сдавшие выпускные экзамены, получают звание «улиоппилас» (абитуриент) и могут продолжить своё образование в

университете. Закончить «лукио» в Финляндии считается важным и достойным уважения делом. Часто те, кто пошёл учиться по окончании основной школы в профессиональные училища, уже будучи в возрасте и имея специальности, учатся на вечерних курсах для взрослых и таким образом заканчивают «лукио», т.е. получают диплом о полном среднем образовании, и им присваивается звание «улиоппилас» (абитуриент), несмотря на то, что человек не собирается дальше идти учиться в университет.

Предметом гордости по окончании «лукио» в Финляндии считается даже не сам диплом, а белая кепка с козырьком, которую получает человек, окончивший «лукио», – она свидетельствует о его первой учёной степени. Ежегодно, отмечая 1-го мая праздник студентов, и молодые и пожилые финны с гордостью надевают свои «улиоппиласлакки» (кепка студента).

Школы в Финляндии в основном государственные, и обучение в них бесплатное. Организация обучения в классах происходит примерно так же, как и у нас. Особенностью учебного процесса в финских школах является то, что на всех переменах, независимо от погоды, все дети выходят на улицу. Это может показаться жёстким правилом, но оно имеет хорошие плоды. После 45-минутного сидения в классе перерыв – это хорошая возможность для детей подвигаться на свежем воздухе. На переменах за детьми следят учителя, дежурство учителей на переменах распределяется заранее.

Любопытно, что дети в обязательном порядке выходят на улицу даже в дождливую погоду, в случае сильного дождя они стоят на улице под навесом, но в любом случае находятся вне здания школы. Единственной неприятной процедурой во всём этом является необходимость менять обувь. Это приходится делать несколько раз в день, но ребята к этому быстро привыкают.

Такой подход воспитывает в детях уважение к общим правилам и нормам, принятым в сообществе (в данном случае в школе), которым необ-

ходимо следовать, несмотря на то что они могут ограничивать личную свободу. Так детям со школьной скамьи прививают уважение к закону.

«Нижняя ступень» основной школы неофициально делится на 1–3-й классы и 4–6-й классы. В первых 3-х классах с детьми работает один педагог, в 4–6-м классах появляются учителя-предметники, например, по математике, родному и иностранному языкам и другим предметам. В любом случае на «нижней ступени» школьного образования в Финляндии ребёнок не испытывает никаких отрицательных моментов при переходе в 4-й класс, поскольку этот переход осуществляется внутри одной и той же ступени школьного образования («нижняя ступень»), в которой все процессы в основном гомогенны.

Значительным изменением в жизни школьника становится переход в 7-й класс, т.е. на новую ступень школьного образования, которая называется «верхняя ступень». Он происходит в подростковом возрасте, в 12–13 лет, и действительно ощутим в жизни ребёнка. «Нижняя ступень» в финской школе – это, если можно так выразиться, ступень для малышей, а вот переход на «верхнюю ступень» становится первым шагом к взрослению школьника.

В этот период существенно меняются отношения к ученикам как к более взрослым, во много раз увеличивается объём получаемой информации, меняются методы преподавания, обучение приобретает самостоятельный характер и предполагает овладение школьником первоначальными формами самостоятельной научно-исследовательской работы.

Когда финнов просят поделиться технологиями и «наилучшим методом», они отвечают, что в достижении длительного, систематического успеха в школьном образовании, с одной стороны, важна опора на традицию, с другой стороны, необходим постоянный поиск новых, лучших решений. Этот систематический процесс начался в Финляндии в середине XIX века и продолжается поныне. Вот такая «технология».

Особенностью школьной программы в финской «основной школе» (1–9-й классы), а также в «лукио» является наличие в ней обязательного предмета, который имеет общее название «Своё вероисповедание». На этом уроке все ученики одного класса расходятся по разным группам в зависимости от того, к какой конфессии они принадлежат.

В настоящее время в рамках предмета «Своё вероисповедание» преподаются преимущественно «Лютеранское вероисповедание», «Православное вероисповедание», «Католическое вероисповедание», «Ислам», «Буддизм», «Кришнаизм».

Начальные школы в Финляндии обычно ставят собственные небольшие акценты в развитии тех или иных способностей ребёнка. Например, творческого самовыражения ребёнка или математических наклонностей.

Школьная программа наряду с отдельными предметами предполагает **изучение некоторых общих тем**, которые пронизывают всё образование в начальной школе и в той или иной мере затрагиваются в каждом предмете. Они призваны сделать школьное образование не раздробленным на отдельные, внешне не связанные между собой предметы, а целостным образовательным и воспитательным процессом. Темы утверждаются на государственном уровне и являются ключевыми для всех финских государственных школ.

Одной из таких общих тем является **тема «Становление человека»**. Центральным моментом в ней является воспитание у ребёнка чувства ответственности за свою жизнь и будущее всего человечества.

В 1-м и 2-м классах эта тема раскрывается в подтеме «Становление ребёнка как члена школьного сообщества». Акцент здесь делается на воспитании усидчивости, умении концентрироваться, слушать и оценивать плоды своей деятельности. Что касается социальных навыков, то в этом случае школьникам прививают умения принимать во внимание других, быть готовым ко встрече с инаковостью других, уметь дружить.

В 3-м и 4-м классах упор делается на приобретение навыков быть школьником: умения учиться и думать как в процессе деятельности, так и в процессе игры, умение применять на практике приобретённые знания и навыки. Уделяется внимание социальным навыкам, которые включают в себя правила честной игры, помощь другим, умение сотрудничать, развитие реалистичного представления о себе, умение воспринимать и ценить неодинаковость людей.

В 5-м и 6-м классах акцент делается на становлении ребёнка как ответственного школьника. Важным здесь считается обучение деятельности, которая направлена на определённую цель, понимание того, что своя собственная деятельность имеет влияние на окружающую действительность. Социальные навыки включают в себя умение спрашивать, слушать, говорить, иметь своё мнение и выражать его, умение брать на себя ответственность за себя и за общество, членом которого являешься, чувство собственного достоинства.

Другая тема, пронизывающая всё школьное образование, – «Культурная идентичность и интернациональность (или многонациональность)». Она стала особенно актуальной в Финляндии, начиная с конца XX века, поскольку эта страна становилась всё более многонациональной и многокультурной.

В финских школах особое внимание уделяется приобретению школьниками знаний о различных культурных и религиозных традициях, воспитанию детей в духе интернационализма. Поскольку сейчас в Финляндии национальные меньшинства сосуществуют бок о бок, есть возможность на личном опыте научиться общению с представителями других национальностей и культур, умению ценить людей вне зависимости от их национальных и религиозных корней.

Отношение к представителям других национальностей и культур, основанное на уважении и доверии, закладывается ещё в школе. Потому что образование в школе направлено, с одной стороны, на укрепление культурной, национальной и ре-

лигиозной идентичности учащегося, а с другой стороны, на приобретение умения встречи с «иным», с человеком иной культуры, национальности и религии. Эта встреча предполагает умение не только воспринимать «другого» человека, но и ценить его, ценить, а не оценивать человека в зависимости от его национальных и культурных корней.

Тема «Коммуникационные навыки и СМИ-навыки» предполагает обеспечение учащимся равных возможностей для участия и влияния на развитие современного общества. Акцент в этом случае ставится на умении общаться и выражать своё мнение, а также на критическом использовании средств массовой информации.

Тема «Активная гражданская позиция и инициативность» включает в себя формирование у учащихся способности иметь своё критическое мнение, умения принимать решения, сотрудничать с другими и способности действовать в своём ближайшем окружении, в том сообществе, с которым учащийся себя соотносит.

Тема «Ответственность за окружающую среду, благосостояние общества и за устойчивое общее будущее» предполагает воспитание бережного отношения к окружающей среде, начиная с того конкретного места, в котором учащийся живёт и действует. Ученик должен осознавать, что стиль его жизни и поведение влияют на окружающую среду и, в конечном итоге, на благосостояние всех. Например, в школе приучают бережно относиться к учебникам, чтобы другое поколение школьников имело возможность их использовать.

В Финляндии к тому же все больше стремятся к утилизации отходов, а для этого необходимо приучать граждан к сортировке отходов и ответственному отношению в этом деле. В школе учеников учат осознавать последствия своих действий, например того, что может быть при небрежном отношении к сортировке домашних отходов: каковы последствия того, что в биоотходы бросают полиэтиленовый пакет, когда есть указание, что в биоотходы бросают только бумажные пакеты.

Литература

Основной положительной особенностью финской системы образования является то, что каждая её ступень не является герметически закрытой, а служит подготовкой для следующей ступени в общеобразовательном процессе.

Сильная внутренняя связь сегментов образования обеспечивает «безболезненные переходы» от одной образовательной ступени к другой и стимулирует стремление развиваться и повышать уровень своего образования. В Финляндии также стремятся к наиболее тесной связи образования с практической деятельностью человека, к воплощению в жизни приобретённых знаний и навыков. В прошлое уходит многолетнее накопление отвлечённых теоретических знаний в процессе обучения.

1. Мейнандер, Х. История Финляндии / Х. Мейнандер. – М. : Весь мир. – 2008.
2. Suomenmaa. Oy Valitut palat. 1997.
3. Сайт Управления образования Финляндии http://www.hel.fi/wps/portal/Opetusvirasto/?WCM_GLOBAL_CONTEXT=/Opetusvirasto/Etusivu
4. Сайт начальной школы «Мери Растила» в г. Хельсинки <http://www.merir.edu.hel.fi>

Александра Евгеньевна Скопец – аспирантка Института теории и истории педагогики Российской академии образования, магистр философии (Хельсинкский университет), г. Хельсинки.



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

- ♦ для проведения словарной работы в процессе чтения текстов
- ♦ для развития умений работать с толковыми словарями
- ♦ для развития 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.

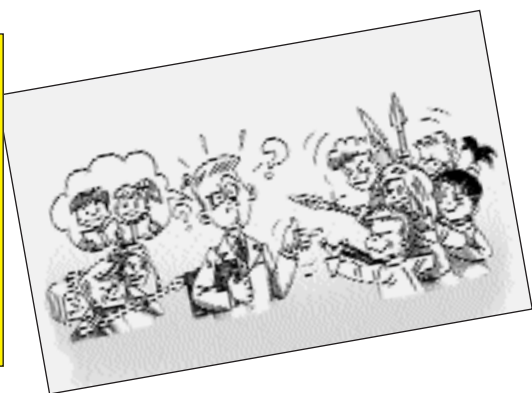
bal.post@mtu-net.ru

www.school2100.ru

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

Современные подходы к решению проблемы формирования рефлексивных умений учителей

О.С. Сазонова



Современные подходы к проблеме формирования рефлексивных умений учителей отличается не только измерительно-испытательная направленность, но и наличие психологических условий для профессионального и личностного развития специалистов. Опираясь на них, мы разработали опытно-экспериментальную **программу формирования рефлексивных умений учителей и подобрали специальные рефлексивные формы и методы диагностики** на основе концептуальной реинтерпретации и инструментальной модификации личностно-субъективного и проективного подходов психодиагностики, которые в первую очередь направлены на создание условий для рефлексии учителей.

Рефлексивная диагностика позволяет учителям:

- работать с экзистенциальными феноменами – смыслами и ценностями как своей индивидуальной деятельности, так и своих коллег;

- создать целостный, многогранный образ исследуемой реальности;

- провести психологически безопасную диагностику своих профессиональных качеств и использовать эти результаты для своего профессионального совершенствования;

- выявить обширный материал для дальнейшей содержательной аналитической и концептуальной работы по совершенствованию управленческого обеспечения своей работы;

- развивать свою творческую уникальность;

- определить уровень сформированности рефлексивных умений и наметить свои дальнейшие действия по их формированию.

