

**Российский государственный педагогический
университет им. А.И. Герцена
Кафедра ЮНЕСКО
«Образование в поликультурном обществе»
Северо-Западное отделение РАО**

К 20-летию кафедры ЮНЕСКО

ОБРАЗОВАНИЕ В ПОЛИКУЛЬТУРНОМ ОБЩЕСТВЕ

Международная научно-практическая конференция

Сборник научных трудов

Выпуск 1

ДИАЛОГ КУЛЬТУР

Санкт-Петербург
2013

ББК 74.0
УДК 37.01

Печатается по рекомендации кафедры ЮНЕСКО
«Образование в поликультурном обществе» РГПУ
им. А.И. Герцена и Северо-Западного отделения РАО

Научный редактор: академик РАО *Г.А. Бордовский*

Редакционная коллегия: *Л.А. Баясникова, М.П. Воюшина,
Е.П. Суворова*

Автор обложки: *А.Н. Шемякина*

Образование в поликультурном обществе: Сборник научных трудов.
Выпуск 1. – СПб. : Астерион, 2013. – 280 с.

ISBN 978-5-00045-017-8

Сборник содержит статьи по итогам Международной научно-практической конференции «Современное образование в поликультурном обществе», которая состоялась 6-7 декабря 2012 года на кафедре ЮНЕСКО «Образование в поликультурном обществе» РГПУ им. А.И. Герцена.

Включенные в сборник статьи связаны с актуальными проблемами образования в современном поликультурном, полиэтническом, полилингвальном мире, поиском и обоснованием методических путей реализации ФГОС общего образования, созданием учебников нового поколения.

Сборник адресован специалистам в области образования, научным работникам, учителям, студентам педагогических вузов.

ISBN 978-5-00045-017-8

СОДЕРЖАНИЕ

ВВЕДЕНИЕ

Баясникова Л.А., Золотухина Н.Ф. Современная школа как модель поликультурного общества5

Раздел 1. ДИАЛОГ КАК ОСНОВА ПОСТРОЕНИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СИСТЕМЫ В ПОЛИКУЛЬТУРНОМ ОБЩЕСТВЕ

<i>Воюшина М.П., Суворова Е.П.</i> Инновационная образовательная система «Диалог»: подходы, принципы, структура.....	17
<i>М.П. Воюшина</i> «Литературное чтение» как учебный предмет в инновационной образовательной системе «Диалог»	34
<i>Суворова Е.П., Купирова Е.А.</i> Подходы и принципы построения программы курса «Окружающий мир» в инновационной образовательной системе «Диалог»	43
<i>Аранова С.В.</i> Особенности формирования курса обучения изобразительному искусству в начальной школе в соответствии с ФГОС.....	49
<i>Свешников В.Г.</i> Аксиологический подход и проблема толерантности в учебнике «Светская этика».....	58
<i>Шкалов В.А., Афанасьева А.Б.</i> О принципах построения учебника «Музыка» (УМК «Диалог»	63
<i>Афанасьева А.Б., Мисюкевич А.Н.</i> Особенности УМК «Музыка» и «Технология» в инновационной образовательной системе «Диалог»	70
<i>Любичева Е.В.</i> Слово как единица культуры и средство развития личности.....	76
<i>Фадеева Л.Л.</i> Я сочинил стихотворение! (Заметки о занятиях литературным творчеством с младшими школьниками)	81
<i>Соколова Е.Н.</i> Диалог с миром в процессе художественно-творческой деятельности школьников.....	97
<i>Григорьева Е. А.</i> Проектная деятельность учащихся как способ реализации межкультурного диалога (из опыта работы ГБОУ гимназии № 67)	103
<i>Меньшикова В. В.</i> «Как сердцу высказать себя? Другому как понять тебя?»... Размышления о современном уроке в поликультурном обществе	110
<i>Тютюкова О.Н., Щерба В.Н.</i> К проблеме ценностных ориентаций студентов-представителей коренных народов севера, обучающихся в вузах Красноярска.....	115
<i>Иваишова О. А., Подходова Н. С., Останина Е. Е., Туркина В. М.</i> Особенности учебников «Математика» для 1 – 4 классов в УМК «Диалог».....	121

Раздел 2. РЕАЛИЗАЦИЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТНОГО ПОДХОДА К ОБУЧЕНИЮ В СОВРЕМЕННОЙ ШКОЛЕ ПОЛИКУЛЬТУРНОГО ОБЩЕСТВА

<i>Щеголева Г.С.</i> Деятельностный подход к работе над развитием связной речи учащихся в УМК «Диалог».....	129
<i>Буланова С. Ю.</i> Методические подходы к организации изучения младшими школьниками синтаксических структур сложного предложения.....	136
<i>Павлова Т. А.</i> Принципы организации деятельности младших школьников с математическим учебно-научным текстом	141

<i>Жумадилова Г.А., Жумаканова Б.У., Токжигитова С.С.</i> Научный текст при обучении русскому языку в условиях полилингвизма	150
<i>Субботина В. А.</i> Проект школьного лектория	158
<i>Бенеиш Н. И.</i> Использование информационно-коммуникативных технологий на уроках русского языка в начальной школе	164
<i>Каменкова Н.Г.</i> Реализация деятельностного подхода в профессиональной подготовке магистра педагогического образования	171
<i>Никитина Л. А.</i> Реализация деятельностного подхода в работе с грамматическим знанием на уроках русского языка	177
<i>Луханина Н. И.</i> Использование современных форм, методов и технологий в школьном историко-краеведческом музее	183
<i>Белина Е.В.</i> Эффективное использование технологической карты и технологии развития информационно-интеллектуальной компетентности на уроках литературы в начальной школе	189
<i>Кочермина Е.Г., Подрезова Н.Н., Васильева Е.Ю.</i> Метод проектов как средство саморазвития, мотивации к обучению и познанию детей с тяжелыми нарушениями речи	196
<i>Телишов С.В., Телишова Е.В., Мирюгина Т.А.</i> Российский методический опыт и создание учебных текстов нового поколения	203

Раздел 3. РЕАЛИЗАЦИИ МЕЖДИСЦИПЛИНАРНОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ В СОВРЕМЕННОЙ ШКОЛЕ

<i>Стефанова Н.Л., Подходова Н.С., Туркина В.М., Шумара Е.В.</i> Реализация междисциплинарного взаимодействия в учебниках математики 5–6 классов из системы «Диалог»	212
<i>Жумадилова Г.А., Тургамбаева Ж.Т., Калиева Г.К.</i> Интеграция учебных предметов в полиязычном образовании	229
<i>Зайченко Т.П., Шубина Е.Н.</i> Пространственно-семантическая среда школы с углубленным изучением редких иностранных языков и ее функции	238
<i>Кочарян А. Т., Мкртчян А.Р.</i> Поликультурная школа в современной России (Из опыта работы ГБОУ № 259 адмиралтейского района Санкт-Петербурга)	244
<i>Белостоцкая М. Э.</i> Междисциплинарное взаимодействие при обучении математике в билингвальной гимназии	250
<i>Смирнова Ж. Э.</i> Междисциплинарное взаимодействие в условиях проектной деятельности младших школьников	255
<i>Верховцева О. Л.</i> Учебно-исследовательская деятельность школьников как способ развития исследовательской компетентности	259
<i>Макимова Е.Л.</i> Роль семьи в формировании культурного поля ребенка	265
<i>Каишарова Е. А.</i> К вопросу реализации компетентностного подхода при подготовке учителя физики	268
<i>Сергеева О.С.</i> Учебно-исследовательская деятельность школьников как неотъемлемая часть механизмов реализации ФГОС нового поколения	273
<i>Сведения об авторах</i>	277

ВВЕДЕНИЕ

Л.А. Балясникова, Н.Ф. Золотухина

СОВРЕМЕННАЯ ШКОЛА КАК МОДЕЛЬ ПОЛИКУЛЬТУРНОГО ОБЩЕСТВА

Каждое время создает свою школу. Это значит, что школа является не только сколком общества, отражая в себе образ своей эпохи, не только вбирает в себя как бы в свернутом виде актуальные для этого времени представления о мире и человеке, но и то, что через школу общество задает перспективу собственного существования, своего развития.

Один из основоположников педагогической науки чешский гуманист Ян Амос Коменский разработал и воплотил в жизнь модель школы, которая стала символом эпохи Просвещения. Но благодаря вписанности этой модели в философскую концепцию нового мирового порядка, построенного на гуманистических принципах улучшения человеческих отношений, ее значение в полной мере мы можем оценить лишь в наше время.

По мысли Коменского, тот, кто исходит из глобальной цели – улучшения отношений между людьми, обязательно должен прежде всего заботиться о школе и обучении. Если мы хотим изменить этот мир, то мы должны сначала коренным образом изменить образование людей, причем именно методами, присущими Пансофии.

Концепция Пансофии разрабатывалась Коменским на основе идеи универсализма как гармонии «головой» и «сердца» на всех уровнях человеческой деятельности, закладывающей фундаментальные категории и философско-педагогические принципы в модель школы. Это относится прежде всего к таким понятиям как: «мудрость» и «всемудрость». Обретение мудрости, по Коменскому, это истинно человеческий путь постижения истины – это знание на грани несказанного, которое нуждается в образном языке, в метафоре, в притче. Следование свету мудрости подразумевает и преодоление схоластики, поверхностного знания (учености), и гармоничное сочетание ума и нравственности, рационального и трансцендентного в человеческом познании. Следующий уровень мудрости – трансформация ее во «всемудрость». Так же как в восточной духовно-философской тради-

ции «мудрец» и «святой» – практически тождественные понятия, в славяно-русской традиции – «премудрость» – это высшая мудрость, согласующая плотскую жизнь человека с бытием духовным. Одному всей премудрости (учения) не пройти. Начало премудрости – страх Божий. Премудрость одна, а мудростей много (лукавства, хитростей) (1).

Изменение этого мира, согласно пансофической концепции Коменского, должно осуществиться с учетом Бога, людей и вещей. Обязательность усовершенствующей заботы всех людей проявляется в том, что она важна для Бога, для людей и для «государства вещей». Для Бога, чтобы он не был обманутым с точки зрения цели, которую он вместе с человеком себе определил; для человека, чтобы не потерять содружество с Богом, то есть свое блаженство; для «государства вещей», чтобы вещи не были все время подчинены пустоте мира, когда люди ими неправильно пользуются, пусть для хвалы Богу или для их собственной пользы.

Духовно-педагогическая направленность пансофической концепции исправления человеческих дел явилась, по нашему убеждению, основой предвидения сценариев человеческой истории в ее будущем и позволила Яну Амосу Коменскому в середине XVII века создать проект социокультурных преобразований и встроенную в него модель школы, опередившие свою эпоху на несколько столетий. Этот проект в полной мере можно охарактеризовать как концепцию нового мирового порядка. В разгар политических и религиозных междоусобиц Коменский предложил организовать международный центр, объединяющий усилия всех прогрессивно мыслящих людей по сохранению мира, налаживанию международного сотрудничества в области политики, науки и образования. Спустя века эта идея была воплощена в создании международных организаций ООН и ЮНЕСКО.

Обоснованию проекта по улучшению человеческих отношений и общественной жизни Коменский посвятил 7-томный труд «Всеобщий совет об исправлении человеческих дел». Именно в этом контексте общественно-просветительской деятельности Коменского следует рассматривать, на наш взгляд, и его модель школы, направленную на развитие у детей мировоззрения и опыта деятельности, которые не ограничивались бы узкопрогматическими рамками, а формировали бы широкий взгляд на окружающий мир и в то же время укрепляли духовную основу личности. Это прежде всего – учебник «Открытая дверь языков и всех наук», который впервые сочетал усвоение латинского (международного в это время) языка с изучением окружающего мира; это – книга «Мир чувственно-

воспринимаемых вещей в картинках» – одна из первых детских иллюстрированных энциклопедий, построенных на основе философской картины мира, переиздававшаяся в течение 150 лет и ставшая настольной книгой многих ученых последующих веков. Созданную в этот период наиболее известную книгу Коменского «Великая дидактика» также необходимо рассматривать в контексте его концепции нового мирового порядка, стержнем которого являлась духовно-нравственная направленность развития человека и общества в стройной классической картине мироздания (последовательность, систематичность и т.д.).

Было бы слишком упрощенно утверждать, что Коменский является автором исключительно классической системы образования, на основе которой развивалось школьное образование в западном мире. Именно Коменскому принадлежит и идея неклассической школьной системы – школы-игры («Школа игра» в восьми пьесах - 1654 г.), которая в конце XIX века получила свое развитие в Вальфдорфской педагогике. В процессе реформирования школьного образования в Венгрии Коменский использует и такой неклассический художественно-педагогический метод как драматизация, который испокон веков известен в странах Востока как путь приобщения молодежи к духовным ценностям, например, постановка сцен эпоса «Махабхарата» в современных школах Индии.

Возвращение к Богу, по убеждению Коменского, это и возвращение из лабиринта человеческих заблуждений в «театр божественной премудрости». Образ театра здесь совпадает с древне-индийским толкованием жизни человека как спектакля, режиссером которого является сам Бог. В этой жизненной драме люди проходят школу игры-воспитания, духовного пробуждения и возвышения. И от того, насколько человек хорошо исполняет свою роль на сцене жизни, настолько он приближается к Богу.

К сожалению, церковные цензоры помешали Коменскому воплотить его идею о постановке с учащимися Шарош-Патакской гимназии сцен из Священного Писания, но осуществленная им инсценировка с гимназистами его книги «Открытая дверь языков» как новый метод драматизации в духовно-нравственном воспитании молодежи имела огромный успех и получила широкий резонанс во всех странах Европы.