Цель нашей работы заключалась

в том, чтобы сформировать у учителей рефлексивные умения и модернизировать устаревшие профессиональные конструкты.

Общий смысловой и целевой ряд всей работы по формированию рефлексивных умений учителей был направлен на:

- 1) выявление и формирование у учителей общих профессиональных ценностей, интереса к совместной интеллектуальной творческой работе; рефлексивный анализ отдельно взятой проблемной ситуации;

- 2) осмысление необходимости овладения рефлексивными умениями;

- 3) создание и анализ рефлексивной методики обучения; проработку рефлексивного способа решения психолого-педагогических проблем;

- 4) реализацию методики диагностики рефлексивных умений.

Рассмотрим некоторые **конкретные приёмы рефлексивной диагностики**, апробированные нами при организации лекционных, семинарских и практических занятий с учителями.

Приём 1. Выявление ожиданий

Выявление ожиданий учителей проводится в форме прогнозирования ими целей предстоящей совместной деятельности друг друга в период изучения спецкурса. Эпиграфами к спецкурсу могут стать слова: «Рефлексия – удивительная штука. Она заставляет смотреть внутрь. Совесть делает тебя благородным, а её отсутствие – порочным...» (Куатье); «То, как мы воспринимаем себя, определяет наше поведение. Если мы считаем себя недостойными людьми... мы ведём себя недостойно. Если мы видим себя великолепными... наши поступки тоже

великолепны» (Мариан Уильямсон); «Познавая себя, человек никогда не остаётся вполне таким же, каким он был прежде» (Томас Манн).

Результаты прогнозирования анонимно фиксируются на отдельных листках и затем вывешиваются на доску для общего ознакомления. Проведение этой процедуры позволяет выявить уровень групповой сплочённости, взаимопонимания, профессиональных потребностей и психологический климат в коллективе.

Все сформулированные ожидания учителей условно можно отнести к трём сферам: социальной, профессиональной и личностной.

Приём 2. Диагностика профессионального самоотношения и взаимоотношения

Учителям предлагается самостоятельно разделиться на две группы и одной группе представить себя в роли, например, педагогов-психологов, а второй – в роли учителей психологии. Каждой группе даётся задание составить два списка из 10 наиболее важных качеств, которыми, с их точки зрения, должен обладать идеальный педагог-психолог и идеальный учитель психологии. В результате получаются два варианта списков качеств идеальных педагогов-психологов и учителей психологии, которые назовут обе группы.

После этого каждому учителю предлагается проранжировать оба списка по степени важности этих качеств для идеального педагога-психолога и идеального учителя психологии, со своей точки зрения, а также составить ещё два проранжированных списка, оценив выраженность этих качеств как у себя, так и у своего коллеги по работе соответственно.

Таким образом, каждый учитель составляет четыре проранжированных списка из десяти качеств: «идеальный педагог-психолог»; «идеальный учитель психологии»; «я, как педагог-психолог» («я, как учитель психологии»); «мой коллега педагог-психолог» («мой коллега учитель психологии»).

После того как будут собраны индивидуальные протоколы, каждая группа в процессе дискуссии

вырабатывает групповое ранжирование качеств идеального педагога-психолога и идеального учителя психологии.

Эта форма рефлексивно-инновационного диагностического исследования даёт возможность учителям занять активную позицию по отношению к организации процесса исследования и получению его результатов, получить стереоскопический взгляд на особенности взаимодействия в группе и углубить взаимопонимание между членами группы.

Приём 3. Анализ профессиональных позиций

Для выявления и анализа профессиональных позиций учителям предлагается самостоятельно разделиться на две группы. Каждая получает задание выбрать культурный аналог (сказочного героя), наиболее полно отражающий определённую профессиональную позицию, и представить его поведение в форме инсценировки. Первой группе, например, можно предложить поработать с профессиональной позицией учителя-предметника, второй – с позицией учителя психологии.

Приём 4. Выявление проблемных областей

Процессы рефлексивного анализа приводят к актуализации проблемных областей учителей. Их выявление позволяет понять уровень осознанности педагогами своих проблем, выяснить зоны ближайшего развития, чтобы учителя могли опираться на них в своей дальнейшей работе. Наиболее приемлемой формой является полилог (обсуждение).

Приём 5. Моделирование профессиональных позиций

Эта процедура обеспечивается наглядным моделированием и последующим обсуждением изучаемых профессиональных позиций в социальной системе силами самих субъектов этой системы. Её проводят для выявления возможных конструктивных профессиональных позиций учителей.

Процедура осуществляется в форме моделирования с использованием графических символов. Для этого учителям предлагается нарисовать

модели взаимоотношений «администрации школы» и «учителя школы» и подготовить поясняющие сообщения.

Приём 6. Выявление профессиональных взаимоотношений

Возможная специфика профессиональных взаимоотношений учителя с субъектами образовательного процесса может быть выявлена в форме обратной рефлексии, когда учителям предлагается высказывать свои идеи относительно их возможных отношений друг с другом в ходе будущей работы в школе.

Этот приём позволяет педагогам выявить взаимные ожидания от профессиональной деятельности, осмыслить свои психологические позиции в деловом общении.

Приём 7. Выявление принципов профессионального взаимодействия в экстремальной ситуации

Эта методика ведётся в метафорической форме. Учителям предлагается сформулировать принципы мирного сосуществования администрации школы, учителей, педагогов-психологов, учеников и их родителей на «необитаемом острове», где необходимо сохранить и развить свои профессиональные ценности в сложных внешних социальных условиях. Подобная методика позволит учителям лучше осмыслить и сравнить принципы психологического взаимодействия друг с другом.

Приём 8. Неформальные модели человеческого поведения

Учителям предлагается проанализировать и обсудить в групповой дискуссии неформальные модели человека в контексте морального выбора, взятого из художественного произведения.

Данное упражнение следует предварить домашним заданием: вспомнить или прочитать роман Ф.М. Достоевского «Преступление и наказание» или «Идиот», где необходимо отметить те эпизоды, которые вызвали наиболее яркие положительные и отрицательные эмоции. Мы рекомендуем именно эти произведения, так как в них автор психологически грамотно демонстрирует анатомию субъективного мира человека. Ф.М. Достоевский –

первый европейский писатель, который провёл ясное различие между субъективной интенцией индивида и его реальной готовностью превратить эту интенцию в действие. «Вот ты говоришь и ораторствуешь, а скажи ты мне: убьёшь ты сам старуху или нет?».

Учителя, опустив детективную историю, вместе с автором проводят скрупулёзный макро- и микроанализ поведения и сознания героев. На макроуровне мы смотрим на человека, стоящего перед выбором между добром и злом, и мир, толкающий его к противоположным полюсам. На микроуровне мы видим детальную картину того, как происходит моральный выбор.

Приём 9. Диагностика профессиональных инноваций

Следует предложить учителям письменно ответить на вопрос: «Что нового для себя вы открыли...» (при изучении, например, какого-либо спецкурса). По желанию педагогов ответы могут быть обсуждены в групповой дискуссии.

Приём 10. Профессиональное «Я» в лучах солнца

Учителям предлагается на отдельном листе бумаги нарисовать солнце так, как его рисуют дети. В круге написать собственное имя или нарисовать самого себя. Около каждого лучика необходимо написать что-нибудь хорошее о себе с профессиональной точки зрения. Задача – по-стараться описать себя максимально позитивно. Качества могут быть как положительными, так и отрицательными. Следует предложить педагогам положить этот листочек в свой ежедневник и, если появится новое качество, добавить лучик к солнцу.

Актуальность проблемы формирования рефлексивных умений учителей и их диагностики обусловлена необходимостью подготовки рефлексивно ориентированного учителя, способного создавать условия для развития и саморазвития личности ученика, и реализующего себя в профессиональной деятельности. Сегодняшняя система педагогического образования предопределяет исследование рефлексивного подхо-

да в образовательных комплексах разного типа и уровня, поскольку истинную значимость полученных знаний может в полной мере осознать лишь рефлексивная личность. Следовательно, овладение рефлексивными умениями имеет не меньшее значение, чем формирование интеллекта.

Ольга Сергеевна Сазонова – канд. пед. наук, докторант ГОУ ВПО «Чувашский государственный педагогический университет имени И.Я. Яковлева», г. Чебоксары.

К определению понятия «эмоциональная отзывчивость»*

С.А. Курносова

Термин «эмоциональная отзывчивость» активно используется в педагогической учебной и методической литературе, в нормативных материалах, предлагаемых школьным учителям. Вместе с тем определение этому понятию современные словари не дают. Данная статья вводит педагога в психологическое пространство понятия «эмоциональная отзывчивость».

Ключевые слова: эмпатия, социальная перцепция, проекция, идентификация, децентрация, эмоциональная отзывчивость.

Научно-технический прогресс, стремительно приближающий людей к «обществу знаний» [7, 8], вместе с тем способствует возникновению проблем, связанных с социальным потенциалом «общества знаний». Поэтому одним из направлений в формировании личности становится воспитание у младшего поколения **эмоциональной отзывчивости** – одной из

составляющих социального потенциала «общества знаний».

Прежде всего необходимо упомянуть, что в науке был осуществлён переход от общих чётких понятий к менее чётким, служащий средством приближения понятия к сложной, динамичной, неопределённой реальности. Как отмечает А.Ф. Закирова, «переход к новому педагогическому миропониманию сопровождается интенсивным обновлением понятийно-терминологического аппарата науки и практики, рождающегося на стыке собственно педагогического, философского, эзотерического знания, художественно-эстетических подходов» [5, с. 33]. Именно нечёткие понятия с «размытым» набором признаков, согласно исследованиям А.Н. Поддьякова и В.А. Тестова, более адекватно отражают сложности мира, отсутствие в нём жёстких границ и ясно очерченных классов, и потому являются эффективным орудием познания сложных динамичных систем [13, с. 9].

Язык психологии и педагогики в целом метафоричен. Сама метафора «эмоциональная отзывчивость», прямо или опосредованно представленная в психолого-педагогических текстах, оказывается недостаточно удовлетворительной, так как не позволяет нам приблизиться к пониманию природы феномена эмоционально отзывчивой личности. Хотя её сущность в определённой степени рассматривалась психологами, но никогда не становилась предметом специального исследования.

Эмоциональная отзывчивость в основе своей имеет сложный комплекс дискретных человеческих эмоций, вызываемых происходящими событиями. Кэррол Э. Изард указывает на редкость простоты и однозначности эмоции, которой человек отвечает на воздействие окружающей среды; это обусловлено и биологической природой человека, и сложной организацией перцептивных и когнитивных процессов, а также неоднозначностью

* Тема диссертационного исследования – «Воспитание эмоциональной отзывчивости у младших школьников». Научный консультант – доктор пед. наук, профессор кафедры педагогических технологий ГОУ ВПО «Ярославский государственный педагогический университет имени К.Д. Ушинского» Л.В. Байбородова.

стимуляции, получаемой от окружающей среды. «Мы радуемся укреплению семейных уз и разделённой любви, – говорит К.Э. Изард, – но мы можем испытывать радость и от игры, и от любимой работы. Ситуации, заставляющие человека злиться, могут также вызывать у него отвращение, а иногда и презрение. В угрожающей ситуации человек может сначала испугаться, затем разозлиться, а затем вновь испытать страх. Человек может злиться на себя, когда чувствует себя в чём-то виноватым. Если у вас депрессия, то печаль... может переплетаться с враждебностью по отношению к самому себе, со страхом и чувством стыда» [6, с. 63].

Эмоциональная отзывчивость тесно связана с мотивацией, социальной коммуникацией, познанием и поведением человека. Эмоциональные переживания связаны с миром личностных установок, они обнаруживают себя в любом процессе принятия человеком решения. Д.Н. Узнадзе отмечает, «прежде чем в нашем сознании под воздействием объективной ситуации сформируется... например, то или иное восприятие или мысль, возникает некое безликое целостное переживание, характеризующее скорее состояние субъекта, нежели объективную ситуацию, переживаемое в виде своеобразного эмоционального процесса» [15, с. 93].

Эмоциональная отзывчивость позволяет видеть всё многообразие мира и тем самым свидетельствует о полноценности восприятия человеком окружающей действительности. Согласно Д.Н. Узнадзе, восприятие, представление или мышление о чём-либо без знания его свойств (например, восприятие дерева без его листьев и их цвета) не соответствует смыслу и предназначению познавательных процессов. Для них характерна объективность и максимально расчленённое отражение этой объективности. Неумение человека видеть всё многообразие объективной действительности свидетельствует о том, что его сознание находится на начальном этапе, для которого характерны субъективность и нерасчленённость [15, с. 91–92].

В самой экзистенциальной сущности ребёнка заложены возможности эмоциональной отзывчивости. Они включают в себя единство процесса познания ребёнком мира с его эмоциональным развитием, его способность «быть в состоянии чуткой восприимчивости», «безграничной отзывчивости», «жить во взаимности и сопричастности всему сущему на свете» [2]. Ф. Крюгер предложил назвать восприятие мира в детском возрасте «чувствоподобным» и «эмоциональноподобным» [9, с. 45]. Через ощущения своей связи и включённости во всё остальное творение ребёнок способен приобретать опыт переживания другого человека, растений и животных как части самого себя.

Эмоциональная отзывчивость поддерживает психическое здоровье. Результаты современных психосоматических исследований (И. Вегман, В. Гёбель, М. Глэклер и др.) убеждают в том, что интерес и внимание человека к окружающему миру усиливают в нём организацию и деятельность его «Я», выступают не только как основа душевного и духовного здоровья, но и как предпосылка для стабилизации иммунной системы и основы физического здоровья. Если же человек себя ни с чем не отождествляет, ничего не ищет, не страдает ради чего-то, то он не может долго оставаться здоровым, ибо умение отождествить себя (с идеалом, с самим собой, судьбой мира) является главным свойством характера «Я». Способность любить (заинтересованно воспринимать потребности внешнего мира и «вмещать» в свою душу жизнь других людей и внешние события) выступает основой душевного и телесного здоровья [4].

Эмоциональная отзывчивость сохраняет свойства сознания: она не локализуется во внешнем пространстве и не расчленяется во времени, т.е. её невозможно измерить в определённых единицах времени и сравнивать за отдельные отрезки времени. Ведь сознание нельзя трактовать как устройство «из кирпичей и цемента», оно не может быть объяснимо из комбинации его элементов [3]. «Сознание отнюдь не вещь, чтобы пребывать раз и навсегда в определённом, неизмен-

ном состоянии. Сознание – ... процесс...» [15, с. 91]. Несмотря на то что эмоциональная отзывчивость ребёнка меняется под воздействием отдельных обстоятельств, её развитие имеет перманентное течение и потому не может иметь полного отражения в совокупности мгновенных «срезов» или отдельных состояний.

Внутри эмоциональной отзывчивости действует множество процессов, которые могут протекать одновременно или, напротив, не синхронно и даже в разных направлениях. Так, Д.Н. Узнадзе отмечает: «Специфическая особенность эмоциональных переживаний заключается в том, что каждое из них содержит два полярно противоположных направления: удовольствие и неудовольствие, возбуждение и успокоение, то есть состоят из полярно противостоящих членов. Это объясняется полярной природой того, что лежит в основе каждого из них. ...Поэтому ... и состояние субъекта носит двоякий характер...» [15, с. 102–103].

Для развития природной способности ребёнка к эмоциональной отзывчивости необходимо стимулирующее влияние социальной среды. Исследования проблемы рефлекторных механизмов мотивационного поведения (Э.А. Асратян и его научная школа) показали важную, порой решающую роль факторов внешней среды в возникновении разного рода мотивационных поведенческих актов, а также участие условно-рефлекторного механизма в их формировании и осуществлении. Как доказали нейрофизиологи, стимуляция отдельных участков гипоталамуса и формаций лимбической системы охватывает одновременно структуры нескольких специфических функций, а затем либо повышает их возбудимость отдельно и в разное время, либо активизирует их одновременно, чем создаёт своеобразную рабочую готовность любого из них для активирования в зависимости от наличия адекватного внешнего раздражителя в окружающей среде [1, с. 294–295]. Этот факт позволяет нам сделать вывод о том, что для формирования условно-рефлекторного механизма, служащего физиологической предпосылкой к воз-

никновению такого мотивационного поведенческого акта, как эмоциональное сопереживание, решающую роль играют факторы внешней среды. Если они не будут актуализированы в детстве, то природная предпосылка к эмоциональной отзывчивости попросту атрофируется.

Рассмотрев совокупность существующих в психологии представлений об эмоциях, эмоциональной отзывчивости, мы считаем возможным принять данную систему идей за основу толкования понятия «эмоциональной отзывчивости». Мы стремились придать ему симультанный характер: в смысловом пространстве этого понятия одновременно даны и **индивидуальный эмоциональный опыт, и механизм реализации гуманной направленности (эмпатия, социальная перцепция, проекция, идентификация, децентрация), и субъект.**

Наше видение соотносится с концепцией Образовательной системы «Школа 2100», основанной на «многопланово структурированном и широко понимаемом социокультурном определении человека» [16, т. 1, с. 4].

Как личностное системное образование **эмоциональная отзывчивость** имеет физиологическую, инстинктивную основу. Она включает в себя, в первую очередь, эмоционально-оценочное отношение субъекта к отражаемым явлениям и ситуациям, которое побуждает его к устранению или, наоборот, сохранению непосредственных переживаний и способствует накоплению индивидуального эмоционального опыта. В процессе онтогенеза у ребёнка постепенно образуются ценные относительно устойчивые эмоциональные переживания, в результате чего он начинает ориентироваться не только на реально испытываемую эмоцию, но и на предвкушаемое переживание.

Таким образом, индивидуальный эмоциональный опыт предполагает преобразование первоначальной чисто функциональной потребности человека в эмоциональном насыщении в его стремление к определённым переживаниям, а это значит, что индивидуальный эмоциональный опыт становится одним из важных факто-

ров, определяющих направленность (гуманная–негуманная) деятельности личности [17, с. 112–113].

Помимо этого, эмоциональная отзывчивость представляет собой изменённый и обогащённый индивидуальный эмоциональный опыт человека в процессе общения личности с окружающим миром, в сопереживании и постижении эмоциональных состояний других людей; другими словами, когда субъект покидает пределы непосредственного эмоционального опыта. (Ср.: эмпатия как способность индивида постигать эмоциональные состояния другого человека отличается от эмоциональной отзывчивости меньшей развитостью рефлексивной стороны и легче реализуется в случае сходства поведенческих и эмоциональных реакций субъектов.)

Способность субъекта выйти за пределы индивидуального эмоционального опыта свидетельствует о гуманной направленности его личности. Изменённый и обогащённый индивидуальный эмоциональный опыт преобразуется в качественно новое системное образование личности. Для него характерны следующие виды понимания-постижения смыслов и значений:

- **эмпатия** (способность проникать в душевные состояния других людей, сочувствовать им, разделять их переживания) [11, с. 436];

- **сопереживание** (переживание субъектом тех же эмоциональных состояний, которые испытывает Другой);

- **сочувствие** (переживание собственных эмоциональных состояний по поводу чувств Другого);

- **социальная перцепция** (восприятие, понимание и оценка субъектом других людей, самого себя, групп, социальных общностей и т.п.) [11, с. 278]);

- **проекция** (процесс и результат постижения, заключающийся в осознанном или бессознательном перенесении субъектом собственных свойств, состояний на внешние объекты [14, с. 295]; видение человеком Другого как продолжения себя самого);

- **идентификация** (эмоционально-когнитивный процесс неосознаваемого отождествления субъек-

том себя с другим субъектом, группой, образцом [14, с. 130]; отождествление себя с Другим на основании установившейся эмоциональной связи, включение в свой внутренний мир его ценностей, норм; погружение, перенесение себя в поле, пространство, обстоятельства Другого, усвоение его личностных смыслов);

- **децентрация** (изменение точки зрения, позиции субъекта в результате столкновения, сопоставления и интеграции её с позициями, отличными от собственной [14, с. 99]; способность личности изменить свою точку зрения, покинув собственную познавательную позицию, и через общение с другими людьми, через внутренний диалог принять роль Другого).

Эмоциональная отзывчивость формируется и проявляется в деятельности и общении человека, она ориентирует жизнедеятельность личности, поскольку тесно связана с мировоззрением личности, её убеждениями. Однако эмоциональная отзывчивость не является закономерным следствием индивидуального эмоционального опыта по принципу «от позитива к ещё большему позитиву». Врождённая потребность человека в эмоциональном насыщении может удовлетворяться не только положительными, но и отрицательными эмоциями. Потому содержание индивидуального эмоционального опыта и средства его реализации могут резко контрастировать с принципами общечеловеческой морали и устойчивыми для индивидов данной культуры социально-принятыми формами. Для «облагораживания эмоций» [12] решающее значение имеет социальное воспитание.

Литература

1. Асратян, Э.А. Рефлекторная теория высшей нервной деятельности / Э.А. Асратян // Избранные труды. – М. : Наука, 1983. – 328 с.
2. Батищев, Г.С. Введение в диалектику творчества / Г.С. Батищев. – СПб. : Изд-во РХГИ, 1997. – 464 с.
3. Выготский, Л.С. Собрание сочинений: в 6-ти т. / Л.С. Выготский. – М. : Педагогика, 1983–1985.
4. Гёбель, В. Ребёнок. От младенчества к совершеннолетию : книга для родителей, педагогов и врачей / В. Гёбель, М. Глэклер ; пер. с нем. под ред. Н. Фёдоровой. – М. : Энигма, ООО «Фирма «Изд-во АСТ», 1998. – 592 с.

5. Закирова, А.Ф. Герменевтическая интерпретация педагогического знания / А.Ф. Закирова // Педагогика. – 2004. – № 1. – С. 32–42.

6. Изард, К.Э. Психология эмоций / К.Э. Изард. – СПб. : Питер, 2000. – 464 с.

7. Карпов, А.О. Когнитивно-культурный полиморфизм образовательных систем / А.О. Карпов // Педагогика. – 2006. – № 3. – С. 13–21.

8. Краевский, В.В. «Человеческий фактор» в жизни и в педагогике / В.В. Краевский // Педагогика. – 2006. – № 3. – С. 92–101.

9. Крюгер, Ф. Сущность эмоционального переживания / Ф. Крюгер // Психология эмоций : Тексты / Под ред. В.К. Вилюнаса, Ю.Б. Гиппенрейтер. – М. : Изд-во Моск. ун-та, 1984. – 288 с. – С. 108–118.

10. Плещачевская, А.А. Феномен детства : семиотический аспект социально-философского анализа [Текст] : дисс. ... канд. филос. наук : 09.00.11 / А.А. Плещачевская. – СПб., 1997. – 147 с.

11. Психология : Словарь / Под общ. ред. А.В. Петровского, М.Г. Ярышевского. – М. : Политиздат, 1990. – 494 с.