Представления об идеале Коменского ясно отражены в его концепции нравственного воспитания, раскрывающей духовную основу развития личности (2, с.33). Согласно мировоззрению Коменского, мир – это «создание Божие», человеческое познание – это «богоискание повсюду»,

жизнь человека – это подготовка к вечной, потусторонней жизни. Главная цель воспитания – осознание человеком своего божественного предназначения. Последовательность процесса воспитания обеспечивается решением трех задач: познание себя и окружающего мира (умственное воспитание); управление собой (нравственное воспитание); стремление к Богу. Поскольку человек – это часть природы, то познание законов природы в соответствии с принципом природосообразности выступает для него в качестве опосредующего звена в постижении собственной божественной сущности.

Таким образом, вертикальная составляющая становления человека в соответствии с концепцией воспитания Коменского представляет собой духовный вектор его развития, исток и предел которого находится за границами земной жизни человека. Научные знания, развитие умственных способностей являются одной из предпосылок постижения человеком своего высшего предназначения посредством познания законов мироздания, а развитие нравственных качеств, нравственного поведения, трудолюбия выступают как необходимое педагогическое условие его движения к Богу.

С другой стороны, развертывание миротворческо-просветительской деятельности вширь, как свидетельствует вся система взглядов и деятельности Коменского, предполагает решение проблем духовной эволюции человека посредством снятия всех барьеров во взаимопонимании представителей различных культур и народов, между сферами научного познания и религии, духовно-нравственного развития человека и общественного служения его человечеству. Являясь в одном лице педагогом, священником, ученым и общественным деятелем, Коменский на собственном примере доказал возможность и исключительную плодотворность такого синтеза.

Педагогика Коменского заложила основы формирования единого образовательного пространства, а его просветительская деятельность, идеи нового мирового порядка нашли продолжение не только в развитии миротворческих международных отношений, признании ценности гармоничного сосуществования разных культур, но и в появлении в конце XIX в. и начале XX века концепций взаимосвязи науки и религии и моделей новой неклассической школы как модели поликультурного общества (теософия Е. Блаватской, антропософия Р. Штайнера и модель Вальфдорфской школы; философско-педагогическое наследие Л. Толстого и модели Яснополянской школы и школы Монтессори; «Живая этика» Е. Рерих, «Аксиомы религиозного опыта» И. Ильина и модель школы Френе и др.) (3). Эти

концепции связаны с новым этапом осмысления природы человека, выдвигающим в качестве единой фундаментальной основы развития человечества его духовную эволюцию. Признание этой основы выбивает почву у приверженцев межконфессиональной конфронтации, поскольку в силу вступает принцип различных путей духовного становления человека и разных уровней духовности, независимо от этнокультурной или конфессиональной принадлежности. Именно такая надконфессиональная направленность ставит панфилософскую картину мира и миропорядка Коменского в один ряд с наиболее древней и фундаментальной для всех религий ведической концепцией духовной эволюции человечества, которая получила название «Религия мудрости».

К сожалению, в советский период в нашей стране система взглядов Коменского была представлена в неполном виде. Из нее были исключены основополагающие педагогические принципы, раскрывающие идеи божественного происхождения и духовной миссии человека.

Эпоха индустриализации, начавшаяся на рубеже XX века, повлияла на развитие систем образования и моделей школы в России и странах Европы не только в плане усиления сциентистских, технократических и рыночно-прогнатических подходов к образованию, но и в плане постановки ряда сложных проблем духовно-нравственного образования и воспитания молодежи в связи с общемировыми тенденциями секуляризации.

На рубеже XXI века после падения коммунистического режима в России начал складываться постсекулярный тип отношений между государством и религиозными институтами. Новый политеизм, продолжая дореволюционные традиции, тем не менее вызвал необходимость пересмотра политики в сфере образования, в котором после отмены коммунистической идеологии образовался вакуум. После продолжительных дискуссий в начальной и средней школе начался эксперимент по введению курса об основах религиозных культур и светской этики, базирующегося на соответствующей концепции духовно-нравственного образования и воспитания молодежи. Однако, по мнению специалистов, данная концепция нуждается в серьезной доработке с учетом опыта духовного образования в странах Европы. Большой вклад в развитие новой концепции духовно-нравственного образования внесли ученые негосударственной научной и учебной организации – Русской Христианской Гуманитарной Академии в Петербурге. Исследовательский коллектив под руководством профессора Ф.Н. Козырева с начала 90-х годов ведет разработку и апробацию про-

граммы в рамках международного сотрудничества со специалистами (Н. Смарт, П. Хёрст, Д. Халл, К.Э. Нипков, М. Гриммит и др.) стран Европы (Англия, Голландия Германия, Финляндия и др.) по неконфессиональному гуманитарному религиозному образованию как в конфессиональной, так и в светской школе и дошкольных заведениях (4). Например, «в Англии выделение двух форм неконфессионального религиозного образования (learning about and learning from) стало официальным с соответствующими двум учебным целям – информативной и развивающей – двумя блоками методических рекомендаций» (4, с.92). Идеи Джона Халла легли в основу концепции религиозного образования в современной Турции:

1) религия должна преподаваться детям с верой, описательно и критически;

2) религиозное образование поощряет ознакомление молодых людей с духовными и религиозными ценностями разных традиций, чтобы обогатить и углубить их личностное развитие;

3) молодых людей рассматривают не как верующих, а как учащихся;

4) религиозное образование должно быть образовательным по природе и профессиональным по качеству;

5) религиозное образование должно вносить вклад во взаимопонимание и укрепление мира;

б) религиозное образование, как и другие гуманитарные дисциплины, не нейтрально в ценностном отношении. Но оно может быть светским, когда составляет часть общеобразовательной программы для всех учащихся» (4, с. 95).

Одним из перспективных направлений в исследованиях Ф.Н. Козырева является отказ от бинарной логики (наука – религия) в разработке моделей духовно-нравственного образования и воспитания в современной школе. На смену конфронтации этих сфер культуры приходит их взаимодополнительность благодаря внесению в эту модель опосредующего компонента: «образовательного адогматического экзистенциального развивающего интерсубъективного гуманитарного религиозного образования» (4, с. 96).

Идеи неконфессионального духовного образования отвечает духу времени, необходимости поиска моделей устойчивого развития современного поликультурного общества, основанного на принципах взаимоуважения, солидарности и толерантности.

Толерантность как никогда ранее важна в современном мире. Мы живем в век глобализации экономики и все большей мобильности, быстрого развития коммуникации, интеграции и взаимозависимости, в век крупномасштабных миграций и перемещения населения, урбанизации и преобразования социальных структур. Каждый регион многолик, и поэтому эскалация нетерпимости и конфликтов потенциально угрожает всем частям мира.

В ответ на эти вызовы международным сообществом была принята «Декларация принципов толерантности ЮНЕСКО»/ Declaration of Principles on Tolerance (утверждена резолюцией 5.61 Генеральной конференции ЮНЕСКО от 16 ноября 1995 года) (5).

Согласно определению, данному в Декларации, толерантность означает уважение, принятие и правильное понимание богатого многообразия культур нашего мира, форм самовыражения и способов проявлений человеческой индивидуальности. Ей способствуют знания, открытость, общение, свобода мысли, совести, убеждений. Толерантность – это гармония в многообразии, не только моральный долг, но политическая и правовая потребность. Толерантность – это добродетель, она делает возможным достижение мира и способствует замене культуры войны культурой мира.

Толерантность – это не уступка, снисхождение или потворство. Это прежде всего активное отношение, формируемое на основе признания универсальных прав и свобод человека. Ни при каких условиях терпимость не может служить оправданием посягательств на основные ценности, терпимость должны проявлять отдельные люди, группы, государства.

Толерантность – это обязанность способствовать утверждению прав человека, плюрализма (в том числе культурного плюрализма), демократии и правопорядка. Толерантность – это понятие, означающее отказ от догматизма, от абсолютизации истины и утверждающее нормы, установленные в международных правовых актах в области прав человека.

Проявление толерантности, которое созвучно уважению прав человека, не означает терпимого отношения к социальной несправедливости, отказа от своих или уступки чужим убеждениям. Это означает, что каждый свободен придерживаться своих убеждений и признает такое же право за другими. Это означает признание того, что люди по своей природе различаются по внешнему виду, положению, речи, поведению, ценностям и обладают правом жить в мире и сохранять свою индивидуальность. Это означает, что взгляды одного человека не могут быть навязаны другим. То-

лерантность также требует предоставления каждому человеку возможностей для экономического и социального развития без какой-либо дискриминации.

Декларация принципов толерантности безусловно призвана стать одной из политических и методологических основ разработки модели современной школы, обращаясь прежде всего к педагогическому сообществу с призывом в школах и университетах, в рамках неформального образования, дома и на работе укреплять дух терпимости и формировать отношения открытости, внимания друг к другу и солидарности, без которых невозможно устойчивое развитие современного поликультурного общества.

Принципы толерантности хорошо согласуются с современными концепциями гуманистической педагогики, большой вклад в которую внесли многие русские и советские педагоги: Д. Ушинский, А. Макаренко, В. Сухомлинский, М. Амонашвили и др., с концепцией «Педагогики Культуры» Д. С. Лихачева, с моделями «Школы конвергентной педагогики» (6) и «Школы понимания» (7).

«Конвергенция (схождение) – это такой род коммуникации, содержанием которого является неслиянность и нераздельность самобытных личностных миров, внутренних «я»... Единая истина требует множественности сознаний, она принципиально несовместима в пределах одного сознания, так как по природе *событийна* и рождается в точке соприкосновения разных сознаний. Конвергенционная педагогика ориентирована на преодоление исходной авторитарности отношения Учитель – Ученик. Для этого на смену уроку-ритуалу должен прийти урок, являющийся *коммуникативным событием* для всех участников: ученика, соученика и учителя» (6, с.56).

«Искомый в педагогике личностно-ориентированный подход в логике Школы понимания может быть осуществлен через понятие «субъектности», которое можно было бы определить как синтез знаний, мнений и убеждений становящейся личности. Под знанием понимается номотетический субстрат предметного контента, под мнением (пониманием) – интерпретационные стратегии школьника, а убеждение – это система ценностей, составляющих ядро личности. Можно выделить и общий знаменатель, независимо от предметной области, *субъектность*, которая будет проявляться в виде *авторской позиции* обучаемого. Именно авторская позиция становится синтезом всех стратегий и компонентов личности, приобретающей черты индивидуальности» (7, с. 67).

Философско-педагогические принципы поликультурного образования и толерантности стали одной из методологических основ разработки программ этнокультурной инклюзии и этнокультурологического образования народов Севера, Сибири и Дальнего Востока в России. За более чем 80 летний период своей деятельности Институт народов Севера, созданный в 1930 г. в структуре государственного педагогического института им. А. И. Герцена, подготовил ученых, педагогов, писателей, художников общественных деятелей, лучшие из которых стали представителями русской интеллигенции и культурной элитой этнических сообществ, сформированной в культуре Петербурга. Институт народов Севера стал экспериментальной площадкой приобщения народов Севера и других этносов к ценностям русской классической культуры и посредством освоения русского языка - к сокровищнице мировой культуры.

Принципы, которые были положены в основу разработки модели этно-культуро-образовательного процесса при подготовке специалистов, способных работать в условиях поликультурного общества, были апробированы в совместном проекте «Реальность этноса» кафедры ЮНЕСКО и кафедры этнокультурологии Института народов Севера Герценовского университета, осуществляемого с 1998 г. по настоящее время под научным руководством профессора И.Л.Набока, а также в подготовке учебно-методических мультимедийных комплексов для детей-инофонов («Букварь для мигрантов» и «Азбука вежливости для детей-инофонов»), разработанных коллективом кафедры межкультурной коммуникации под руководством профессора И.П.Лысаковой, в проекте «ЮНЕСКО в школе» кафедры ЮНЕСКО и ассоциированной школы ЮНЕСКО при Санкт-Петербургской Академии постдипломного педагогического образования и других программах ЮНЕСКО, осуществляемых на базе кафедры ЮНЕСКО Герценовского университета. Это система таких принципов, как открытость, созидательная основа взаимодействия разных культур, свобода творческой самореализации личности, бережное сохранение и творческое развитие этнокультурных традиций разных народов, свобода совести, взаимосвязь науки, религии и духовно-этнических традиций разных народов, построенная на трех взаимодополняющих друг друга направлениях культурно-образовательного процесса:

- гуманистически ориентированная культурная адаптация представителей различных этносов к условиям современного социума;

- обогащение культуры Петербурга новыми этнохудожественными жанрами искусства, созданными в культурно-образовательном процессе как синтез классических и этнических духовно-культурных традиций;

- междисциплинарное взаимодействие представителей академического сообщества, этнических сообществ и общественных организаций в гармонизации межкультурных и межконфессиональных отношений, в развитии инновационных гуманитарных технологий образования.

В 2012 году РГПУ им. А.И. Герцена посетила с визитом Генеральный директор ЮНЕСКО Ирина Бокова, которая в своем выступлении по случаю присуждения ей степени почетного доктора образования РГПУ им. А.И. Герцена отметила гуманистическую направленность модели образовательного процесса в университете в контексте развития современного поликультурного общества и политики ЮНЕСКО. Рассматривая выступление И. Боковой как чрезвычайно важное в контексте формирования поликультурного образования, позволим себе привести значительный стенографический фрагмент ее речи, полностью опубликованной в информационно-аналитическом научно-образовательном журнале «УНИВЕРСУМ».

«Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена отмечает свою 215-ю годовщину. Деятельность Университета уходит глубокими корнями в присущие этой стране традиции гуманизма.