12. Сухомлинский, В.А. Избранные произведения : в 5-и т. / В.А. Сухомлинский. – Киев : Радянська школа, 1979–1980.

13. Тестов, В.А. Фундаментальность образования : современные подходы / В.А. Тестов // Педагогика. – 2006. – № 4. – С. 3–9.

14. Тюмасева, З.И. Словарь-справочник современного общего образования : акмеологические, валеологические и экологические тайны / З.И. Тюмасева, Е.Н. Богданов, Н.П. Щербак. – СПб. : Питер, 2004. – 464 с.

15. Узнадзе, Д.Н. Общая психология / Д.Н. Узнадзе. – М. : Смысл; СПб. : Питер, 2004. – 413 с.

16. Фельдштейн, Д.И. Психология развития человека как личности : избранные труды : в 2-х т. / Д.И. Фельдштейн. – М. : Изд-во Моск. психол.-соц. ин-та ; Воронеж : Изд-во НПО «МОДЭК», 2005. – Т. 2. – 456 с.

17. Фридман, Л.М. Психологический справочник учителя / Л.М. Фридман, И.Ю. Кулагина. – М. : Просвещение, 1991. – 288 с.

Мастер-класс акварельной живописи на уроках изобразительного искусства*

(В системе подготовки будущих учителей изобразительного искусства)

М.А. Семёнова

В данной статье рассказывается о методике проведения и организации мастер-класса акварельной живописи. Он делает урок наглядным, ярким, запоминающимся, что положительно влияет на эстетическое развитие подрастающего поколения, прививает любовь к изобразительному искусству, к искусству акварели.

Ключевые слова: акварель, мастер-класс, художественно-творческие способности, образное мышление, рисование, рисунок, живопись, композиция, набросок, этюд, эстетическое воспитание, прекрасное в окружающей действительности, природа, акварельная техника а la prima, развитие способностей, учащиеся, студия дополнительного образования, изобразительное искусство.

Мастер-класс акварельной живописи представляет собой наглядный творческий показ преподавателем последовательных этапов создания произведения. Учащиеся параллельно с преподавателем выполняют это же задание. Проведение подобных мастер-классов совпадает с практикой, существовавшей у художников Возрождения, когда ученики могли совершенствовать свою технику, наблюдая за работой своего учителя.

Показ преподавателем отдельных приёмов изображения – это почти мгновенная выразительная иллюстрация в подтверждение сказанных слов. Будущий учитель изобразительного искусства должен безупречно владеть всем комплексом навыков изображения от техники живописи (инструменты, материалы, приёмы)

Светлана Анатольевна Курносова – канд. пед. наук, доцент кафедры педагогики ГОУ ВПО «Камчатский государственный университет имени Витуса Беринга», г. Петропавловск-Камчатский, Камчатский край.

* Тема докторской диссертации – «Теория и практика подготовки в ВУЗе будущих учителей изобразительного искусства средствами акварельной живописи». Научный консультант – доктор пед. наук, профессор кафедры эстетического воспитания педагогического факультета МГГУ им М.А. Шолохова И.Б. Ветрова.

до создания художественного образа, так как это говорит об отношении педагога к изобразительной деятельности и его мастерстве как художника-педагога.

К сказанному следует добавить, что быстрый и образный показ выполнения живописной работы является не только пояснением к излагаемому материалу, объяснению темы урока, но и служит сильнейшим средством эстетического воздействия на учеников. Потому условием формирования творческих способностей будущего педагога изобразительного искусства является уровень его профессионального мастерства в овладении техникой акварельной живописи.

Акварель представляет собой уникальный художественный материал, способствующий воспитанию культуры восприятия цвета, художественного вкуса, помогает овладеть простотой и формой, развить образное мышление.

Для повышения эффективности обучения на уроках изобразительного искусства в рамках теоретического курса по акварельной живописи целесообразно проводить беседы, касающиеся творческих методов работы акварелью известных мастеров изобразительного искусства; просматривать дидактические пособия на компакт-дисках по методике выполнения пейзажа, натюрморта, портрета акварелью; проводить мастер-классы для наглядного демонстрирования методов работы акварелью.

Получение знаний должно органично сочетаться с усвоением художественных умений и навыков при помощи специальных заданий, направленных на развитие художественного, творческого, образного мышления, работоспособности, зрительной памяти, воображения и других способностей. Процесс обучения акварельной живописи должен строиться на основных дидактических принципах: доступности, научности, наглядности, учёте возрастных особенностей, индивидуальных особенностей, методически необходимой последовательности освоения приёмов акварельной живописи.

Мастер-класс как методически правильно организованная рабо-

та является важным фактором, способствующим развитию художественного восприятия, художественно-творческих способностей, образного мышления. Для лучшего усвоения учащимися методических принципов овладения приёмами акварельной живописи эффективна серия мастер-классов по основным темам программы в течение учебного года, где демонстрировалось бы личное умение преподавателя выполнять акварельный этюд с натуры или по представлению.

В процессе проведения мастер-класса целесообразно использовать акварельную технику *a la prima*. Она представляет собой живопись по предварительно увлажнённой листу бумаги. Данная техника работы акварелью очень красива, краска расплывается по увлажнённой бумаге, образуя цветовые переливы, мягкость очертаний изображаемых предметов. Вместе с тем она является наглядной и быстрой, так как работа ведётся по влажной бумаге, надо успеть написать акварельный этюд, пока бумага не высохла. Примерное время на написание акварельного этюда в технике *a la prima* составляет 20–30 минут, что в условиях урока в школе является оптимальным.

Личный творческий показ и пояснительный рассказ преподавателя необходимой последовательности ведения акварельной работы в технике *a la prima* вместе с поиском образного и композиционного решения наглядно демонстрируют ученикам методически верные этапы и принципы выполнения работы.

Перед проведением мастер-класса учащихся делят на три группы в соответствии с их уровнем развития художественно-творческих способностей (высокий, средний, низкий). Оценка развития способностей происходит путём просмотра акварелей, выполненных ранее на занятиях по акварельной живописи. Учащиеся среднего и низкого уровня развития художественно-творческих способностей в обязательном порядке выполняют работу параллельно с преподавателем, учащиеся высокого уровня наблюдают и пишут по желанию вместе с остальными, учитывая необходимую

последовательность этапов, подмечая наиболее существенные моменты в работе.

Для того чтобы закрепить знания, полученные в процессе проведения мастер-класса, **на следующем уроке** по изобразительному искусству предлагается похожее задание на выполнение ещё одного этюда с учётом необходимых этапов акварельной живописи в технике *a la prima*. Ведение работы в этой технике необходимо демонстрировать на начальном этапе обучения, потому что, как показали исследования, учащиеся, освоившие этот приём работы акварелью, в дальнейшем легко справляются со всеми остальными техническими приёмами акварельной живописи (лессировки, мозаичное письмо и др.).

Как показали результаты анкетирования педагогов, мастер-классы в современной практике преподавания акварельной живописи используются редко или проводятся так, как предлагает художник-акварелист С. Андрияка. Он разработал специальную методику, основу которой составляют задания, которые мастер показывает ученикам. При этом ученик выполняет их параллельно с педагогом, но только в технике лессировок. Преподаватель пишет работу, не комментируя происходящее, лишь останавливаясь на определённых этапах, а ученики стараются в точности скопировать живопись преподавателя.

Если ученик имеет талант, дар, то хорошая профессиональная школа поможет ему развивать своё творческое начало, если ученик мало одарён, он просто будет хорошим мастером-профессионалом. Другие преподаватели, использующие «мастер-класс» на своих занятиях, следуют тем же методическим принципам: ученик параллельно с учителем пишет аналогичную работу, стараясь скопировать у него сюжет, цвет, композицию.

Но у данной методики есть существенный недостаток. На итоговом просмотре мы видим совершенно одинаковые акварели, выполненные с разной степенью проработанности. В результате у учащихся не наблюдается развития художественно-творческих способностей, образного мышления, напротив, исчезает

личностное отношение учащегося к изображаемому мотиву.

Ещё одним характерным недостатком данной методики проведения мастер-классов является то, что учащиеся могут выполнять только те задания, которые им показали, и не в состоянии создать ничего нового, своего, творческого.

Для развития художественно-творческих способностей и овладения акварельной техникой *a la prima* по сырому листу мы предлагаем иную форму проведения мастер-классов.

Согласно нашей методике, мастер-классы предшествуют только основным темам школьной программы: пейзаж, времена года, натюрморт, портрет. После проведения мастер-класса мы предлагаем повторить варианты этюда самостоятельно, в качестве домашней работы или на другом уроке, используя рекомендации преподавателя. В результате происходит закрепление полученных умений и знаний, творческий поиск решения задания.

В проведении мастер-классов мы используем более широкий спектр задач познавательного, практического, методического, развивающего и творческого значения. Наша конечная цель – научить писать акварелью и находить пути создания художественного образа.

Рассмотрим проведение мастер-класса на конкретном примере.

Тема: «Пейзаж с осенними деревьями».

Материал: бумага, карандаш, ластик, кисти разной толщины, акварель, вода.

Время исполнения: 20–30 минут.

Задачи:

- в процессе беседы дать определённые представления учащимся о материалах и технике акварельной живописи, возможностях использования бумаги, губки, кистей, воды в работе акварелью;
- научить писать этюд пейзажа, объяснив возможности в выборе формата, композиции;
- показать определённую последовательность в выполнении акварельного этюда методом *a la prima*, по-сырому;

- предложить варианты решения данной темы;

- использовать индивидуально-дифференцированный подход в обучении.

Ход работы:

1. В начале урока – организационный момент, приветствие, объявление темы.

2. Для создания эмоционально-образного ряда, творческой атмосферы на уроке показываем репродукции картин мастеров по данной теме. Беседуем о предстоящем этюде. Так начинается мастер-класс, создаётся образ изображаемого – пейзажа с осенними деревьями. Учащимся необходимо рассказать о том, как художники пишут пейзажи с натуры на пленэре. Объяснить им предстоящий ход работы: то, что мы будем писать не с натуры, а по памяти и представлению, и, следовательно, им необходимо чётко понимать, что конкретно они будут делать и изображать.

Композицию пейзажа с осенними деревьями преподавателю надо выбрать заранее. Перед началом урока следует подготовить место для проведения мастер-класса. Преподаватель должен показывать этапы выполнения этюда пейзажа на заранее установленном мольберте или планшете. Главное, чтобы весь ход работы был виден всем ученикам. Если мольберта нет, можно использовать парту. В этом случае учащимся придётся расположиться вокруг учителя, чтобы внимательно наблюдать за всеми этапами выполнения акварельного этюда.

3. После объяснения темы преподаватель раскладывает художественные принадлежности, поясняя, как они могут пригодиться ему в работе. Далее следует рассказ о выборе и расположении формата, цвета и качества бумаги. Учащиеся располагаются вокруг преподавателя. Ученикам из группы низкого и среднего уровня развития художественно-творческих способностей учитель рекомендует выполнять работу параллельно с ним, учащиеся высокого уровня развития способностей внимательно наблюдают за процессом работы преподавателя и, поняв её последовательность, приступают к своему этю-

ду. Главное, чтобы работа каждого ученика сохранила свою индивидуальность.

4. Преподаватель сначала делает лёгкий карандашный набросок деревьев. Смотрит, чтобы ученики также выполнили подготовительный рисунок. Выбирая и намечая композицию, педагог рассказывает о других возможных композиционных решениях этюда. Например, мы пишем осенний пейзаж, и значительное место в нашей работе занимают деревья. Можно выполнить композицию с высокой или низкой линией горизонта. В зависимости от этого изменится и характер пейзажа.

5. Далее преподаватель смачивает бумагу, подробно рассказывая о своих действиях. Смачивать лист следует движениями по горизонтали, сверху вниз широкой кистью. Одного раза достаточно, иначе избыток воды удлинит процесс высыхания работы.

6. Начинаем работу цветом. В акварельной технике *a la prima*, по-сырому, писать надо широко, большими цветовыми заливками, по возможности сразу в нужную силу цвета и тона. Живопись этюда целесообразно начинать сверху, с неба, постепенно набирая нужное цветовое решение этюда.

7. После того как набрана основная цветовая гамма этюда, преподаватель рассказывает и показывает, как выделить главное, как должна идти работа над деталями, как акцентируется передний план, как исправляются ошибки. Учащиеся вносят свои детали, исправляют ошибки. При этом преподаватель должен видеть и контролировать работу всего класса, чтобы в нужный момент подсказать и исправить ошибку, подбодрить, похвалить, помочь. Для ученика очень важен результат, и если работа акварелью получается, учащийся начинает верить в свои силы, у него появляется интерес к рисованию.

8. Завершение работы. Выполненные этюды нужно подписать и оставить до полного высыхания на горизонтальной поверхности.

По такому же принципу, но с небольшими различиями проводятся и другие мастер-классы по акварельной живописи в технике *a la prima*.

Художественно-творческая деятельность как средство приобщения к народному декоративно-прикладному искусству

Л.А. Буровкина

В процессе проведения уроков изобразительного искусства в школе, в студии дополнительного образования, аудиторных занятий и занятий на пленэрной практике мы апробировали систему проведения мастер-классов по акварельной живописи. Использование разработанной нами методики дало положительные результаты, что эффективно сказалось на развитии образного мышления и творческих способностей учеников.

Применение в работе мастер-классов по акварельной живописи делает урок наглядным, ярким, запоминающимся, положительно влияет на эстетическое развитие подрастающего поколения, прививает детям любовь к изобразительному искусству, к искусству акварели.

Литература

1. Михайлов, А.М. Искусство акварели / А.М. Михайлов. – М. : Изобразительное искусство, 1995. – 200 с.
2. Шорохов, Е.В. Композиция / Е.В. Шорохов. – М. : Просвещение, 1987. – 207 с.
3. Яшухин, А.П. Живопись / А.П. Яшухин. – М. : Просвещение, 1985. – 288 с.
4. Сухомлинский, А.В. Сердце отдаю детям / А.В. Сухомлинский. – М. : Педагогика, 1986. – 105 с.
5. Смирнов, Г.Б. Акварель : учеб. пос. для студентов заочников художественно-графических факультетов педагогических вузов / Г.Б. Смирнов, А.А. Унковский. – М.-Л. : Просвещение, 1964. – 120 с.
6. Video cd – Государственный Русский музей. Акварель. – Студия «Квадрат фильм». – 2003–2005.
7. Video cd – Государственный Русский музей. Рождение картины. От натуры к художественному образу. – Студия «Квадрат фильм». – 2003.

Статья посвящена рассмотрению вопросов художественно-творческой деятельности учащихся. Автор считает, что обучение детей декоративно-прикладному искусству с раннего возраста способствует реализации целей и задач эстетического воспитания и художественного образования, развитию художественно-творческой деятельности учащихся, приобщению их к различным видам народного декоративно-прикладного искусства.

Ключевые слова: декоративное искусство, декоративно-прикладное искусство, художественно-творческая деятельность, декоративная деятельность, предметная деятельность, народное искусство.

В новых социально-экономических условиях развития нашей страны приоритетной целью системы образования становится не усвоение определённой суммы знаний, а воспитание личности, способной к самоопределению, самореализации и активной творческой деятельности.

В процессе любой деятельности человек осознаёт мотивы своих поступков, воспринимает и принимает условия для их реализации, прилагает усилия для достижения необходимых результатов. Следовательно, человеческая деятельность включает в себя обязательное условие для развития личности, которое напрямую зависит от её нынешнего состояния.

В историческом плане деятельность всегда выражалась в процессе труда, направленного на удовлетворение различных потребностей человека.

Одной из составных частей содержания художественного образования является «формирование художественно-практической компетентности, подразумевающей овладение средствами художественной выразительности различных видов искусства» [1, с. 43].

Участие в различных видах деятельности способствует самореализа-

Мария Александровна Семёнова – канд. пед. наук, доцент кафедры живописи и композиции факультета изобразительных искусств Московского городского педагогического университета, г. Москва.

ции личности. Формирование гармонически развитой личности ребёнка невозможно без воспитания эстетической грамотности, понимания и уважения духовных ценностей, умения ценить народное и профессиональное изобразительное и декоративно-прикладное искусство, пробуждения его творческой активности. Приобщаясь к народному искусству, ребёнок чужой опыт переживает как собственный.

Одной из человеческих потребностей всегда было художественное украшение предметов быта, одежды, окружающей среды. Изготовление художественных изделий требует особой внимательности и сосредоточенности. Декоративная деятельность неразрывно связана с характером творческой личности, ибо она формируется и проявляется именно в процессе активной, сознательной и созидательной деятельности (в данном случае декоративной).

Именно деятельность является источником наслаждения и жизненной потребностью человека. Она определяется склонностями и возможностями конкретной личности, её физиологическими, психическими и социальными особенностями.

Содержание деятельности и принципы её организации способствуют повышению уровня познавательных возможностей личности. Значительную роль в этом играют собственный опыт, а также осмысление опыта другого человека, целого коллектива, межличностное общение.

Учреждения дополнительного образования призваны помочь ребёнку свободно определить для себя привлекательность того или иного вида деятельности. Как отмечал известный психолог А.Н. Леонтьев, «остаются нераскрытыми те отношения внутри самой деятельности ребёнка, которые лежат за явлениями интереса и которыми единственно можно реально управлять... Работа с детьми во внешкольных учреждениях представляет такие условия в наибольшей степени» [2, с. 292].

Благодаря деятельностному опыту у ребёнка формируются эстетические ценностные ориентации, художественное отношение к окружа-

ющему миру, навыки самостоятельной художественно-практической работы.

В многообразии различных видов творческой деятельности декоративная деятельность является одной из самых значительных в процессе формирования и развития личности. Она вызывает радость творчества и является неисчерпаемым источником удовлетворения эстетических потребностей.

Изделия декоративно-прикладного искусства, создаваемые для художественно-эстетической организации среды жизнедеятельности человека, совершенствуют и глубоко формируют личность, так как своими образами вносят большую выразительную и эмоциональную неповторимость, укрепляют связи системы «человек–среда».

Декоративно-прикладное искусство своими корнями глубоко уходит в историю народного творчества. В гуманной природе народного искусства, его вечных истинах и идеалах основополагающим является единство этического и эстетического. Это то, чего так сильно не хватает сегодня в процессе формирования личности.

Народное искусство и художественно-творческая деятельность детей представляют собой органичное пространство общественных отношений, в которые вступает человек. Общение с искусством народных мастеров – это общение творческое, развивающее.

Народное декоративно-прикладное искусство воплощает труд и творчество народных культур различных наций, этносов, регионов. Оно выражает восхищение человека гармонией и совершенством мироздания. Всё, чем человек пользовался в быту, было изготовлено его руками, но в плодах его труда проявлялся талант народного художника, истинного мастера.

С помощью народного декоративно-прикладного искусства мы совершаем живые, впечатляющие, «добрые» открытия. «Знание действительности, приходящее через искусство, есть знание, согретое человеческим чувством, *со-чувствие*» [3, с. 13].

Важно отметить, что декоративная деятельность способствует формированию социально-культурной самоидентификации личности, её принад-

лежности к роду, миру. Специфика деятельности учреждений дополнительного образования даёт возможность включать в программы занятий декоративно-прикладным искусством изучение художественных стилей, национальных традиций с опорой на отечественную культуру, национально-культурные особенности и взаимодействие различных видов искусств. Занятия декоративно-прикладным творчеством в учреждениях дополнительного образования компенсируют ограниченность школьного образования и помогают детям в осуществлении их индивидуальных познавательных, эстетических и творческих возможностей.

Занятиям декоративно-прикладной деятельностью способствуют не только её многочисленные виды, но и используемая материальная основа (металл, глина, кожа, дерево, бумага, текстиль и т.д.), а также стиль художественного оформления (чеканка, резьба и роспись, лепка, вышивка и плетение, ткачество и вязание, и т.д.). Все эти элементы расширяют возможности для раскрытия индивидуального творческого потенциала личности школьника.

Оптимальная организация художественно-творческой деятельности детей в учреждениях дополнительного образования предполагает подбор заданий с учётом расширения деятельности и постепенного возрастания трудности их выполнения (от простого к сложному). «Расширение деятельности и исключение фактора сложности неизбежно приводит к адаптации, затуханию интереса как мощного стимулятора активности, к бесперспективности в работе, ремесленничеству» [4, с. 41].

Большое значение в организации художественно-творческой деятельности детей имеет метод стимулирования и поощрения ребёнка. Он активизирует мотивационную сферу, которая, в свою очередь, влияет на творческую деятельность школьника. По мнению С.Л. Рубинштейна, от выбора мотивов организации художественно-творческой деятельности «зависит внутреннее содержание и смысл задания для ребёнка» [5, с. 188].

Организация художественно-творческой деятельности учащихся в учреждениях дополнительного образования в процессе изучения народного декоративно-прикладного искусства помогает решению следующих задач:

- знакомит учащихся с основами изобразительного и декоративно-прикладного искусства;
- приобщает их к системе мировых культурных ценностей и культуре своего народа;
- способствует выявлению и развитию природных задатков учащихся;
- помогает в овладении практическими навыками декоративно-прикладной деятельности;
- мотивирует учащихся к творческой деятельности;
- обогащает их духовный мир и способствует нравственному воспитанию учащихся.

Литература

1. Дополнительное образование детей в сфере культуры и искусства : сборник нормативных документов / Сост. С.Н. Горушкина, И.А. Тозыякова, Ю.А. Шубина. – Ростов на/Д. : Феникс, 2007. – 301 с.
2. Леонтьев, А.Н. Деятельность. Сознание. Личность / А.Н. Леонтьев. – М. : Политиздат, 1975.
3. Маймин, Е. Искусство мыслит образами : для учащихся старших классов / Е. Маймин. – М. : Просвещение, 1977.
4. Подласый, И.П. Педагогика. Новый курс : учеб. пос. для педвузов : в 2-х кн. – Кн. 1 : Общие основы. Процесс обучения / И.П. Подласый. – М. : ВЛАДОС, 2004. – 574 с.
5. Подласый, И.П. Педагогика. Новый курс : учеб. пос. для педвузов : в 2-х кн. – Кн. 2 : Процесс воспитания / И.П. Подласый. – М. : ВЛАДОС, 2003. – 256 с.
6. Рубинштейн, С.Л. Основы общей психологии / С.Л. Рубинштейн. – СПб. : Питер, 1999. – 712 с.

Людмила Александровна Буровкина – канд. пед. наук, доцент, профессор, заведующая кафедрой живописи и композиции факультета изобразительных искусств ГОУ ВПО «Московский городской педагогический университет», г. Москва.

Пейзаж-ассоциация в изобразительной деятельности школьников*

О.М. Беляева

Данная статья может оказать методическую и теоретическую помощь учителю изобразительного искусства в развитии ассоциативности мышления школьников на примере проведения уроков по композиции пейзажа в технике монотипии. Она расскажет о способах и приемах работы в этой технике, возможности применения её для создания выразительных образов в пейзаже. Поможет учителю в раскрытии творческих способностей учащихся общеобразовательных и художественных школ.