Благодаря поддержке императора, крупный педагог, мыслитель Иван Иванович Бецкой основал Санкт-Петербургский воспитательный дом, ставший предшественником этого Университета.

В «Генеральном учреждении о воспитании обоего пола юношества», представленном им Екатерине в 1763 году, Бецкой утверждал, что широкое общее образование является наилучшим способом создать то, что он называл «новой породой людей». Эта мысль всегда была руководящим принципом деятельности вашего Университета. В ней заложена убежденность в том, что образование – это неиссякаемый источник знаний, и доступ к нему должен быть открыт для всех членов общества. Это и идея о том, что образование является основой для формирования гражданственности. Такой подход столь же актуален сегодня, как и в те времена.

Мир претерпевает стремительные и глубокие перемены. Сегодня открываются широкие возможности для обмена идеями, совместного использования знаний и диалога. Но при этом возникают и новые вызовы...

На прошлой неделе я находилась в Рио на Конференции Организации Объединенных Наций по устойчивому развитию, на которой представите-

ли мирового сообщества попытались определить контуры устойчивого развития в XXI веке. На Рио+20 прозвучала одна четкая и ясная мысль,... мысль о необходимости использования всех возможностей образования. Эта идея заложена в самом «генетическом коде» ЮНЕСКО.

В Уставе ЮНЕСКО указано, что конструктивный и прочный мир должен базироваться «на интеллектуальной и нравственной солидарности человечества». Вся деятельность этой организации пронизана духом гуманизма. В её Уставе записано, что мысли о войне возникают в умах людей, поэтому именно в сознании людей следует укоренять идею защиты мира. Образование является мощнейшим ключом к освобождению сознания.

Инклюзивное и качественное образование является стратегической задачей XXI века. Под этим лозунгом будет развернута *Глобальная инициатива по вопросам образования*, которую Генеральный секретарь Организации Объединенных Наций представит в сентябре. Особое внимание в рамках этой Инициативы уделяется трем основным аспектам – равенству и инклюзивности, качеству и учителям, а также глобальной гражданственности. По существу, как утверждал Иван Бецкой, вопрос образования – это вопрос гражданственности. Речь идет об общих ценностях, о том, чтобы учиться жить вместе.

Лев Толстой написал: «*Единственным смыслом жизни является служение человечеству*». Все мы, собравшиеся здесь, разделяем это гуманистическое убеждение – веру в способность каждой женщины и каждого мужчины положительно воспринимать мир и соответственно этому формировать реальность. Такой подход требует от нас приверженности и поддержки. Для его реализации необходимы такие высшие учебные заведения, как ваш Университет, посвящающие себя идеалам, вдохновляющим человека, идеалам создания знаний и их совместного использования, идеалам служения всему обществу» (8, сс.109-111, 112).

Резерв для раскрытия духовного потенциала личности заложен также и в построении модели школы на базе современной языковой картины мира (9, с. 91). Так, для нашей страны и ближнего зарубежья в этой модели владение английским языком выступает как коммуникативно-диалоговый параметр (глобальный аспект), владение русским языком (региональный аспект) выступает как культуротворческий параметр, а владение родным языком (этнический аспект) является базовым ценностным этно-экологическим параметром. При этом коммуникативно-диалоговый параметр подразумевает также и определенную компетенцию в овладении

современными ИКТ, без которых уже невозможно представить полноценный межкультурный диалог и международное сотрудничество.

Например, вот как, по мнению лингвистов, выглядит языковая картина мира для современной казахской молодежи: «На современном историческом этапе казахский язык – один из символов государства, язык культурного наследия, объединяющий казахский этнос. Русский – язык межнационального общения, что не только не отрицается, но и записано в Конституции Казахстана, язык межгосударственного общения практически со всеми странами-соседями, в значительной мере язык образования, науки, техники. Английский – язык еще более глобального общения и частично язык науки, техники, образования, делового общения» (9, с. 91).

Однако при этом необходимо еще раз отметить, что в современных исследованиях проблем устойчивого развития поликультурного общества сохранение языкового и этнокультурного разнообразия слишком слабо связывается с вопросами духовного самосозидания личности, раскрытия способности человека говорить на «языке сердца» и еще слабее с задачей педагогического сопровождения этого процесса.

Именно на этом направлении взаимосвязи гуманистики и педагогики в разработке модели современной школы, по нашему мнению, мы должны консолидировать усилия педагогического и академического сообществ.

Литература

1. Даль В.И. Толковый словарь живого русского языка. Электрон. ресурс: www.dict/tmm.ru/dal/
2. История педагогики. М., 1968.
3. Золотухина Н.Ф. Педагогика как культура. СПб., 2000.
4. Козырев Ф.Н. Гуманитарное религиозное образование. СПб., 2010.
5. Декларация принципов толерантности ЮНЕСКО. Электрон. ресурс: www.tolerance.ru
6. Тюпа В.И. Коммуникативные параметры урока в школе конвергентной педагогики / Универсум, СПб., № 1, 2012.
7. Троицкий Ю.Л. «Понимание» как образовательная технология / Универсум, СПб., № 1, 2012.
8. Выступление Генерального директора ЮНЕСКО г-жи Ирины Боковой по случаю присуждения ей степени почетного доктора образования Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена / Универсум, СПб., № 2, 2012.
9. Петров Д., Борейко А. Магия слова. Диалог о языке и языках. М., 2011.

Раздел 1. ДИАЛОГ КАК ОСНОВА ПОСТРОЕНИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СИСТЕМЫ В ПОЛИКУЛЬТУРНОМ ОБЩЕСТВЕ

М. П. Воюшина, Е. П. Суворова

ИННОВАЦИОННАЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ СИСТЕМА «ДИАЛОГ»: ПОДХОДЫ, ПРИНЦИПЫ, СТРУКТУРА

Актуальность создания концепции инновационной образовательной системы «Диалог» для начального и основного этапов общего образования обусловлена вызовами времени:

- образование рассматривается как стратегический ресурс устойчивого развития России и важный фактор обеспечения национальной безопасности многонационального государства, что требует создания образовательных систем, *построенных на диалоге культур*, и разработки *методики преподавания, учитывающей специфику поликультурного общества*;
- условия жизни в постиндустриальном информационном обществе сместили акцент школьного образования с передачи информации на обучение ее поиску, обработке, интерпретации, использованию, т.е. на превращение информации в *знание, окрашенное ценностным смыслом*;
- интеграционные процессы в науке и образовании рождают необходимость овладения системным мышлением, потребность в *формировании единой картины мира*;
- социальное расслоение общества, рыночные отношения привели к повышению личной ответственности за свою судьбу, что требует *самоостоятельности, инициативности, мобильности*;
- сочетание достижений технического прогресса с коммерциализацией всех сфер жизни существенно повысило возможности среды в формировании стереотипов поведения и усилило прежде всего ее негативное влияние на ценностные ориентации подрастающего поколения; поэтому необходим *выход предметных методик преподавания на поведенческий уровень*;

- ухудшение экологической ситуации, повышение ответственности человека за последствия его воздействия на природу вызывает необходимость *экологического воспитания, понимания взаимосвязи природных процессов;*

- принятие нового Федерального государственного образовательного стандарта требует создания его адекватного методического обеспечения.

Ответить на эти вызовы времени можно, если изменить всю дидактическую триаду – цель, содержание, методы обучения, воспитания и развития. Эти изменения должны затронуть не только отдельные школьные дисциплины, но образовательную систему в целом.

Инновационная образовательная система «Диалог» базируется на требованиях Федерального государственного образовательного стандарта общего образования второго поколения, идеях Концепции развития поликультурного образования в Российской Федерации, которые определяют гуманистический, светский и поликультурный характер образования.

Философским основанием Концепции послужила современная гуманистическая «философия жизни», которая «видит перспективу человечества в становлении нового гуманитарного мышления и практики на основе принципов целостности бытия, культуры, личности» (1, с.19).

Теоретико-методологическими основами Концепции стали идеи системно-деятельностного (Л. С. Выготский, А. Н. Леонтьев, Д. Б. Эльконин, П.Я. Гальперин, Л.В. Занков, В.В. Давыдов, А.Г. Асмолов), культурологического (В.С. Библер, М.С. Каган, М.Н.Скаткин, И.Я.Лернер, В.В.Краевский, А.П.Валицкая), лично ориентированного (В.В. Сериков), метаметодического (И.М.Титова, Е.П.Суворова, М.П.Воюшина) подходов; учение об опережающей роли обучения по отношению к развитию (Л. С. Выготский); положение о диалоге как способе познания мира (М.М. Бахтин, В.С. Библер, М.С. Каган); положение о сдвиге возрастных границ детства, связанном с процессом ретардации (Д.И. Фельдштейн); а так же парадигмальные характеристики инновационной образовательной системы (А.П. Валицкая).

Образовательная система «Диалог» отвечает вызовам времени и создает благоприятный режим социализации новых поколений. Система исходит из стратегии сохранения культурного многообразия и единства культуры и ориентирована на решение задач, поставленных перед образованием как общественным институтом: обеспечение гражданского мира,

социальной стабильности, экономического развития постиндустриальной России, что отражено в девизе образовательной системы «Диалог»: «Мы разные, мы равные, нам интересно вместе!».

В название образовательной системы вынесено ключевое для современного общества понятие – «диалог», трактуемое как (1) *взаимодействие различных позиций, представлений, идей, образов, языков наук и искусств, точек зрения, направленное на достижение взаимопонимания и взаимообогащения участников диалога; и как (2) способ познания мира, освоения духовных ценностей, способ самоопределения, позволяющий человеку научиться жить в условиях многообразия культур, типов сознаний, взглядов.*

Концепция учитывает социокультурную ситуацию развития современного школьника и опирается на данные комплексных психолого-педагогических исследований, проведенных в РАО. В частности, учитывается, что произошел сдвиг возрастных границ детства, связанный с процессом ретардации. Интенсивный натиск информационных потоков приводит к формированию клипового сознания, к превалированию хаотической информации над систематизированными знаниями. В результате у ребенка формируется контрпродуктивный взгляд на мир и самого себя, что выражается в эпатажном, вызывающем поведении.

Сказанное определяет требования не только к родителям, к учителю, к учебнику, но к организации работы школы, и более того - к организации образовательно-культурной среды в целом, что и обусловило расширение рамок образовательной системы и включение в нее школьной и внешкольной культурно-образовательной среды.

Стратегической целью и основным результатом инновационной образовательной системы «Диалог» является становление целостной личности, действия и поступки которой определяются нравственным знанием; личности, обладающей российской гражданской идентичностью, избирательной активностью в ее отношениях с культурно-образовательной средой; личности, готовой к самообразованию, самоопределению и к ответственному поведению в быстроменяющемся высокотехнологичном конкурентном поликультурном мире.

Поставленная цель обусловила *инновационные характеристики образовательной системы:*

во-первых, система ориентирована на *становление целостной личности*, что достигается за счет системно-деятельностного подхода к построению

нию образовательного процесса *по всем учебным дисциплинам и к организации внеурочной деятельности* и гармоничного сочетания специального (речевого, математического, литературного, музыкального и т.д.) и общего развития учащихся;

во-вторых, в образовательной системе обучение, развитие и воспитание *организованы как единый процесс*, что позволяет превратить осваиваемую информацию в *лично значимые знания*, создает установку на *нравственное поведение*;

в-третьих, образовательная система ориентирована не на сегодняшний день, а на *завтрашний день*, на успешность обучающихся в условиях, которых сегодня еще нет, что достигается целенаправленным формированием способности к диалогу, мобильности, готовности выбирать и корректировать способы деятельности в зависимости от изменяющихся условий.

Все элементы образовательной системы «Диалог» подчинены сформулированной выше стратегической цели. Каждый этап образования является ступенью в ее достижении и решает строго определенные задачи, чем обеспечивается преемственность между этапами.

Образовательная система «Диалог» имеет иерархическое строение. Структура образовательной системы представлена на схеме 1.

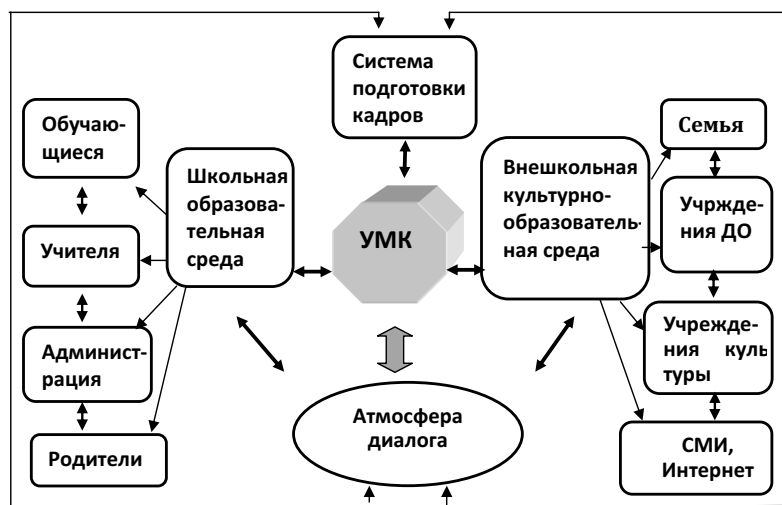


Схема 1. Структура образовательной системы «Диалог»

Системообразующий элемент всей образовательной системы – учебно-методический комплект, поскольку именно УМК задает принципы организации *школьной образовательной среды*, характер и содержание взаимодействия школы с *культурно-образовательной средой*, определяет специфику цели и содержания *системы подготовки кадров*. Каждый из названных элементов представляет собой открытую многоуровневую самоорганизующуюся систему.

Школьная образовательная среда представляет собой совокупность образовательных условий и действий людей, создающих и реализующих эти условия: обучающихся, учителей, администрацию школы, родителей (законных представителей). Важнейшими условиями эффективности функционирования школьной образовательной среды являются создание атмосферы сотрудничества, диалога между всеми участниками образовательного процесса, уважительного отношения к иной точке зрения.

Внешкольная культурно-образовательная среда включает семью, систему дополнительного образования, учреждения культуры, средства массовой информации, виртуальную среду. Условиями эффективного взаимодействия с культурно-образовательной средой являются реализация индивидуальных образовательных запросов обучающихся с учетом потенциальных возможностей региона и расширения этих возможностей за счет обращения к виртуальной среде, выстраивание диалогических отношений с партнерами.

Система подготовки кадров включает постдипломное профессиональное педагогическое образование, отличающееся от традиционного целенаправленным формированием у обучающихся междисциплинарного диалогического методического мышления.

Таким образом, общим условием и следствием функционирования образовательной системы в целом является атмосфера диалога.

Системообразующий компонент – УМК «Диалог», созданный учеными Российского государственного педагогического университета имени А.И. Герцена, развивает традиции петербургской методической школы. УМК включает 33 учебника для начальной школы, 71 учебник для основной школы. Новизна УМК связана с тем, что он изначально создается на основе единой теоретической концепции, воплощает согласованные методические подходы, которые реализуются в рабочих предметных программах всех школьных дисциплин, учебниках, методических рекомендациях, тетрадях. В течение трех лет действует междисциплинарный научно-

методический семинар для авторского коллектива, насчитывающего более 50 человек. Этим обеспечивается согласованность как методологических основ, так и частных методических решений.

УМК «Диалог» строится на основе сочетания системно-деятельностного, личностно ориентированного, культурологического, метаметодического подходов, которые взаимно дополняют друг друга, создают возможность рассмотреть образовательный процесс всесторонне. Во ФГОСе заложен системно-деятельностный подход, реализующий переход от знаниевой к деятельностной парадигме образования. Смена образовательной парадигмы сопряжена с изменением позиции участников образовательного процесса и функций учебника. Функция современного учебника (и учителя) – не транслировать готовые знания, а вовлечь ученика в учебную деятельность, сделав ее увлекательной для ребенка, дать инициативу ученику, создать условия для продуктивного самостоятельного постижения нового, эмоционального переживания процесса и результата собственной деятельности. Поэтому при создании УМК «Диалог» учитывалось, что

- процессы обучения и воспитания развивают ребенка только в том случае, если они протекают в эмоционально значимой для ребенка деятельностной форме;
- движущей силой личностного и познавательного развития является деятельность, поэтому важно, в какие виды деятельности включен ученик, какова степень его активности и самостоятельности;
- мотивационно-смысловая сфера личности оказывает существенное влияние на эффективность овладения познавательной деятельностью;
- овладение универсальными учебными действиями является основой общекультурного и личностного развития, обеспечивает усвоение знаний и умений в любой предметной области, формирование картины мира.

Изменение функций школьных учебников повлекло за собой увеличение роли и удельного веса их методического аппарата, в задачи которого вошла не столько передача информации, сколько организация процесса познания и превращения учебной информации в знания, т.е. ее осмысление, переживание, включение в собственный опыт.

Главным в обучении становится овладение общей системой ориентаций в потоке учебной (учебно-научной) информации, способами отбора актуальной информации, формирование умения постоянно пополнять и достраивать личностную систему знаний. Это требование стандарта методически обеспечено особым структурированием учебников. В учебниках по всем дисциплинам выделяются общие рубрики, организующие универсальную учебную деятельность школьников на конкретном предметном материале. Например:

- перекодирование визуальной информации в вербальную («Рассмотри и расскажи»);
- актуализация собственного опыта или анализ вербально представленной информации и выражение своего знания в слове («Подумай и объясни»);
- анализ и обобщение полученной информации, применение знаний как инструмента собственной деятельности («Подумай, сделай выводы, действуй»);
- рефлексия, направленная на осознание результата деятельности, удобного для обучающегося способа деятельности, сопоставление известного и нового и др. («Оцени работу»).

Метаметодический подход тесно связан с понятием «взаимодействие», которое не только отражает взаимосвязи между объектами, но и является характеристикой форм человеческого со-бытия, человеческой деятельности и познания. В понятии «взаимодействие» фиксируется обмен информацией между различными объектами, между организмами и средой, формы кооперации людей в различных ситуациях сотрудничества. Для методического воплощения идеи взаимодействия на первый план выступают вопросы определения цели, содержания и организации процесса взаимодействия конкретных субъектов, находящихся в определенных условиях.

В образовательной системе «Диалог» метаметодический подход реализуется за счет установления взаимодействия между элементами образовательного процесса на всех уровнях:

- ценностно-целевом – при определении ценностных ориентиров, целей и задач школьных дисциплин, разделов учебных курсов, учебных заданий;

- *содержательном* – при отборе и выстраивании системы знаний, способов действий, опыта творческой деятельности, опыта эмоционально-ценностного отношения к миру в каждой учебной дисциплине;
- *организационно-деятельностном* – при планировании деятельности обучающихся и работы учителя по ее организации;
- *личностном* – при согласовании планирования учебных ситуаций, требующих проявления определенных личностных качеств;
- *уровне научного обоснования и реализации* – при согласовании тематического и календарного планирования, реализации единого подхода к оценке метапредметных образовательных результатов, организации взаимодействия учителя начальных классов и учителей-предметников на начальном этапе и всех учителей-предметников, работающих с данным классом на основном этапе.

В частности, реализации метаметодического подхода способствует *согласованное календарно-тематическое планирование всех школьных дисциплин*. Междисциплинарное взаимодействие *не предполагает* одновременного (параллельного) изучения сходных по содержанию тем. Согласованное планирование позволяет учитывать то, что уже освоил ребенок при изучении разных дисциплин, и делать следующий шаг в освоении учебного материала.

Личностно ориентированный подход определяет направленность обучения на формирование определенных качеств личности: избирательности, ответственности, направленности на Другого, креативности, инициативности, активности, мобильности, рефлексивности.

Личностно ориентированный подход реализуется в УМК «Диалог» за счет включения в содержание обучения *учебных ситуаций*, в которых востребован поступок как элемент поведения ребенка; за счет широкого применения метода проектов; организации внеурочной образовательной деятельности, связанной с содержанием школьных дисциплин и носящей межпредметный характер. При использовании любого метода освоения предметного содержания особое внимание уделяется формированию *потребностей, мотивов, установок, интересов, ценностных ориентаций школьника*.

Культурологический подход в УМК «Диалог» проявляется, во-первых, в том, что содержание образования рассматривается как педагоги-

чески адаптированный социальный опыт человечества, во-вторых, в актуализации доступных школьникам культурных связей, вытекающих из содержания предметных программ.

Культурологический подход позволяет вывести образовательный процесс на поведенческий уровень, т.е. преодолеть разрыв между школьным обучением и жизнью ребенка, дать возможность ученику получить опыт творческой самостоятельной культуросообразной созидательной деятельности.

УМК «Диалог» строится на принципах диалогизации обучения, учета специфики поликультурного общества и полиэтничного состава обучающихся, фундаментальности, системности, вариативности, доступности, преемственности и перспективности обучения. Остановимся на некоторых из них.

Принцип диалогизации обучения предполагает направленность УМК на формирование у школьников диалогического мышления и осознания диалога как способа общения и познания, способа жизни в современном мире. Это достигается диалогизацией всех составляющих образовательного процесса.

При обучении по данному УМК ребенок становится участником диалогов различных видов (схема 2).

Диалог участников образовательного процесса. Учебный диалог рассматривается как форма общения, т.е. такая форма связи субъекта (учителя) с другими субъектами (учениками), при которой происходит совместный поиск, истолкование, осмысление, оценка информации, предполагающая обмен мнениями, взаимообогащение, «приращение» смысла.

Выстроить учебный диалог помогает стиль изложения теоретического материала в учебниках, предполагающий использование обращений к ученику, вопросов, активизирующих его опыт, его знания, приглашающий к совместному размышлению. В учебники включены задания, предлагающие работу в паре или группе с самостоятельным распределением ролей и зоны ответственности; обращение за помощью к взрослым.

Диалог способов познания. УМК «Диалог» нацелен на развитие обучающихся трех основных способов познания мира: обыденного, научного, художественного, и на установление диалогических отношений между ними. Внимание детей акцентируется на том, какими способами познания мира они овладевают, какие возможности познания открывает каждый

из них, почему необходимы разные способы познания, на том, как многообразен и в то же время един наш мир. Сопоставляются разные точки

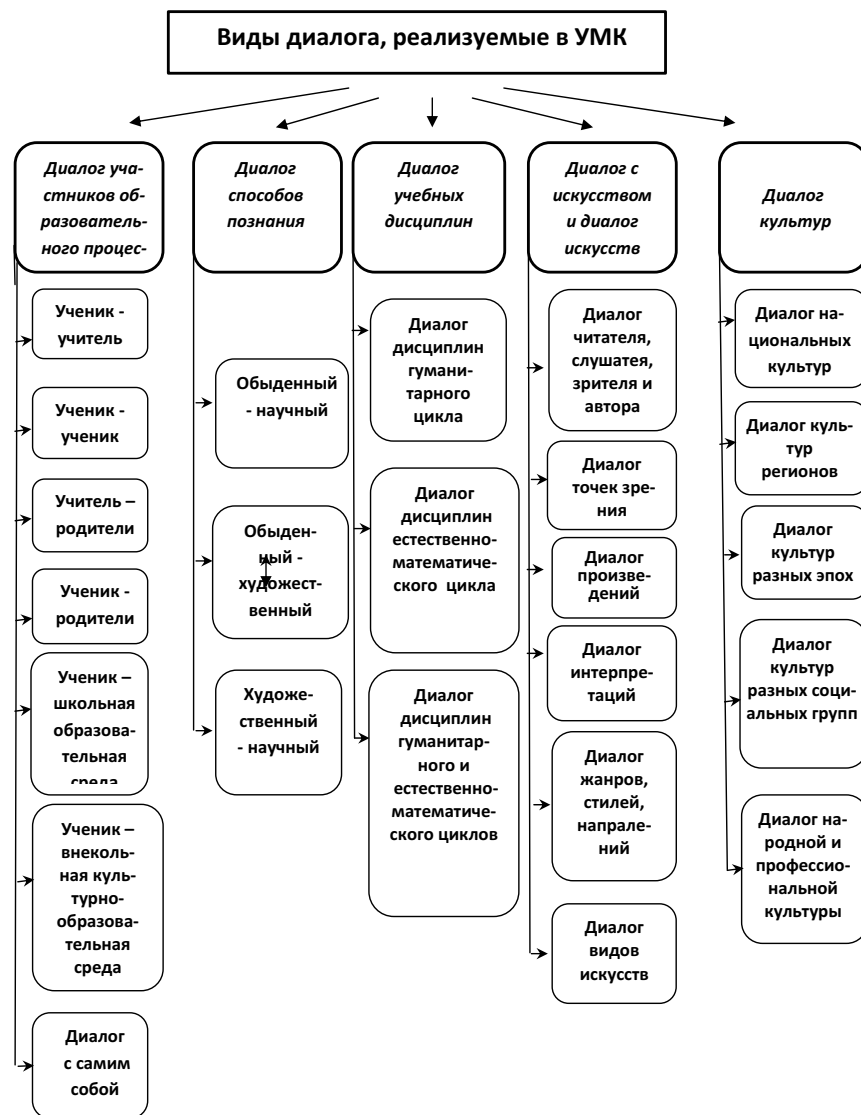


Схема 2. Виды диалога, реализуемые в УМК «Диалог»

зрения на одно явление в научно-познавательной и в художественной литературе. Так, при разработке методики формирования понятий и умений учитывается уже имеющийся у ребенка эмпирический опыт. Сложные понятия и закономерности сначала осваиваются на практическом уровне, с целью создания условий для накопления опыта, необходимого для научных и художественных обобщений. На этом опыте базируется научное осмысление явлений, восприятие художественных произведений, развитие образного восприятия действительности.

Диалог культур. Диалог культур в образовательной системе «Диалог» трактуется как диалог национальных культур, культур разных эпох, культур разных регионов, разных социальных групп, адаптированный к возможностям и потребностям ребенка и начинающийся с диалога артефактов. Диалог культур реализуется за счет широкого использования сопоставительного анализа различных культурных объектов и явлений (объектов окружающего мира, произведений литературы, изобразительного, музыкального, декоративно-прикладного искусства, фольклора, языковых явлений, этических норм, обычаев разных народов и т.д.). Выстраивая диалог, авторы учебников ищут прежде всего то, что объединяет людей, поэтому акцент делается на общечеловеческих ценностях. Однако диалог возможен там, где есть не только общее, но и отличное, поэтому учебный материал раскрывает своеобразие образа жизни, образного видения мира разных народов, поколений, социальных групп. Временные, пространственные, социальные культурные связи становятся предметом осмысления школьников, постепенно у учащихся формируется представление о многообразии и единстве культуры.

Отбор учебного материала создает потенциальную возможность выстраивания разнообразных связей, формирования диалогического системного мышления. Для того чтобы эти потенциальные возможности были реализованы, необходима диалогизация учебного процесса на *организационно-деятельностном уровне*. Организация деятельности школьников в режиме диалога теснейшим образом связана с междисциплинарностью как одной из характеристик УМК. Диалогическое мышление предполагает выход за рамки конкретной предметной области и установление межпредметных аналогий, умение видеть явление с разных позиций, признание возможности разных точек зрения на решение одной проблемы, умение смотреть и видеть, слушать и слышать собеседника. Важно не количество

выполненных ребенком заданий, а их многофункциональность, что позволяет экономить учебное время и сделать учебную деятельность поистине образовательной, то есть соединяющей в себе обучение, воспитание и развитие ребенка.