Ключевые слова: ассоциация, композиция, пейзаж, оттиск, творческие способности, художественное мышление, художественный образ.

Изобразительное искусство в школе является средством воспитания и развития творческой природы ребёнка. На уроках рисования школьники приобретают не только технические навыки и умения, но и учатся мыслить образно, творчески перерабатывать накопленные зрительные впечатления. Интерпретация зримых форм мира невозможна без участия художественно-образного мышления, яркой особенностью которого является его ассоциативность. Любое усвоение знаний, нового учебного материала представляет собой процесс установления и раскрытия связей (ассоциаций) между представлениями, понятиями, имеющимися в предыдущем опыте ребёнка и вновь приобретаемыми.

Ассоциации могут стать стимулом, благодаря которому активизируются чувства ребёнка, влияющие на его мышление. В результате воображение обнаруживает различные сюжеты, подобно тем образам, которые мы видим в плывущих облаках. Ассоциации присутствуют в мыслительной деятельности художника на всех эта-

пах его творческого процесса. Они различаются по контрасту (белый – чёрный, шум – тишина), сходству (шелест листьев – шёпот), смежности (весна – трава). Чем богаче и разнообразнее ассоциации, тем выразительнее и интереснее будут художественные образы, создаваемые художником на их основе.

Занятия изобразительным искусством требуют разнообразия педагогических приёмов и инноваций, которые способствуют активизации мыслительных процессов учащихся и повышают интерес к предмету. Задача педагога состоит в том, чтобы в процессе художественной деятельности создать творческую атмосферу, эмоциональный настрой на работу, наполнить учебный процесс живыми чувствами и яркими образами.

Одним из эффективных методов стимулирования ассоциативного мышления является упражнение в технике монотипии. Оно представляет собой случайную, свободную импровизацию изобразительного решения. Монотипия – удивительный жанр, который, по существу, занимает срединную позицию между живописью и графикой, искусством и психологией. Как способ свободного самовыражения монотипия представляет собой широкое поле деятельности для обучения, творческого поиска, эксперимента.

Монотипия (от греч. *monos* – единый и *typos* – оттиск) – это вид печатной графики, особый способ создания художественных чёрно-белых или цветных оттисков. Техника монотипии заключается в нанесении красок от руки на идеально гладкую поверхность печатной формы с последующим печатанием на станке. В итоге получается единственный в своём роде оттиск на бумаге или холсте, который невозможно повторить. Для проведений, выполненных в этой технике, характерны тонкость цветовых отношений, плавность и мягкость очертаний, форм, что внешне сближает монотипию с акварелью.

* Тема диссертации – «Развитие художественно-образного мышления студентов художественных факультетов педагогических вузов в процессе работы над пейзажем». Научный руководитель – канд. пед. наук, доцент кафедры живописи и композиции ГОУ ВПО МГПУ, член творческого союза художников России И.Л. Голованова.

Монотипия существует более трёхсот лет. Впервые эту технику применил в XVII веке итальянский художник Джованни Кастильоне (1616–1670). Однако широкое распространение она получила с конца XIX века. Среди наиболее известных мастеров, увлекающихся монотипией, можно выделить англичанина Уильяма Блейка (1757–1828), французца Эдгара Дега (1834–1917), соединившего монотипию с темперой («Концерт в кафе "Амбасадор"»). В отечественном искусстве можно назвать работы Е.С. Кругликовой, А.В. Шевченко, Р.Н. Барто.

Большой интерес к подобной методике связан с тем, что получаемый в итоге оттиск всегда отличается от того образа, какой художник создал на печатной форме. Замысловатые узоры, проявляющиеся на запечатанном материале, носят случайный характер и не могут быть в точности воспроизведены художником.

Учащимся предлагается выполнить монотипию с последующей доработкой в определённую ассоциативно-образную структуру – композицию пейзажа. Природа – неисчерпаемый источник вдохновения, её образы настолько многообразны и неповторимы, что предоставляют собой широкие возможности для развития ассоциативного мышления.

Существуют разные способы и приёмы работы в этой технике. Мы остановимся на двух вариантах решения пейзажной композиции, наиболее простых и осуществимых в школьных условиях.

Прежде чем непосредственно приступить к работе, необходимо создать рабочее место, подобрать соответствующие материалы, инструменты и принадлежности. Нам нужны будут:

- в качестве печатной формы пластиковая дощечка или плотные листы глянцевой бумаги форматом А3;
- гуашевые или акварельные краски в тюбиках как основной материал будущего произведения;
- альбомные листы или слабо тонированная бумага как материал, воспринимающий на себя изображение с печатной формы;
- кисти, карандаши, тушь или чёрная гелевая ручка.

Первый способ заключается в нанесении гуаши или выдавливании акварельных красок из тюбика на предварительно смоченную водой поверхность пластиковой доски или плотной глянцевой бумаги в произвольном порядке и любых цветовых сочетаниях. В соответствии с темой задания (пейзаж), учащихся можно ориентировать на составление цветовой палитры по временам года, получение теплой и холодной гаммы. Краски до оттиска смешиваются, образуя причудливые цветовые сочетания, что само по себе может вызвать массу эмоций у ребят.

Далее мы кладем чистый альбомный лист на поверхность доски. При этом бумагу надо придавить, чуть-чуть разгладить руками, а затем быстро и аккуратно снять. После того как изображение на печатной форме примет свой окончательный вид, его следует оставить в покое до полного высыхания красочного слоя. Если краска ещё осталась на поверхности доски, можно приложить следующий лист бумаги и снимать его медленнее, вращая в разных направлениях. Таким способом можно добиться более сложной фактуры.

Желательно получить несколько вариантов отпечатков, каждый раз смывая с печатной формы слой красок и нанося новые цвета. Когда листы просохнут, учащиеся выбирают те оттиски, которые лучше всего соответствуют сюжету. Ученики должны хорошенько их рассмотреть, повертеть в руках, постараться увидеть на них какой-нибудь природный мотив.

Затем с помощью кисти, туши или гелевой ручки следует дорисовать, домыслить полученное изображение. Придать, например, причудливому пятну очертания дерева, куста, дорисовав стволы или обобщив крону, добавить фигуры людей и животных. Педагог должен помочь ребёнку доработать образ, задавая ему наводящие вопросы.

Второй способ состоит в том, что пейзаж рисуется на поверхности пластиковой доски или глянцевой бумаги при помощи небольшого количества краски. Дальний план размывается водой, а на передний план добавляется лишь небольшое количе-

ство воды, чтобы он стал более контрастным и чётким. Работу нужно выполнять очень быстро: прижать бумагу к поверхности и аккуратно снять. Далее: те же действия, что и в предыдущем задании, – творческая доработка полученного изображения.

В результате такой игры в ассоциации (пробуждение ассоциативных мыслей и чувств, связанных с представлениями о реальности в процессе зрительного восприятия) ребёнок способен создать интересный природный образ и получить неповторимую в своём роде композицию пейзажа.

Освоение методов получения изображений с частичной информацией при помощи технических приёмов монотипии позволяет получать не только спонтанные изображения, но и запланированные, с частичной или неполной информацией завуалированного изображения, при котором один предмет видоизменяется, перетекает в другой. В процессе работы при узнавании полученных изображений у учащихся активно включается ассоциативное мышление.

Выбранный метод работы над композицией пейзажа также подразумевает превращение одной формы в другую за счёт изобразительной пластики – языка метафор (морские волны могут превратиться в горы, подводное плато – в долину и т.д.). Как известно, в основе любой метафоры лежит ассоциация. Метафора помогает передать важнейшие свойства изображаемого природного мотива или явления, эмоционального состояния.

Хотелось бы добавить, что особая прелесть монотипии в том, что при создании изображения существует некая непредсказуемость, которая каждый раз рождает ощущение ожидания чуда! Пусть небольшого, но чуда, которое и заставляет радостно трепетать сердце ребёнка. Данное задание обязательно запомнится учащимся и принесёт им много приятных творческих мгновений.

Вот почему монотипия представляет собой интересную и необычную графическую технику с большими ассоциативными возможностями, простором для фантазии и творческого развития школьников.

Литература

1. Власов, В.Г. Новый энциклопедический словарь изобразительного искусства : в 10-х т. / В.Г. Власов. – Л.-М.-СПб. : Азбука-классика, 2007. – Т. 5. – 592 с.
2. Кузин, В.С. Психология : учебник / В.С. Кузин. – 4-е изд., перераб. и доп. – М. : АГАР, 1999. – 304 с.

Ольга Михайловна Беляева – аспирантка кафедры живописи и композиции факультета изобразительных искусств ГОУ ВПО «Московский городской педагогический университет», г. Москва.

Игра на занятиях декоративно-прикладным искусством*

Н.В. Кондратенкова

В статье описываются различные игровые приёмы, активизирующие творческую деятельность детей, которые можно использовать на занятиях изобразительным и декоративно-прикладным искусством. Статья предназначена для учителей начальных классов и педагогов, работающих в системе дополнительного образования.

Ключевые слова: игра, воображение, орнамент, младшие школьники, творческая активность, декоративная композиция.

Творческая активность ребёнка представляет собой самостоятельную художественную деятельность, облечённую в своеобразные и доступные ему формы. Если для неё не хватает опыта, возможностей, знаний и дети не могут использовать свою активность для серьёзной деятельности, тогда на помощь приходит игра. Ис-

* Тема диссертационного исследования – «Развитие творческой активности младших школьников на занятиях декоративно-прикладным искусством в системе дополнительного образования». Научный руководитель – доктор пед. наук, профессор В.В. Корешков.

пользуя игровые элементы, воображаемые ситуации, романтику и тайны, можно стимулировать полезные действия школьников, поскольку игровой подход является самым эффективным средством побуждения к полезной деятельности.

Кроме того, игра является идеальным средством адаптации ребёнка к новым требованиям, так как она способствует улучшению его самочувствия. Ведь для педагога огромное значение имеет психологическое здоровье каждого ребёнка.

Очень важно создать для ребёнка благоприятную, дружескую атмосферу, ощущение сотворчества ученика и учителя. Это может стать одним из условий развития творческой активности школьников. Именно игры – психокоррекционные, арт-терапевтические и развивающие – могут помочь ребёнку обрести психологический комфорт.

На педагогическую ценность игры обращали внимание ещё в Древней Греции: Платон призывал обучать детей играючи, о том же говорил И. Кант в своих заметках «О педагогике» и многие другие.

Общеизвестно, что дидактические игры оказывают положительное воздействие на учебный процесс. И это вполне объяснимо чисто психологически. В сфере учёбы и труда человеческие действия зачастую направлены на отдалённую перспективу и результаты. Понимание этого нередко трудно даже для взрослого, что уж тут говорить о психологии маленького ребёнка.

С помощью игры ребёнок приближает к себе смысл этих вещей. И тому известно немало примеров. Так, в своих воспоминаниях В. Вересаев писал, что, когда ему приходилось заучивать неправильные латинские глаголы, он пытался их обыгрывать. Глаголы представлялись ему военными бастионами, и он повторял их до тех пор, пока они не рушились. А он чувствовал полное удовлетворение [3, с. 330].

Игра – естественная среда для детей. Она развивает их воображение и интеллект, прививает им определённые умения и навыки, помогает осваивать действия в соответ-

ствии с принятыми в обществе правилами, приучает к соблюдению порядка, ответственности и дисциплины. Конечно, игровая деятельность для детей легче, проще, привычнее, успешнее и увлекательнее, чем производственные мероприятия, которыми заняты взрослые. Поэтому педагогам имеет смысл не разрушать и запрещать детские игры, а стараться их корректировать для повышения воспитательной ценности [1, с. 30].