Принцип вариативности обучения. Современная парадигма образования обуславливает необходимость не принуждать, а побуждать ребенка к культуросообразному поведению. Учебники по всем предметам включают рубрику «Выбери, выполни, поделись с другими», которая содержит задания, отличающиеся объемом, характером деятельности, направленностью на уже изученный или на новый материал, интересный ребенку и расширяющий рамки программы. Ученик выбирает одно из предложенных заданий по собственному желанию. Результат выполнения задания не просто предъявляется учителю в качестве отчета о проделанной работе, этот результат интересен одноклассникам, выбравшим другие задания. Это очень важно, так как дети становятся интересны друг другу как собеседники. На практике реализуется девиз УМК «Диалог»: «Мы разные, мы равные, нам интересно вместе».

Ученику предоставляется право выбора варианта домашнего задания, выбора направления, формы и объема участия во внеурочной образовательной деятельности. Ученик сам решает, принимать или не принимать участие в работе над конкретным проектом, самостоятельно выбирает вид и объем заданий. Участие в проектной деятельности осуществляется исключительно на добровольной основе, отказ ребенка не влечет за собой никаких негативных последствий.

Принцип преемственности и перспективности реализуется на четырех уровнях: ценностно-целевом, содержательном, организационно-деятельностном и личностном (схема 3).

Преемственные связи на ценностно-целевом уровне определяются стратегической целью УМК и планируемым образовательным результатом и диктуют необходимость установления связей на уровне содержания, организации деятельности и личностном уровне.

Содержательные связи в УМК выстраиваются с учетом не только предметной области, но и на межпредметном уровне. При отборе предметного содержания особое внимание авторы учебников уделяли учету тематически близкого содержания других учебных дисциплин, освоенного учащимися на предыдущих этапах обучения.

Становление личности школьника



Схема 3. Уровни реализации преемственно-перспективных связей в УМК «Диалог»

Организационно-деятельностные связи выстраиваются с учетом усложнения содержания образования, что требует, во-первых, совершенствования способов предметной деятельности, во-вторых, совершенствования универсальных учебных действий, в-третьих, усложнения известных и введения новых форм образовательной деятельности. В частности, сокращается количество игровых форм обучения, но при этом усложняются условия учебной игры, увеличивается доля исследовательской деятельности, осуществляется постепенный переход от коллективных и групповых форм проектов к индивидуальным проектам.

На личностном уровне преемственные связи между начальным и основным этапами образования проявляются в обогащении опыта эмоционально-ценностного отношения к миру, опыта учебной и творческой деятельности, что приводит к изменению познавательной позиции обучающегося.

Таким образом, учебно-методический комплект «Диалог» представляет собой научно обоснованную и методически обеспеченную систему организации учебного процесса в начальной и основной школе, полностью соответствующую требованиям нового ФГОС.

Уделив основное внимание учебно-методическому комплексу как системообразующему элементу инновационной образовательной системы «Диалог», остановимся коротко на условиях эффективного функционирования других ее элементов: школьной образовательной среды, внешкольной культурно-образовательной среды и системы подготовки кадров.

Наиболее важными условиями успешного функционирования *школьной образовательной среды* являются:

- создание методических объединений учителей, работающих с одним классом и ведущих в этом классе разные дисциплины, что стимулирует диалоговую позицию педагогического коллектива, делает ребенка центром образовательного процесса;

- реализация системы внеурочной образовательной деятельности, которая, с одной стороны, является целесообразным и необходимым продолжением учебной деятельности на уроке, а с другой стороны, мотивирует ребенка на получение новых знаний, создает базу для продолжения работы по заинтересовавшей ученика проблеме. Преемственность внеурочной образовательной деятельности по отношению к уроку обеспечивается единством поставленных целей и задач по достижению личностных, предметных и метапредметных образовательных результатов. В учебниках и

методических рекомендациях предлагаются разнообразные формы внеурочной образовательной деятельности, отвечающие потребностям и возможностям школьников, создающие благоприятные условия для активной самостоятельной культуросообразной деятельности обучающихся и способствующие эффективности усвоения программного материала.

Взаимодействие образовательного учреждения с *внешкольной культурно-образовательной средой* в образовательной системе «Диалог» реализуется в комплексе методических решений, воплощенных в УМК:

- ориентация на диалог с поликультурным миром: включение поликультурного материала в содержание каждого учебного предмета;
- организация внеурочной образовательной деятельности, вытекающей из программного материала урока и расширяющей этот материал; создание учебных ситуаций, побуждающих ученика выйти за рамки учебного материала в широкое культурное пространство;
- учет и использование опыта, полученного учеником в процессе взаимодействия с культурно-образовательной средой, в том числе в системе дополнительного образования;
- вовлечение культурно-образовательной среды региона в диалог со школой, с учеником, создание совместных образовательных программ школы с региональными учреждениями культуры;
- использование возможностей виртуальной культурно-образовательной среды.

Целью *повышения квалификации педагогов* для работы по УМК «Диалог» является формирование у учителей и администрации общеобразовательных учреждений нового методического мышления – диалогического, междисциплинарного, поликультурного.

Достижение этой цели требует качественно новой организации повышения квалификации педагогических и управленческих кадров, что проявляется в содержании (междисциплинарном, поликультурном), структуре (модульной), организационных формах (внутрифирменной, очно-дистанционной), методах и технологиях (диалоговых).

Итак, предложенная концепция позиционирует «Диалог» как *инновационную образовательную систему*. Она удовлетворяет всем признакам *системы*: все ее составляющие направлены на решение единой стратегической цели, ее элементы тесно взаимосвязаны, в результате их взаимодействия достигается новое качество образовательного процесса.

Образовательная система «Диалог» *отличается широтой охвата*. Она включает в себя не только учебно-методический комплект, но и школьную образовательную среду, внешкольную культурно-образовательную среду, систему подготовки кадров. Механизмы взаимодействия всех элементов системы нашли методическое воплощение в учебно-методическом комплекте. УМК полностью обеспечивает образовательный процесс и в начальной, и в основной школе.

Инновационность образовательной системы «Диалог» выражается в *изменении качества образовательного процесса*, что достигается методическим воплощением единых теоретических подходов во всех предметных областях общего образования на начальном и основном этапах обучения.

Диалогизирован образовательный процесс в целом (а те только процесс обучения), в том числе диалогизированы отношения в культурно-образовательной среде.

Реализована *системно-деятельностная образовательная парадигма*.

Все элементы системы характеризуются поликультурной направленностью, что позволяет сформировать толерантность и Российскую гражданскую идентичность.

Реализован метаметодический подход, проявившийся в междисциплинарном взаимодействии, установлении *баланса между сохранением специфики предмета*, получением обучающимися адекватного предметной области опыта деятельности и *формированием УУД*.

Последовательно *реализовано междисциплинарное взаимодействие*, что позволяет школьнику вычленять общее, переносить опыт деятельности в одной предметной области на другую не только без ущерба для постижения предметного материала, но и с приобретением, с выигрышем во времени, в эффективности деятельности, в получении результата, встраивающегося в имеющуюся систему знаний и умений.

Предложены *вариативные пути* достижения образовательных результатов, учитывающие образовательные запросы и возможности обучающихся, формирующие готовность к самообразованию и самоопределению в быстромменяющемся высокотехнологичном конкурентном поликультурном мире.

Реализован *лично ориентированный подход*, позволивший вывести образовательный процесс на *поведенческий уровень*, формировать личность, действия и поступки которой определяются нравственным знанием.

Предусмотрена *система подготовки педагогических кадров*, учитывающая специфику образовательной системы «Диалог».

Подводя итог, приведем парадигмальные характеристики инновационной образовательной системы «Диалог», ориентируясь на параметры, предложенные А.П. Валицкой (2):

- 1) *тип системы* – открытая по отношению к внешней социокультурной среде;
- 2) *чьи интересы обслуживает система – личности*, так как нацелена на ее развитие и становление; *общества*, так как отвечает потребностям общества в человеке творческом, исповедующем гуманистические ценности, обладающем фундаментальными знаниями и готовом к ответственному нравственному поведению; *государства*, так как реализует государственную политику в области образования, соответствует требованиям ФГОС;
- 3) *цели образования по отношению к его субъектам - учащему и учащемуся, личности, востребованной современностью* - целенаправленное формирование способности как к диалогу субъектов образовательного процесса – педагога и обучающегося, так и к диалогу человека и мира;
- 4) *содержание и направленность образовательных программ, принципы отбора и конструирования знаний, способ их освоения* подробно раскрыты в концепции. Коротко их можно представить в виде слоганов, отражающих существенные характеристики школы, реализующей данную образовательную систему:
 - школа диалога,
 - школа выбора,
 - школа познавательной, исследовательской и проектной культуры,
 - школа интереса и увлеченности,
 - школа нравственных знаний,
 - школа ответственного поведения,
 - школа речевой культуры,
 - школа реализации и развития творческих возможностей личности,
 - школа созидательного действия в современном поликультурном обществе.

- 5) *способы управления и инфраструктура образовательных учреждений* предполагают организацию школьной образовательной среды «от ученика», создание атмосферы диалога.

Таким образом, инновационная образовательная система «Диалог» полностью соответствует требованиям ФГОС, отвечает потребностям общества и образовательным запросам обучающихся.

Литература

1. Валицкая А.П. Философские основания современной парадигмы образования // Педагогика. 1997. -№ 3. - С. 19.
2. Валицкая А.П. Образование в России: стратегия модернизации. Аналитический доклад. // Вестник Северо-Западного отделения Российской академии образования. [Текст] - 1 (11) 2011. С.8. -Режим доступа <http://sites.google.com/site/nwrao2009/vestnik-szo-rao>

М. П. Воюшина

«ЛИТЕРАТУРНОЕ ЧТЕНИЕ» КАК УЧЕБНЫЙ ПРЕДМЕТ В ИННОВАЦИОННОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СИСТЕМЕ «ДИАЛОГ»

Литературное чтение — один из основных предметов в системе начального образования. Наряду с русским языком он формирует функциональную грамотность, способствует общему и литературному развитию и воспитанию ребенка. Успешность изучения курса литературного чтения обеспечивает результативность не только обучения по другим предметам начальной школы, но и самообразования.

Цель и задачи курса «Литературное чтение» вытекают из Концепции инновационной образовательной системы «Диалог» и отражают специфику литературы как искусства. Начальное литературное образование призвано создать условия для полноценного общения ученика с искусством, для того, чтобы духовный рост юного читателя осуществлялся под воздействием самого художественного произведения, а не нравственных сентенций или познавательного материала, извлеченных из текста педагогом.

Поэтому основной целью начального литературного образования является *литературное развитие младшего школьника*, понимаемое как двусторонний процесс, направленный на формирование читателя, способ-

ного к полноценному восприятию художественного произведения, и развитие литературного творчества, способности адекватно выразить себя в слове. Наряду с литературным развитием, литературное образование должно способствовать формированию *культурного поля школьника* как того пространства культуры, которое осваивает (присваивает) ребенок. Понятие «культурное поле» не исчерпывается большим объемом знаний — широким культурным кругозором. Смысл его введения в том, чтобы выйти на иной — поведенческий уровень, выйти, с одной стороны, за рамки обязательной урочной деятельности, с другой стороны, за рамки одного школьного предмета, преодолеть разрыв между школьным обучением и жизнью ребенка, дать возможность получить опыт творческой самостоятельной культуросообразной созидательной деятельности. Если литературное развитие — цель именно литературного образования, то становление культурного поля ребенка — задача всего образовательного процесса, решаемая на всех школьных дисциплинах, в том числе и на уроках литературного чтения.

Для формирования культурного поля личности в учебник включены задания под рубрикой: «Выбери, выполни, поделись с другими». Ученик может выбрать любое из них, ориентируясь на собственные возможности и интерес, или отказаться от выполнения задания. Таким образом, создается педагогическая ситуация, побуждающая ребенка к выбору и к реализации собственного выбора в активной деятельности, в процессе которой формируется личность как целостное существо. Задания в рубрике «Работаем над проектом» также предполагают выбор ребенка, участие в конкретном проекте не является для ученика обязательным.

«Диалог» строится на основе системно-деятельностного, личностно ориентированного, культурологического, метаметодического подходов, а также принципов: эстетического, диалогизации обучения, учета специфики поликультурного общества и полиэтничного состава обучающихся, вариативности, доступности, преемственности, содержание которых раскрыто в Концепции инновационной образовательной системы «Диалог».

Для курса литературного чтения основным является *эстетический принцип*, который определяет подход к произведению, отбор содержания образования, включая круг чтения, выбор методов и приемов обучения. Изучаемое произведение рассматривается как эстетическая ценность и художественная целостность.

Системно-деятельностный подход соответствует задаче формирования единой картины мира и предполагает установление содержательных и процессуальных связей на разных уровнях:

- на уровне анализа одного художественного произведения (каждый элемент рассматривается как часть художественного целого, акцентируется внимание на его функции);
- на уровне сопоставления нескольких литературных произведений по различным основаниям (тема, проблема, жанр, герой и т.д.);
- на уровне сопоставления произведений, принадлежащих разным национальным культурам;
- на уровне сопоставления произведений разных искусств, объединенных близостью темы, проблемы, идеи и т.д.;
- на уровне сопоставления художественного и научно-популярного текста;
- на уровне соотнесения изучаемого художественного произведения с культурно-историческим контекстом;
- на уровне выделения междисциплинарных понятий (художественный образ, форма и содержание, идея и т.д.) и формирования универсальных учебных действий;
- на уровне взаимосвязанного формирования читательских и литературно-творческих умений;
- на уровне взаимосвязи урочной и внеурочной образовательной деятельности.

Эти и другие многочисленные связи создают условия для эффективного литературного развития ребенка и становления его культурного поля.

В начальном литературном образовании может быть использован весь спектр известных методике методов и приемов, но поставленные цели, эстетический принцип и *системно-деятельностный подход к обучению* требуют выделения *ведущих методов для обучения различным видам деятельности*. Основным методом изучения художественного произведения является целостный анализ текста, методом развития речи – литературное творчество учащихся, библиографические умения формируются с помощью частично-поискового метода, культурное поле школьников – в процессе сопоставительного анализа и проектной деятельности учащихся. При использовании любого метода особое внимание уделяется формированию *потребностей, мотивов, установок, интересов, ценностных ориентаций*.

Системно-деятельностный подход проявляется и в выстраивании индивидуальной траектории развития ученика на основе уровневой оценки образовательных результатов.

Формирование целостной картины мира опирается также на *метаметодический подход* и реализуется в выделении близких для *разных учебных предметов* целей, элементов содержания образования, методов обучения, приемов учения (самообразования) и в формировании междисциплинарных знаний и умений, универсальных учебных действий. Литература как учебный предмет наиболее тесно связана с предметами эстетического цикла, русским и иностранным языками. В содержании литературного образования наряду с предметными (читательскими и литературно-творческими) выделяются метапредметные (эстетические) умения, межпредметные знания, универсальные учебные действия.

Личностно ориентированный подход предполагает направленность обучения на формирование определенных качеств личности. Эти качества формируются, во-первых, за счет общения с художественной литературой, развивающего внимание к Другому (автору, герою, читателю), во-вторых, за счет присвоения ребенком гуманистических ценностей, которые несет в себе искусство, в-третьих, за счет организации деятельности ребенка, требующей проявления активности, избирательности, ответственности, креативности, инициативности, мобильности, рефлексивности. В содержание обучения включены *учебные ситуации*, в которых востребован поступок, как элемент поведения ребенка, широко применяются метод проектов, внеурочная образовательная деятельность, тесно связанная с содержанием курса литературного чтения.

Принцип доступности определяет отбор содержания и методов обучения, необходимых для литературного развития ребенка в период от 7 до 11 лет. В младшем школьном возрасте происходит интеллектуализация восприятия – ребенок может сделать свое восприятие текста предметом осмысления, наряду с наглядно-образным появляется словесно-логическое мышление. Интенсивно развиваются процессы децентрации и синтезирующего восприятия – появляется способность видеть несколько точек зрения на явление и соотносить их, устанавливать не только временные, но и причинно-следственные связи. Развивается внутренняя жизнь – жизнь переживаний, появляется возможность фиксировать эмоциональное состояние, видеть оттенки переживаний, прослеживать динамику эмоций. Поэтому младший школьник не просто готов к аналитической читатель-

ской деятельности, он нуждается в ней для развития своих потенциальных способностей. Принцип доступности связан прежде всего с определением знаний, умений, видов деятельности, которыми должен овладеть младший школьник для полноценного общения с литературными произведениями и создания собственных высказываний.

Культурологический подход реализуется в рассмотрении литературного произведения как элемента культуры, в актуализации доступных младшим школьникам связей изучаемого произведения с культурно-историческим контекстом, с произведениями других национальных культур на эту же тему, с произведениями других искусств, близких по эмоциональному настрою, сюжету и т.д. Диалогу культур способствует широкое использование сопоставительного анализа различных культурных объектов и явлений (произведений литературы, изобразительного, музыкального искусства; языковых явлений, этических норм, обычаев разных народов и т.д.).

Диалог учителя и ученика, ученика и ученика реализуется на уровне методики обучения, предполагающей равноправность участников диалога как читателей, имеющих право на собственную трактовку произведения. Диалог предполагает стремление к взаимопониманию, порождению личностного смысла, а не получение учеником готового вывода, сделанного учителем. Работа по развитию литературного творчества школьника также строится на диалоге создателя текста, раскрывающего индивидуальный авторский замысел, с учителем и соучениками как читателями.

Принцип вариативности обучения относится как к учителю, так и к ученику. Учитель дозирует учебную работу в зависимости от уровня готовности класса, интересов и запросов учеников, выбирает, на каком из произведений, помещенных в учебной книге для чтения, остановиться подробнее, какие произведения оставить для самостоятельного чтения детей, какие из предложенных заданий использовать. Планирование, методические разработки носят рекомендательный характер.

Ученик имеет право выбора домашнего задания. Ученик сам решает, принимать или не принимать участие в работе над конкретным проектом, самостоятельно выбирает вид и объем заданий. Участие в проектной деятельности осуществляется исключительно на добровольной основе, отказ ребенка не влечет за собой никаких негативных последствий. Задача учителя – побуждать к чтению и культуросообразному поведению, а не принуждать. Решение этой задачи требует терпения и такта. Только про-

будив интерес ребенка, создав положительную мотивацию, можно добиться успеха.

Принцип преемственности и перспективности выражается в едином подходе к формированию читателя и развитию литературного творчества школьников с первого по выпускной класс. Начальный этап литературного образования рассматривается как базовый в процессе литературного развития школьников, поскольку именно в этот период литература впервые становится предметом изучения, а литературное творчество детей включается в учебную деятельность, именно в этот период формируются обеспечивающие читательскую и литературно-творческую деятельность мотивы, установки, умения, и они должны отвечать природе искусства. Стержневые линии, определяющие суть единого подхода к литературному образованию школьников соотносятся с такими структурными элементами программ, как цель, принципы построения программы, установки, мотивы, виды читательской и литературно-творческой деятельности школьников, базовые читательские и литературно-творческие умения, методы изучения литературы. Конечно, каждый из названных элементов претерпевает определенные изменения на разных этапах образования, но эти изменения связаны с углублением и расширением его содержания, а не с кардинальным изменением его сути.

Ребенок приходит в школу, обладая определенным читательским кругозором, опытом общения с искусством. Учет уровня литературного развития каждого ученика и ориентация на зону ближайшего развития – необходимые условия соблюдения принципа преемственности и перспективности, поэтому УМК включает систему диагностических работ, позволяющих учителю отслеживать процесс литературного развития и формирования культурного поля ребенка и вовремя вносить коррективы в учебный процесс.

Роль курса «Литературное чтение» в инновационной образовательной системе «Диалог» связана и с тем, что ребенок учится общаться с искусством, а искусство являет собой особый способ освоения мира. «Зародившись у истоков истории человечества как структура мифологического мышления и обретя самостоятельность после распада мифологии, оно прошло через всю историю человечества, потому что обладает способностью *безгранично расширять* поневоле узкий в пространстве и времени реальный жизненный опыт индивида, заставляя его переживать тот опыт, который он получает, живя в «художественной реальности». <...> Искус-

ство выполняет тем самым лишь ему доступную миссию – *силой переживания создаваемой им «художественной реальности» приобщать людей к культуре своего времени и своего народа, а через нее к основному, инвариантному содержанию культуры человечества*», – писал М. С. Каган (2, с. 19).

Ученые выделяют пять основных функций литературы: *эстетическую, воспитательную, аксиологическую, познавательную, гедонистическую*. Эстетическая функция имеет особое значение, поскольку и познание, и воспитание, и формирование убеждений, и развитие чувств литература осуществляет только ей присущими способами и средствами и вне эстетического восприятия функциональная направленность литературы как искусства не реализуется. Эстетика оценивает мир не по законам пользы, а по законам красоты, и потому эстетическая оценка – оценка, соотношенная с общечеловеческими ценностями. Эстетическое воздействие – «одно из коренных имманентных сущностных свойств литературы и искусства, пробуждающее творческий дух, творческое начало личности, желание и умение творить по законам красоты и формирующее ценностные ориентиры реципиента, его художественные вкусы, способности и потребности» (1, с. 569).

Воспитательная функция литературы не означает логического усвоения, принятия некой системы ценностей, «изъятая» из произведения в виде вывода; воспитание происходит в результате приобщения читателя к духовному опыту, аккумулированному в произведении, и не поддающемуся логической регламентации. Этот опыт приобретается в процессе общения с текстом художественного произведения, а не в результате выводов, сделанных из прочитанного под руководством педагога. Урок литературного чтения призван дарить ребенку встречу с прекрасным, давать опыт эстетических переживаний, эмоциональных прозрений, опыт наслаждения от духовного общения с искусством.

Сознавая невозможность и ненужность перечисления всех ценностей, которыми овладевает школьник в процессе изучения курса, выделим приоритетное для УМК «Диалог» направление: формирование Российской гражданской идентичности при интересе к другим этносам, другим культурам, уважении к их представителям, уважении к личности.

Круг чтения подразделяется на две части: классное чтение и вариативное самостоятельное чтение. Детская литература столь богата, что при всем желании невозможно включить в программу все, что вполне того за-

служивает. Классное чтение строится по принципу «лучше меньше, но разнообразнее, глубже и шире», поэтому в этот круг отбираются произведения, обладающие значительным потенциалом культурных связей, доступных младшим школьникам. Эти тексты предназначаются для подробного изучения и целостного анализа на уроках литературного чтения. В процессе анализа актуализируются культурные связи произведения. К культурному контексту учитель обращается и при организации поисковой и проектной деятельности учеников. Выбор содержания и форм работы остается за учителем, программа показывает *потенциальные возможности* обращения к культурному контексту при изучении конкретного произведения.

Круг *вариативного самостоятельного чтения*, как и следует из его названия, предполагает самостоятельный *выбор* ученика, поэтому существенно превышает возможности одного ребенка, создавая при этом общее представление о многообразии и богатстве детской литературы. Произведения, рекомендуемые для самостоятельного и совместного с родителями чтения детей, соотносятся с произведениями из круга классного чтения по одному из признаков: общности жанра, принадлежности одному автору, близости тематики, характеров персонажей и т.п. Желательно, чтобы самостоятельное чтение переплеталось с читательскими впечатлениями, полученными на уроке, дополняло и расширяло их. Хотя произведения для самостоятельного чтения не изучаются в классе текстуально, они могут и должны привлекаться для сопоставительного анализа, организации проектной деятельности детей. Причем очень важно обращаться к одному и тому же тексту несколько раз под разными углами зрения.

Руководство самостоятельным чтением школьников осуществляется, во-первых, на специальных уроках (библиографические уроки, конкурсы чтецов, литературные праздники, книжные выставки), включенных в планирование курса литературного чтения. Во-вторых, за счет систематических заданий по поиску литературного материала для выполнения работ по развитию речи, проектной деятельности, выполнения специальных заданий в тетрадях по литературе. В-третьих, за счет включения в календарно-тематическое планирование рекомендаций для совместного чтения с родителями. Таким образом, самостоятельное чтение органически включается в общую программу курса.

Круг чтения включает не только художественную, но и познавательную литературу. В начальной школе дети должны освоить чтение и про-

дуцирование текста и как эстетическую, и как интеллектуально-речевую деятельность в зависимости от цели и объекта восприятия или создания. Отбор произведений для чтения определялся:

- эстетической ценностью произведений,
- доступностью их для восприятия детьми 7-11 лет и одновременно наличием того потенциала смысла, который позволит ребенку развиваться как читателю,
- читательскими и познавательными интересами младших школьников,
- жанровым и тематическим разнообразием;
- преимущественным вниманием к многонациональной отечественной литературе, введением в круг чтения отечественного и зарубежного фольклора, иностранной литературы, новейшей детской литературы,
- возможностью «выхода» в доступный ребенку культурный контекст.

Последовательность изучения произведений обуславливается степенью трудности восприятия произведений маленьким читателем, что определяется сложностью художественной идеи, средств ее выражения, объемом текста. Программа выстраивает систему роста читателя-школьника с учетом усложнения как самого художественного произведения, так и деятельности ученика.

Процесс формирования культурного поля школьника будет эффективным, если изучаемое литературное произведение рассматривается в контексте культуры. К этому контексту учитель обращается в процессе анализа произведения, при организации поисковой и проектной деятельности учеников, при этом учитывается, какой учебный материал освоили ученики по другим предметам, входящим в УМК «Диалог».

Литература

1. Бореев Ю.Б. Эстетика. Теория литературы: Энциклопедический словарь терминов М.: ООО «Изд-во Астрель»: ООО Изд-во АСТ». - 2003.
2. Каган М.С. Системно-синергетический подход к построению современной педагогической теории // Педагогика культуры. – 2005 № ¾.- С. 12-21.

ПОДХОДЫ И ПРИНЦИПЫ ПОСТРОЕНИЯ ПРОГРАММЫ КУРСА «ОКРУЖАЮЩИЙ МИР» В ИННОВАЦИОННОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СИСТЕМЕ «ДИАЛОГ»

«Окружающий мир» – один из ведущих предметов в системе начального образования. Наряду с другими учебными дисциплинами «Окружающий мир» способствует формированию представлений о многообразии мира, в котором живет ребенок, развитию субъектного опыта и кругозора; овладению основами познавательной деятельности; воспитанию обучающихся, становлению активной гражданской позиции, формированию семейных ценностей и нравственных качеств личности. В процессе изучения «Окружающего мира» учащиеся овладевают не только предметными знаниями и умениями, но и специальными умениями, обеспечивающими эффективность познавательной деятельности.