Использование в учебном процессе дидактических игр позволяет снимать усталость от однообразных занятий, включать воображение школьников, способствует приливу умственных сил и облегчает как восприятие знаний, так и выполнение учебных упражнений.

Продумывая построение курса занятий на учебное полугодие или четверть, педагогу имеет смысл разработать серию дидактических игр. Это могут быть игры по каждой теме изучаемого предмета или игровые действия, соответствующие отдельным типичным частям урока, такие как смена заданий или физкультминутка.

Методика игровых приёмов, используемая в эстетическом воспитании детей младшего школьного возраста, предполагает знание учителем разнообразного опыта, накопленного в педагогике и отраженного, в частности, в требованиях соответствующих программ для начальных классов. При этом необходимо, чтобы любимые детьми игровые формы деятельности формировали эстетически насыщенную атмосферу их жизни в процессе всей учебной и внеучебной работы.

Взять, к примеру, изостудию! Это особый мир, куда учащиеся приходят после основных занятий в школе. Задача педагога дополнительного образования заключается в том, чтобы сделать жизнь ребёнка ярче и интереснее, развить его творческие способности и стимулировать интерес к творческой деятельности. Здесь главное не лишать детей радости открытия, не сводить обучение к однообразному, шаблонному выполнению одних и тех же действий.

Использование игровых методик на уроках декоративно-прикладного искусства позволяет сделать процесс работы по созданию декоративной композиции увлекательным и эмоционально окрашенным.

Для практических занятий в изостудии хорошо себя зарекомендовал метод Кэти Дэйвис, получивший название «Разрывание бумаги». Игра, основанная на этой технике, может, допустим, называться «Выпускание пара». Её целесообразно использовать на занятиях по аппликации или папье-маше.

Нередко эту игру применяют в начале урока как этап психологического вхождения. Для неё можно использовать старые газеты и журналы либо другую ненужную бумагу. Вначале нужно спросить детей, кто из них обещает убрать кабинет после занятия, и объяснить, что это упражнение позволит им сбросить усталость, но потребует значительной энергии. Несколько минут отводится на обсуждение разных чувств и вызывающих их ситуаций. Затем дети вместе с педагогом начинают разрывать газеты или журналы. Все кусочки дети бросают в общую кучку в центре комнаты. Когда она станет большой, дети начинают энергично подбрасывать кусочки бумаги в воздух [2, с. 61].

Те, кто отличается скованностью и аккуратностью, поначалу ведут себя весьма осторожно, но через минуту и они раскрепощаются. Детям нравится делать из бумаги отдельные кучки и прыгать на них, обсыпать разорванной бумагой друг друга, бросать её горстями в воздух.

По завершении игры педагог должен объяснить детям её смысл. Из цветных кусочков порванной бумаги создаётся декоративная композиция в технике аппликации. А потом наступает момент уборки. Дети вспоминают о своём обещании, которое они давали в начале занятия.

Это упражнение идеально подходит для детей от 5 до 12 лет. Но педагогу следует принимать во внимание, чтобы в группе находилось не слишком много детей, удачный вариант – группа до 5 человек. Кстати, чем более импульсивны и активны

дети, тем меньше их должно быть в группе.

Предлагаемая техника доставляет ребятам много положительных эмоций и производит хороший терапевтический эффект. Она способствует сплочению группы, сближает её участников с психотерапевтом или педагогом, даёт выход негативной энергии и агрессивным импульсам, раскрепощает излишне скованных детей. Поэтому эту технику используют как в работе с гиперактивными, импульсивными малышами, так и со скованными и тревожными детьми.

Одним из эффективных способов развития творческого воображения и мышления является занятие, построенное на принципе синестезии. Он заключается в том, что когда один какой-либо раздражитель действует на соответствующий орган чувств, то, помимо воли субъекта, он вызывает не только ощущение, свойственное данному органу чувств, но и порождает дополнительное ощущение или представление, характерное для другого органа чувств. На занятиях, построенных на принципе синестезии, дети с большим интересом и своеобразно интерпретируют звук, цвет, запах, тактильные ощущения в образы на листе бумаги. Звуки музыки вызывают у них зрительные ощущения в виде цвета и формы. Нередко музыка подвигает малышей к созданию целых композиций на листе бумаги.

Вот пример интересной игры «Потрогай, вообрази и нарисуй». Сначала педагог раскладывает несколько дощечек, имеющих разную поверхность: наждачной бумаги, клеёнки, бархата, шёлка, фланели, фольги, дерева и т.д. Ребёнок с завязанными глазами трогает разные поверхности, выбирает понравившуюся ему дощечку и начинает рассказывать то, что ему представляется. Затем уже с открытыми глазами он начинает рисовать образ, сложившийся в его воображении.

Существуют и другие интересные и эффективные игровые методики. Как утверждает В. Оклендер, маленький ребёнок полностью использует резервы своего тела. Кажется, что запас энергии у малыша неисчерпаем,

и потому он полностью отдаётся любой двигательной активности.

Хотя в детстве порой кто-то или что-то мешает двигательной активности ребёнка, ограничивать её могут родители, воспитатели детских садов или школьные учителя. Потому так важно найти способ помочь ребёнку вновь обрести полноценное ощущение своего тела. Ведь движение – это один из самых эффективных способов восприятия окружающей действительности, с его помощью ребёнок с раннего детства начинает познавать мир [2, с. 48].

Стоит ли удивляться тому, что все дети так любят игру «Пантомима», когда слово, загаданное ведущим, надо показать пластикой тела, движениями и мимикой. Эту игру имеет смысл использовать на занятиях по декоративно-прикладному искусству при изучении темы «Орнамент».

В декоративно-прикладном искусстве он, к стати, занимает особое место. В представлении древних, орнамент в отличие от декора был практически необходимой, утилитарной составляющей любого изделия. Его ритмически организованные части образуют орнаментальный ряд, раппорт, чередование элементов в нескольких направлениях. Орнамент может быть графическим, живописным, скульптурным, может выполняться в разных материалах. Он является одним из самых характерных признаков художественного стиля, «почерком эпохи» [4, с. 22].

Занятие можно начинать с рассматривания орнаментов разных стран. Это такая игра, когда дети показывают его с помощью движения. Игра строится следующим образом: одни ученики встают в ряд и каждый становится отдельным элементом орнамента. Дети могут продемонстрировать орнамент египетский, греческий, славянский и т.д. Остальные ребята должны угадать показываемый им орнамент.

Возможен и другой вариант дидактической игры. Перед детьми вывешивается орнамент с узором средней сложности. В течение некоторого времени учащиеся его рассматривают, затем рисунок убирается, а ребята стараются наи-

более точно его изобразить по памяти [5, с. 154].

На занятиях по декоративно-прикладному искусству целесообразно использовать метод отождествления себя со своим рисунком. Здесь уместно привести высказывание одного средневекового китайского художника: «Чтобы написать дерево, надо почувствовать себя деревом» [2, с. 48].

Поэтому на занятиях по декоративной композиции педагоги часто используют такие темы, как «Сказочная птица», «Бабочки» и т.д. Вот пример игра «Я – птица». Дети, перебрасывая друг другу мяч, по очереди представляют себя в образе конкретной птицы: рассказывают о своём птичьем характере, повадках, окрасе, месте обитания и т.п. Аналогично с игрой «Бабочки». Дети вживаются в представляемый образ, отождествляют себя с ним с помощью движений, присущих этому насекомому: они изображают движения бабочки, её последовательные превращения из гусеницы в куколку, а после – в бабочку, показывают, как она пьёт нектар, садится на цветок.

Исходя из всего вышесказанного, хочу ещё раз подчеркнуть мысль о том, что игра создаёт наиболее благоприятные условия для психического и личностного развития ребёнка. Как отмечает А.Д. Андреева, «обучающая задача, поставленная в игровой форме, имеет то преимущество, что в ситуации игры ребёнку понятна сама необходимость приобретения новых знаний и способов действия» [2, с. 66].

Развивающая игра, используемая в работе с ребёнком, по сути своей является активной и осмысленной. Малыш с удовольствием в неё включается, а приобретённый опыт становится новым качеством в развитии ребёнка, который он может использовать в дальнейшей жизни [2, с. 66].

При этом необходимо отметить, что игра не может и не должна подменять собой традиционные формы работы. Игровые методики следует использовать как элемент в учебных занятиях, как форму контроля и т.д.

Литература

1. Гликман, И.З. Педагогическое стимулирование : метод. пос. для руководителей школ

/ И.З. Гликман. – М. : Народное образование, 2007. – 159 с.

2. Кожохина, С.К. Путешествие в мир искусства : Программа развития детей дошкольного и младшего школьного возраста на основе изодейтельности / С.К. Кожохина. – М. : ТЦ Сфера, 2002. – 192 с.

3. Обухова, Л.Ф. Возрастная психология : учеб. пос. / Л.Ф. Обухова. – М. : Педагогическое общество России, 2000. – 448 с.

4. Пьянкова, Н.И. Изобразительное искусство в современной школе / Н.И. Пьянкова. – М. : Просвещение, 2006. – 176 с.

5. Репринцева, Г.И. Игра – ключ к душе ребёнка. Гармонизация отношений ребёнка с окружающим миром : метод. пос. / Г.И. Репринцева. – М. : Форум, 2008. – 240 с.

Надежда Валерьевна Кондратенкова – аспирант кафедры декоративного искусства факультета изобразительных искусств ГОУ ВПО МГПУ, преподаватель кафедры рисунка и графики, г. Москва.

**Формирование
художественно-эстетической
культуры личности в процессе
создания декоративной композиции*
(На примере создания панно «Бабушкин сказ»)**

А.И. Сизова

Данная статья рассчитана на формирование базового уровня художественно-эстетической культуры личности школьника на занятиях декоративно-прикладным искусством в системе дополнительного образования.

Ключевые слова: художественно-эстетическая культура, декоративная композиция, коллаж, школьник, декоративно-прикладное искусство, личность, древнерусский орнамент.

Искусство и культура в целом обретают общечеловеческий смысл благодаря гуманистической основе, поскольку именно гуманизм предпола-

гает освоение мира в соответствии с законом триединства истины, добра и красоты, через познание его философского, нравственного и эстетического смыслов.

Эстетическая культура человека представляет собой сложный многогранный процесс, объединяющий духовную и материальную часть личности, органическое единство развитого эстетического сознания человека и его способностей к эстетическому творчеству в разнообразных видах жизнедеятельности. Художественно-эстетическая культура индивидуума решает задачи интеллектуально-чувственного отображения бытия в художественных образах, она же является оценочным механизмом и отвечает за чувственное восприятие жизненных ценностей в соответствии с законами красоты. С детских лет она является важнейшим элементом формирования целостной, гармонически развитой личности.

При формировании художественно-эстетической культуры личности основная задача заключается в том, чтобы научить ребёнка отличать прекрасное от безобразного, трагичное от комичного, осознанно делать выбор, необходимый для гармонизации окружающего пространства по законам триединства.

В своё время Л.Н. Толстой, изучив труды по эстетике своих современников, сделал вывод, что сущность искусства выражается в проявлении красоты как наслаждения, не направленного на получение личной выгоды.