Целью изучения курса «Окружающий мир» является формирование начального представления о единой научной картине мира; развитие внимательного, бережного отношения к природе и человеку, чувства гуманизма, патриотизма, гражданской ответственности, становление культурного поля ребенка в процессе активной культуры и природосообразной деятельности.

Достижение этой цели требует решения следующих задач:

- способствовать вхождению школьников в мир природы и культуры;
- содействовать формированию ценностных ориентиров, толерантности, обогащению нравственного опыта учащихся в процессе общения с миром природы и миром людей; развитию способности к диалогу;
- содействовать становлению любви и уважения к большой и малой Родине, интереса к их истории, культуре, природным особенностям;
- создать условия для совершенствования всех видов учебно-познавательной деятельности; формирования личностных, регулятивных, познавательных, коммуникативных универсальных учебных действий, становления информационной культуры, опыта творческой деятельности, овладения умениями проектной деятельности;

- способствовать формированию умений работать в паре, группе, с одноклассником и взрослым, организовывать и выполнять лабораторные работы;
- способствовать усвоению начальных естественнонаучных, экологических, исторических знаний и представлений, развитию любознательности и кругозора;
- содействовать формированию знаний об окружающем мире, единстве живого и неживого, природного и социального, о человеке, его теле, здоровье, роли человека в природе и месте в обществе.
- учить наблюдать за природой, фиксировать и анализировать свои наблюдения, устанавливать причинно-следственные связи; бережно относиться к окружающей среде;
- способствовать становлению опыта эмоционально-эстетического отношения к природе;
- способствовать усвоению метапредметных понятий,
- способствовать осознанному овладению правилами безопасного поведения, сохранения и укрепления здоровья;
- создать условия для социализации ребёнка, осознания себя как члена социума (семьи, класса, народа и т.д.), становления уважительного отношения к окружающим, к другой культуре, другому мнению, формирования навыков культурного поведения.

Курс «Окружающий мир» на предметном материале реализует Концепцию инновационной образовательной системы «Диалог», которая построена на основе сочетания взаимодополняющих *подходов* – системно-деятельностного, личностно ориентированного, культурологического, метаметодического. Названные подходы дают возможность рассматривать образовательный процесс всесторонне. В основу программы окружающего мира положены, *принципы* концентричности и преемственности природосообразности, культуросообразности, осмысленного отношения к миру, учета новообразований возрастного периода развития школьника.

В курсе «Окружающий мир» ведущую роль играет системно-деятельностный подход. Он соответствует задаче формирования единой картины мира, ориентирован на переход к новой образовательной парадигме и реализацию задач, поставленных Федеральным государственным образовательным стандартом.

Принцип концентричности и преемственности положен в основу распределения материала по годам обучения. В программе выделены основные концентры: человек и природа, человек и общество. Внутри каждого концентра определены темы и порядок их изучения, предусматривающий усложнение предметного материала и учебно-познавательной деятельности школьников. Учитывается формирование предметных знаний и умений, а также овладение универсальными учебными действиями.

Познавательная деятельность обучающихся при изучении курса «Окружающий мир» направлена на формирование как предметных, так и универсальных учебных действий.

Наряду с познавательной функцией учебники «Окружающего мира» выполняют функции организации познавательной деятельности обучающихся и управления ею. Материал в учебниках представлен так, чтобы учащиеся имели возможность получать знания в процессе работы с различными источниками информации: вербальным учебно-научным текстом, рисунком, репродукцией картины, схемой, таблицей, диаграммой, географической, политической, исторической картами, фотографией. Важно, что предлагаемые источники информации не дублируют, а дополняют и обогащают друг друга. Кроме того, в учебники включены рубрик «Выбери, выполни, поделись с другими», «Работаем над проектом», широко используются задания, требующие поиска дополнительной информации в различных источниках – в познавательной литературе, словарях и справочниках, Интернете; интерпретации найденной информации, выбора формы её представления.

В целях формирования учебно-исследовательских умений в учебники введена предметная рубрика «Понаблюдай». Учащимся предлагается, используя лабораторное оборудование, провести наблюдения по предложенному плану или выполнить простейшие измерения, сформулировать вывод и зафиксировать его разными способами (рисунок, схема, таблица, диаграмма и др.).

Таким образом, в процессе изучения курса «Окружающий мир» обучающиеся активно включаются в различные виды деятельности: познавательную, учебно-исследовательскую, текстовую, проектную.

Принцип природосообразности обуславливает формирование научных представлений о природе, человеке и обществе, вовлечение обучающихся в природосообразную деятельность, направленную на формирование стремления к здоровому образу жизни, природоохранному поведению,

овладение правилами безопасного поведения в опасных и экстремальных ситуациях. В процессе наблюдений за явлениями природы, ее закономерностями, жизнью живых организмов, знакомства с особенностями родного региона и страны у школьников формируется осознание своей сопричастности природе и обществу.

Принцип природосообразности обуславливает необходимость сотрудничества семьи и школы, создания атмосферы сотрудничества родителей и ребенка, учителя и родителей. Система заданий в учебниках направлена на организацию взаимодействия трех субъектов образовательного процесса: учащихся, педагога, родителей. Образовательный процесс строится с учетом индивидуальных особенностей и закономерностей развития младших школьников; опирается на их личностный (субъектный) опыт. Задания, предполагающие выбор содержания и формы выполнения, оценку результатов своей познавательной деятельности и деятельности одноклассников, способствуют раскрытию потенциальных возможностей ребенка, формированию ответственного отношения к себе, к Другому, к природе, к окружающему миру в целом.

Культурологический подход при изучении курса «Окружающий мир» проявляется в приобщении обучающихся к различным пластам культуры – бытовой, познавательной, нравственной, духовной, культуры разных народов, регионов, разных исторических эпох.

Важную роль в изучение курса «Окружающий мир» играет *принцип культуросообразности*, предполагающий приобщение ребенка к накопленным человечеством культурным, интеллектуальным и нравственным ценностям. Одной из проблем современного социума является отчуждение ребенка от системы нравственных, этических и эстетических ценностей. Знакомство с окружающим миром направлено на создание установки на восприимчивость к культуре, формирование эмоционально-ценностного отношения к миру, овладение морально-этическими нормами, усвоение предметных знаний и умений. Учащиеся знакомятся с бытом, обычаями и традициями, пословицами и поговорками разных народов, находят общие и отличительные черты разных национальных культур. Существенное место в программе отведено региональному компоненту – природным особенностям, культуре, истории родного края, его сегодняшнему дню. Значительное внимание уделяется оценочной деятельности, формированию интереса и уважения к проявлениям культурной специфики не только народов России, но и других стран мира.

В процессе обучения создаются ситуации, требующие от ребенка осознанного и обоснованного выбора ценностных ориентиров, которые регулируют его поведение и деятельность, определяют его интересы, мотивы, потребности. В результате у ребенка формируется опыт культуросообразных поступков, понимание личной ответственности за принятое решение, совершенный поступок.

Личностно ориентированный подход предопределяет направленность образовательного процесса на становление мотивации содержанием учебного предмета «Окружающий мир», а также процессом познавательной деятельности.

Принцип осмысленного отношения к миру обуславливает направленность обучения на формирование этики взаимоотношений человека с окружающей средой и другими людьми, на понимание места человека в мире, осознание себя как члена общества и части природы. Овладение знаниями происходит на разных уровнях: познания, переживания, действия.

Учебники предлагают задания под рубрикой «Подумай и объясни», требующие объяснения явлений окружающего мира, установления причинно-следственных связей, выдвижения гипотезы и формулирования вывода. Задания в предметной рубрике «Мир прекрасен!» способствуют формированию эстетического отношения к природе, развитию способности к сопереживанию (эмпатии). Учебники предполагают продвижение от действий по заданному плану к коллективному и самостоятельному планированию собственной деятельности.

Обучающиеся включаются в посильную деятельность по оказанию помощи близким, одноклассникам, уходу за домашними растениями и животными, подкормку птиц в зимний период. Школьникам предлагается система оценочной деятельности, которая предусматривает не только оценку результатов своего труда или труда Другого, но и обоснованное выдвижение критериев оценки его результата.

Принцип учета новообразований возрастного периода развития школьника опирается на положение о том, что ведущей деятельностью младшего школьника является деятельность учебная. Она направлена на развитие произвольности и осознанности психических процессов (внимание, воображение, воля, память), на переход от предметно-практической деятельности к знаково-символической, от внешней деятельности к внутренней. Особое внимание уделяется овладению приемами осмысленного чтения учебно-научного текста: определение темы текста, нахождение

ключевых слов и определение их роли в тексте, постановка вопросов, составление плана, обоснование абзацного членения текста, представление содержания текста в форме схемы, таблицы, диаграммы.

В качестве главной движущей силы всех сторон психического развития младшего школьника рассматривается становление рефлексии. Становлению рефлексии способствует выполнение предметных и межпредметных проектов, заданий на выбор, предусматривающих публичное представление результатов самостоятельной деятельности, оценку качества выполнения работы, определение причин неудачи, поиск возможности исправить допущенные недочеты.

В силу интегративного характера учебного предмета «Окружающий мир» он вносит существенный вклад в реализацию метаметодического подхода. Это проявляется, с одной стороны, в реализации содержательных связей с другими предметами начального образования: наличие сквозных тем («Семья», «Родина»), тем обобщающего характера («Человек познает мир», «Золотой век русской культуры»). Выявлению содержательных связей способствуют вопросы: С какими учебными предметами ты вступал в диалог на уроке? Диалог каких учебных предметов помог тебе выполнить задание?. С другой стороны, специфика материала предполагает использование разных источников информации, разных способов ее освоения и переработки. Этим обусловлена особая роль «Окружающего мира» в формировании универсальных учебных действий, культуры познавательной деятельности, потребности и способности самостоятельно получать знания.

«Окружающий мир» - учебная дисциплина, оказывающая значительное влияние на формирование мировоззрения младшего школьника. В процессе изучения курса формируются такие общественно значимые ценностные ориентиры, как *природа, жизнь, человек, семья, Родина*. Ребенок знакомится с многообразием мира природы, осознает себя как часть природы, понимает ценность человеческой жизни, здоровья, задумывается о роли природы в жизни человека и своей роли в защите окружающей среды.

В начальных классах формируется представление о России как Родине, Отечестве. Ребенок начинает осознавать себя как личность, несущую ответственность за свои слова и поступки, как гражданина страны, имеющего определенные права и обязанности. С формированием представления о России как многонациональном государстве связано становление российской гражданской идентичности, ценностного отношения к русской культуре и культурам других народов.

Под влиянием учения как ведущей деятельности формируется ценностное отношение к знанию. Важным ценностным ориентиром для младшего школьника должно стать не только само знание, но и процесс познавательной деятельности. Это одно из главных условий развития способности и потребности самостоятельного приобретения знаний, подготовки к самообразованию. Стимулом становления ценностного отношения к знанию является заложенная в учебниках система учебных ситуаций, предлагающих поделиться приобретенным знанием с одноклассниками, дающих возможность стать для них интересным собеседником.

Общение со сверстниками и взрослыми, участие в совместной деятельности способствуют формированию морально-этических ценностных ориентиров. Ребенок учится определять цели и мотивы поведения, усваивает общественно значимые критерии оценки поступков и качеств людей, приобретает опыт самостоятельного решения этических проблем.

Таким образом, успешность изучения курса «Окружающий мир» способствует результативности познавательной деятельности при изучении других предметов в начальной школе, закладывает основы для систематического изучения в основной школе таких дисциплин, как история, обществознание, биология, география, основы безопасности жизнедеятельности, является важным шагом в подготовке учащихся к самостоятельному овладению знанием.

С. В. Аранова

ОСОБЕННОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ КУРСА ОБУЧЕНИЯ ИЗОБРАЗИТЕЛЬНОМУ ИСКУССТВУ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ В СООТВЕТСТВИИ С ФГОС

В качестве преамбулы отметим, что в функции общеобразовательной школы не входит подготовка художников, как и математиков, и химиков, и филологов. Этим занимаются специальные учебные заведения. В школе каждый предмет в отдельности и все в совокупности должны развивать ученика всесторонне. Поэтому естественно, что к интеллектуальному и физическому образованию в школе приобщается художественно-эстетическое, связанное, как говорится в стандарте, с различными видами художественной деятельности. Отечественные, зарубежные учёные и педа-

гоги уверены в том, что художественно-изобразительное творчество развивает те личностные качества ребёнка, которые поднимает самооценку и уверенность в себе, внося тем самым большой вклад в формирование образованной и гармонично развитой личности. Вместе с тем исследователи в разных странах отмечают, что в школьном обучении уделяется недостаточное внимание предметам цикла «искусство», существует непонимание общеобразовательной роли этих предметов.

В общеобразовательной школе «изобразительное искусство» всегда было проблемной дисциплиной, так как подразумевается тесная связь с одноимённой профессионально-художественной областью. Результаты обучения изобразительному искусству, в основном, оцениваются не очень серьёзно - с утилитарных позиций: вспомним школьные выставки рисунков, направленность обучения на участие в творческих конкурсах и т.п. Отсутствие адекватного оценочно-диагностического аппарата, включающего не только рекомендации и поддержку, но и научное обоснование критериального инструментария, делает образовательный вклад этого предмета малоощутимым в сравнении с иными общеобразовательными дисциплинами. Например, в ЕГЭ отсутствуют тесты на элементы изобразительной культуры, а известные международные исследования качества образования не включают показатели изобразительной грамотности учащихся. Сами же учителя изобразительного искусства часто расценивают свой предмет как исключительно творческий, чрезмерно театрализуя занятия и ориентируя школьников, в большей степени, на художественную деятельность или знакомство с мировой художественной культурой.