Термин «художественное» используется, когда речь идёт о параметрах эстетического, т.е. об эстетической функции в социокультурном контексте. Художественно-эстетическое воспитание не только способствует созданию личности более чуткой к красоте природы, вещей, сделанных человеком, но и учит её тоньше и глубже чувствовать красоту благородного поступка, героического подвига, чётче различать доб-

* Тема диссертационного исследования – «Формирование художественно-эстетической культуры личности школьника в процессе создания декоративной композиции на примере художественного декорирования ткани». Научный руководитель – канд. пед. наук, доцент Т.В. Ганова.

ро и зло, лучше понимать других людей.

Прикладные искусства ближе и глубже остальных внедряются в живой процесс, они служат делу реального преобразования действительности по законам красоты и художественной выразительности. Именно они создают первые непосредственные условия для формирования эстетической культуры личности. Поэтому знакомство с основами декоративно-прикладного искусства включено в содержание художественного образования.

Изучая искусство разных народностей, ребёнок получает целостное представление о мировой культуре и её особенностях. Стоит ли говорить о том, как велик вклад русского искусства в мировую культуру?! К примеру, образцы древнерусского искусства способны пробудить в ученике трепетное отношение и уважение к предкам, к современной России, но лишь в том случае, если ученик самостоятельно осознал неподдельность и уникальность искусства родного края.

К сожалению, наличие огромного количества некачественно выполненных сувениров в псевдонародном стиле, которыми пестрят рынки и базары, приводит к тому, что ребёнок, насытившись этими искажёнными образами, не желает углублённо изучать родную культуру. Поэтому знание художественных образов декоративно-прикладного искусства других этносов может способствовать отвлечению от стереотипов восприятия родной культуры.

Погружаясь в изучение этноса, сталкиваясь с символически насыщенными предметами декоративно-прикладного искусства, подробно рассказывающими о быте и укладе жизни древнего человека. Орнаменты, покрывающие предметы, рассказывают легенды и поверья той или иной этнической группы. Народность рождается, воспитывается историей, передается из поколения в поколение. Ценность народного искусства заключается в накоплении опыта поколений, это как ниточка, тянущаяся от отца к сыну.

Хочу представить задание по созданию панно в технике коллаж с применением древнерусских мотивов «Бабушкин сказ».

1. Просмотр иллюстраций и фотографий с изображениями предметов декоративно-прикладного искусства Древней Руси.

2. Написание короткого рассказа, легенды. Придумывается или трансформируется бабушкина сказка, легенда, самая неправдоподобная небылица о Руси или сказочных героях, которые запомнились ещё с детства.

3. Разработка композиции эскиза. Проработка пространства листа (определение местонахождения центра композиции, основного направления движения, полей и деталей). Композиция может быть абстрактной или сюжетной, но обязательно орнаментально насыщенной, с ярко выраженным композиционным центром, иллюстрирующим бабушкин рассказ.

4. Поиск и вырезки из журналов любых орнаментальных мотивов, ассоциирующихся с древнерусской культурой и тематикой сказа. Яркие разноцветные разномасштабные вырезки могут быть фрагментарными или сюжетными (например, изображение тотемного божества или элемент пейзажа).

5. Выполнение аппликации из подобранного материала, который отвечает разработанной композиции. Вырезки из журналов наклеиваются на заранее подготовленный лист с размеченными полями, соответствующими эскизной зарисовке (формат листа должен быть не меньше А3). Композиция может корректироваться в процессе наклеивания. К примеру, в центре композиции изображается леший, борода которого состоит из мелких цветочков, вырезанных из журнала о садоводстве, а фон – из обрезков мебелиной обивки. При этом его лицо вырезано из детского журнала, а речка за спиной – из мелко нарезанных кусочков разных оттенков голубого цвета. Платье может быть подобрано по цвету и по фактуре изображений из лоскутков цветowych пятен. Главное, чтобы к мелко проработанной орнаментальной детали прилагалась

успокаивающая его лаконичная по цвету поверхность.

6. Графическая доработка композиции. После высыхания коллажа на него можно накладывать полупрозрачную кальку, закрепив её по краям. На кальке по контуру прорисовывается весь рисунок, получившийся на панно, от мелких орнаментальных кусочков до больших лаконичных форм. Для улучшения композиции можно сделать утолщение линии по мере надобности или введение пятна. Через кальку будет просвечиваться нежная цветовая гамма и незначительные детали, ускользнувшие от автора. Это будет придавать композиции дополнительную пикантность.

7. Оформление работы. Работа оформляется в паспорту близкого по тону цвета, подбирается рамка, подписывается название.

8. Обсуждение итогов работы. После выполнения задания необходимо обсудить с учениками персонажей и историю, проиллюстрированную на панно. Полезно также дать оценку положительным и отрицательным персонажам, которые получились у учеников. Ребята должны постараться объяснить, почему их герои получились именно такими, и придумать им необычные имена.

Оценивая работу свою и своих сверстников, школьник приобретает навыки, помогающие анализировать художественные произведения, которые, в совокупности с умениями, приобретёнными в процессе художественного творчества, в свою очередь, способствуют развитию художественно-эстетической культуры личности.

Данная схема занятий по использованию этнических мотивов подразумевает комплексный подход к изучению культуры русского народа и мировой культуры в целом. Возможно создание коллажей на тему мифоло-

гических персонажей древних культур Африки, Америки, Австралии, стран Азии и Европы. Для его выполнения можно использовать не только полиграфическую продукцию, но и текстильные, и природные материалы (фантики, макароны, бусины, сухоцветы, обрезки ткани и т.д.).

Комплексный подход к изучению различных культур и материалов на примере техники коллажа способствует эффективному формированию базового этапа художественно-эстетической культуры личности школьника, помогает преодолевать шаблонное восприятие и в итоге приводит к осознанной критической оценке результатов художественного творчества с художественно-эстетической позиции.

Литература

1. Художественное в эстетике и искусстве : сб. ст. / Под ред. Н.В. Гончаренко. – Киев : Наука, 1990 – 250 с.
2. Каган, М.С. О прикладном искусстве / М.С. Каган. – Лен., 1961. – 183 с.
3. Некрасова, М.А. Народное искусство как часть культуры / М.А. Некрасова. – М. : Изобразительное искусство, 1983 – 344 с.
4. Сензюк, П.К. Композиция в декоративном искусстве / П.К. Сензюк. – Киев : Наука, 1988. – 215 с.
5. Киященко, Н.И. Эстетическое творчество / Н.И. Киященко, Н.Л. Лейзеров. – М. : Знание, 1984. – 112 с.

Александра Игоревна Сизова – аспирант кафедры декоративного искусства факультета изобразительных искусств ГОУ ВПО МГПУ, г. Москва.

Summary

School blog for readers as a space of dialogue and pupils self-determination in values

The experience of creating school blog for readers is presented in the article. It is an innovation form of stimulating readers' activity. The author considers a school blog for readers as a space of dialogue and pupils self-determination in values.

Key words: innovation, school blog for readers, dialogue, extensive reading, self-determination in values.

Terentjeva Nina Pavlovna – Candidate of Pedagogics, Associate Professor at the Department of Literature, Chelyabinsk State Pedagogical University.

The social aspect of health preserving technologies in the education of children of pre-school and school age

The article is devoted to the timely problem of preserving health of preschool age children. It has a good look at the social risks that bring the child to a physical, psychic and social disbalance. The recommendations on healthy living in the kindergarten are given.

Key words: health, preschool age children, conditions, risk factors.

Perevertaylo Elena Aleksandrovna – physical education teacher of kindergarten № 2471, a postgraduate student of Social-humanities department of Moscow Municipal Teacher Trainer's University.

Elementary school in Finland

The article deals with features of Finland education system in general and primary school in particular. A short historical account on the development of educational system in Finland is given in the article, as well as positive features of it such as the continuity of the educational stages and the connection between the educational process and its practical realization. The article may be of interest to specialists in education field.

Key words: elementary education, modern education system, Western examples in education system, national content, continuity of preschool and primary school education, primary and basic school education.

Shopets Alexandra Evgenievna – post-graduate student of Theory and History of Pedagogics Institute, Russian Education Academy, Moscow Master of Arts (University of Helsinki). The author had an experience in teaching different subjects in the secondary schools of Helsinki.

To define the notion "emotional sympathy"

The term "emotional sympathy" is often used in pedagogical teaching methodological literature, which is usually offered in standard materials to the teachers. But there is no such a term in modern dictionaries. The article explains the notion "emotional sympathy".

Key words: empathy, social perception, projection, identification, decentralization, emotional sympathy.

Kurnosova Svetlana Anatolyevna – Master of Pedagogics, Assistant Professor of the Pedagogics Chair Hair Vitus Bering Kamchatka State University, Petropavlovsk-Kamchatskiy, Kamchatka.

Master class of water colour painting at fine arts lessons (In system of preparation of the future teachers of the fine arts)

In given article the master – a class of water colour painting is told about a technique of carrying out and the organisation. Application in work the master – classes on water colour painting does a lesson evident, bright, remembered, that positively influences aesthetic development of rising generation, imparts love to the fine arts, to water colour art.

Key words: a water colour, the master – a class, art – creative abilities, figurative thinking, drawing, drawing, painting, a composition, a sketch, an etude, aesthetic education, fine in the surrounding validity, the nature, the water colour technics a la prima, development of abilities, pupils, additional education studio, the fine arts.

Semenova Maria Aleksandrovna – The Candidate of Pedagogical Sciences, the senior lecturer of Chair of Painting and Composition of Faculty of the Fine Arts and Design of the Moscow City Pedagogical University.

Ornamental and Applied Arts as a source of the students' creative activity

The article deals with the research of the students' creative activity in the field of Ornamental and Applied Arts. Taking classes in Applied Arts will help a student to accustom to high ideals of Art and teach him (her) understanding both Folk Arts and Fine Arts in general.

Key words: Decorative Art, Ornamental and Applied Art(s), artistic creative activity, decorative activity, subject Activities, folk Art.

Burovkina Ludmila Aleksandrovna – Associate Professor, Ph. D. in Pedagogics, Professor, Head of the Chair of Art and Composition, Faculty of Fine Arts and Design, Moscow City Pedagogical University.

Landscape is association in art activities of schoolchildren

The present article provides a teacher of art with theoretical and methodological assistance in developing of associative mentality of the students at landscape composition and monotypic techniques lessons. The article deals with the methods used in such techniques and possibilities of using it to creative expressive images in landscape painting. It will help the teacher to work creatively and fruitfully, developing art thinking and opening creative abilities of pupils both general educational, and art schools.

Key words: association, composition, print, landscape, creative abilities, art thinking, art image.

Belyaeva Olga Mikhaylovna – the post-graduate student of State educational institution higher professional education Moscow City Pedagogical University, the assistant of sub-faculty of painting and composition of State educational institution higher professional education Moscow City Pedagogical University.

Game at art lessons

The present article deals with various playing methods used to activate children's creative activity. Such methods can be used at art and

applied art lessons. The playing methods described in the article can be useful for elementary school teachers and teachers working in the system of supplementary education.

Key words: game, imagination, ornament, junior elementary school students, creative activity, decorative composition

Kondratenkova Nadezhda V. – host-graduate student of Chair of Ornamental Art Faculty of Fine Arts Moscow City Pedagogical University

Forming aesthetic culture of pupil's personality during the process of creating ornamental composition on the pattern of artistic decorating of texture

This article is devoted to forming a basic level of culture of pupil's personality at the lessons of ornamental and applied arts in the system of extra-education.

Key words: aesthetic culture of art, creative thinking, ornamental composition, collage, child, decorative and applied arts, personality, the old Russian ornament.

Sizova Alexandra I. – post-graduate student of the Chair of Ornamental Art Faculty of Fine Arts Moscow City Pedagogical University