В начальной школе подобный подход, безусловно, затрудняет получение от предмета «изобразительное искусство» иных результатов, нежели исключительно личностно-эмоциональных. В средней школе на уроках изобразительного искусства доминирует теоретическая составляющая. Отсутствие достаточного художественного опыта и практики (наследие начальной школы) не дают возможности подросткам проявить себя в настоящем творчестве, применить полученные знания в соответствующих учебных целях. Поэтому дисциплина «изобразительное искусство» в существующем виде отстаёт от вызовов времени, во многом не соответствует новым ФГОС и утрачивает общеобразовательное значение.

Для того чтобы творческие предметы в школе не считались обособленными, оторванным от рационального образования, необходимо обоснованно разграничить особенности профессиональной художественной и

учебной изобразительной деятельности. Заметим, что методология художественной деятельности – малоисследованная область в отличие от методологии научной или практической деятельности. Поэтому, пользуясь подходом академика А. Новикова (2, с. 374), приведём реконструкцию её характерных особенностей в профессиональной школе для структурирования программы обучения изобразительному искусству в общеобразовательной школе (табл. 1).

Таблица 1

**Реконструирование характерных особенностей
художественной деятельности**

Особенности художественной деятельности в профессиональной школе	Особенности изобразительной деятельности в общеобразовательной школе
Наличие специфических способностей: образное мышление, воображение, фантазия, эмпатия и т.д.	Учёт наличия или отсутствия специфических способностей
Авторское вдохновение, способность накопления материала, напряжённая внутренняя работа	Мотивация к различным видам деятельности
Синкретизм художественной деятельности, которая включает в себя познавательную, ценностно-ориентировочную, преобразовательную и коммуникативную	Интеграция художественной и логической составляющих в учебной деятельности
Личностный, персонифицированный тип отражения действительности	Личностно-ориентированный подход
Авторская свобода выбора цели	Постановка чёткой учебной цели с заранее обусловленными критериями
Возможность творческого кризиса в деятельности художника	Адекватное оценивание работы
База профессиональных знаний в области художественной культуры	Целесообразное структурирование содержания обучения
Скрытая, внутренняя полезность, выраженная в эмоциональном удовлетворении	Общеобразовательная эффективность

С введением новых ФГОС каждый учебный предмет, без исключения, должен участвовать в формировании *метапредметного блока образовательных результатов*. Более того, очевидно, обязан отвечать за определённую группу этих результатов. Это в значительной степени касается и

преподавания изобразительного искусства. Сущность инновации - в последовательном, от уровня к уровню, внедрении в содержание дисциплины «изобразительное искусство» рационально-логического компонента. В настоящее время эта задача носит «побочный» характер, не имеет методического, системного обеспечения и не дает закрепленного метапредметного эффекта. Известные системы художественно-изобразительного образования не формируют у школьников специального аппарата, позволяющего одновременно использовать чувственные и рациональные возможности человека в развитии интеллекта. Таким образом, вопрос привлечения предмета «изобразительное искусство» для достижения этой цели является очень важным, но методологически и методически не разработанным.

Повышение «внутренней конкурентоспособности» изобразительного искусства по отношению к другим сферам предметного образования, иными словами - выравнивание позиций - приобретает научное значение. Отношение к нему как ко второстепенному имеет многообразные и вредные последствия, как для ученика, так и для педагога, а в итоге, для общего образования в целом. Изобразительное искусство как учебный предмет мало способствует развитию интеллекта наряду с эмоциями и чувствами. Его осязаемые образовательные результаты нельзя оценить объективно, поэтому его статус незаслуженно низок.

Очевидно, современные системы обучения изобразительному искусству на начальной ступени общеобразовательной школы должны решать проблему в комплексе – на методологическом, методическом и профессионально-художественном, деятельностном уровне. В соответствии с требованиями новых ФГОС предстоит определить целевой компонент, структурировать содержание курса, предусмотреть метапредметный эффект, выстроить критериально-диагностический аппарат.

В инновационной образовательной системе «Диалог» курс обучения изобразительному искусству для начальной школы формирует у учащихся, в основном, эмоционально-образное, художественное мышление с гармоничным использованием апробированных рационально-логических элементов. Это способствует большему раскрытию универсальных интеллектуально-познавательных способностей у учащихся в процессе изобразительной деятельности и подготавливает к освоению средней школы (1, с.20). С развитием художественно-логического аппарата для получения и освоения информации школьники обогащаются новыми знаниями и умениями, которые могут с успехом использовать не только для решения спе-

цифических задач изобразительного искусства, но и применять в других учебных предметах, в самообразовании, в жизненных ситуациях.

При формировании нового курса обучения изобразительному искусству для начальной школы применены следующие подходы. *Системно-деятельностный* подход предполагает реализацию активной изобразительной деятельности с опорой на систему понятий одноименной области знаний, установлением многоуровневых связей содержательного и процессуального характера. *Личностно ориентированный* подход позволяет опираться на уникальный субъективный опыт каждого школьника в учебной ситуации, поощрять сознательный самостоятельный выбор средств для решения учебной задачи. Предполагается использование системы критериев оценивания художественно-изобразительной деятельности, понятных учащимся, что положительно влияет на развитие у них навыков рефлексии, самостоятельной оценки своей и чужой работы, самоорганизации. *Культурологический* подход проявляется в рассмотрении изучаемого на уроках изобразительного искусства материала как элемента глобальной культуры. Диалог культур реализуется в сопоставительном анализе различных произведений искусства, культурных объектов и явлений культуры. *Метаметодический* подход в обучении изобразительному искусству реализуется в установлении интегративных отношений между целевым, содержательным, методическим и другими компонентами предмета «изобразительное искусство» и других предметов в начальной школе. В рассматриваемом курсе применён также *логико-информационный* подход (3, с.6), позволяющий устанавливать логические основания для художественно-изобразительной деятельности. Если считать начальную школу базовым уровнем обучения изобразительному искусству, то ведущей познавательной функцией у учащихся, согласно этому подходу, здесь является описание. Описание состоит в систематизации и языковом оформлении фактов, закреплении первичных связей между ними.

Этот курс обучения изобразительному искусству выстраивается от простого к сложному: с постепенным усилением у учащихся мотивации к изобразительной деятельности, с установлением ценностных ориентиров и расширением спектра применяемых приёмов и материалов; от интуитивной деятельности – к предвосхищению, планированию результата. Художественная грамотность, которая закладывается на этом уровне, дает учащемуся возможность впоследствии целенаправленно выбирать и применять усвоенные художественные приемы в образовательных целях. Со-

гласно требованиям и целям ФГОС учебный материал представлен логически обусловленными блоками, отражающими деятельностный характер и коммуникативно-нравственную сущность художественного образования: «Азбука искусства» (инструментально-языковой аспект), «Виды художественной деятельности» (содержательно-типологический аспект), «Значимые темы искусства» (эмоционально-ценностный аспект), «Опыт художественно-творческой деятельности» (деятельностный аспект).

Рассмотрим распределение содержания материала курса для начальной школы в виде мотивационной матрицы. Учебно-целевые функции этапов обучения изобразительному искусству можно выразить в следующих формулах–мотивах или «девизах»:

1 этап: «Хочу рисовать!» (опора на субъективный опыт, демонстрация спектра возможностей, создание положительной стойкой мотивации);

2 этап: «Люблю рисовать!» (обретение учащимися уверенности в собственных силах, целенаправленность работы и получение эмоциональной отдачи, понимание учащимися значимости изобразительного искусства);

3 этап: «Умею рисовать!» (понимание коммуникативных задач и ценностных ориентиров изобразительного искусства, закрепление рефлексии)

4 этап: «Понимаю, что изображаю» (получение учащимися практического эффекта, ожидаемого результата деятельности, закрепление образовательного результата, целенаправленная реализация учащимися коммуникативных качеств изобразительного искусства).

Каждый этап, в свою очередь, включает содержательные модули, раскрывающие, преимущественно, определённый аспект обучения изобразительному искусству и отдельную сторону самого изобразительного искусства. Соотношение модулей и этапов показано в Таблице 2.

1 модуль: *Рисуем как и чем?* (азбука изобразительного искусства)

2 модуль: *Рисуем что, кого?* (типология изобразительного искусства)

3 модуль: *Рисуем для кого, зачем?* (значимые темы искусства)

4 модуль: *Рисуем, чувствуя, рассуждая* (понимание изобразительной деятельности, слаженная работа мысли и руки, сознательное использование секретов мастерства)

В таблице 3 представлено концептуальное решение формирования курса обучения изобразительному искусству в начальной школе с позиций логико-информационного подхода и развития интеллектуальных функций «знание» - «понимание» - «умение».

Таблица 2

Эволюция целевого компонента в системе обучения изобразительному искусству в начальной школе

Модуль Этап обучения	Рисуем как и чем?	Рисуем что, кого?	Рисуем для кого, зачем?	Рисуем, чувствуя, рассуждая
Хочу рисовать	<i>Целевой компонент:</i> ознакомление с возможностями основных изобразительных материалов и инструментов с опорой на субъективный опыт школьника	<i>Целевой компонент:</i> подход к типологии в изобразительном искусстве с опорой на субъективный опыт школьника	<i>Целевой компонент:</i> обозначение ценности смысловых ориентиров изобразительной деятельности с опорой на субъективный опыт школьника	<i>Целевой компонент:</i> опыт самостоятельной изобразительной деятельности с опорой на полученные знания и субъективный опыт школьника
Люблю рисовать	<i>Целевой компонент:</i> освоение изобразительных приёмов, узнавание свойств и особенностей целевого применения изобразительных инструментов и материалов с обращением к эмоционально-чувственной сфере	<i>Целевой компонент:</i> ознакомление с типологическими характеристиками произведений изобразительного искусства с опорой на субъективный опыт и обращением к эмоционально-чувственной сфере	<i>Целевой компонент:</i> выработка ценностно-смысловых ориентиров творческой деятельности при ознакомлении со значимыми темами изобразительного искусства	<i>Целевой компонент:</i> осуществление самостоятельной художественно-образовательной деятельности с осознанием её значимости

Модуль Этап обучения	Рисуем как и чем?	Рисуем что, кого?	Рисуем для кого, зачем?	Рисуем, чувствуя, рассуждая
I Умею рисовать	<i>Целевой компонент:</i> осмысление значимости того или иного приёма или художественного средства для усиления семантической составляющей произведения с опорой на полученные знания и опыт их применения	<i>Целевой компонент:</i> понимание типологических характеристик произведений искусства с опорой на полученные знания и опыт их применения	<i>Целевой компонент:</i> понимание роли определённых средств искусства для передачи смысловой нагрузки произведения с опорой на полученные знания и опыт их применения	<i>Целевой компонент:</i> опыт самостоятельно распланованной, осмысленной художественно-образовательной деятельности. Рассуждение с карандашом в руке с опорой на полученные знания и опыт их применения
II Понимаю, что изображаю	<i>Целевой компонент:</i> принятие решения о выборе и применении художественных средств в зависимости от поставленной учебной задачи	<i>Целевой компонент:</i> определение типологически-характеристиками произведений искусства в зависимости от поставленной учебной задачи	<i>Целевой компонент:</i> самостоятельный выбор средств искусства для передачи смысловой нагрузки произведения в зависимости от поставленной учебной задачи	<i>Целевой компонент:</i> самостоятельная постановка и решение художественной задачи или самостоятельное определение и определение средств искусства для решения поставленной учебной задачи

Таблица 3

Формирование курса обучения изобразительному искусству в начальной школе с позиций логико-информационного подхода

Модуль Этап обучения	Рисуем как и чем?	Рисуем что, кого?	Рисуем для кого, зачем?	Рисуем, чувствуя, рассуждая
I Хочу рисовать		УЗНАВАНИЕ - ЗНАНИЕ		
II Люблю рисовать		ЗНАНИЕ - ПОНИМАНИЕ		
III Умею рисовать		ЗНАНИЕ - ПОНИМАНИЕ		
IV Понимаю, что изображаю		ПОНИМАНИЕ - УМЕНИЕ		

Литература

1. Аранова С.В. Обучение изобразительному искусству. Интеграция художественного и логического – СПб.: КАРО, 2004.
2. Новиков А.М., Новиков Д.А. Методология. – М.: СИНТЕГ.
3. Фёдоров Б.И. Алгоритмы обучения – СПб.: филиал издательства «Просвещение», 2004.

В. Г. Свешиков

АКСИОЛОГИЧЕСКИЙ ПОДХОД И ПРОБЛЕМА ТОЛЕРАНТНОСТИ В УЧЕБНИКЕ «СВЕТСКАЯ ЭТИКА»

В современном мире все большее внимание приходится уделять проблеме толерантности. Так, растет количество научной информации, посвященной толерантности, и не только в научной литературе этносоциальной направленности, но и в культурологии, психологии, политологии и педагогике. Становится понятным, что вопросы формирования толерантного отношения современников тесно связаны с проблемой морально-этических отношений в социуме. Тем самым подтверждаются слова А. Швейцера: «Если о морали говорят слишком много, значит, с ней в обществе дела обстоят плохо» (4, с. 32).

Большое внимание формированию этики уделяется ФГОС в программе нового учебного курса «Основы религиозных культур и светской этики». В частности, в курсе «Светская этика» – в одном из новых предметов в системе начального образования. Он входит в Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования. Основным направлением его является изучение составляющих элементов духовной культуры, к которым принято относить идеалы, смыслы, образы, нравственные традиции (3, с. 4). Вследствие чего в программе светской этики в качестве одной из приоритетных задач образования считается формирование духовно-нравственной личности, обладающей высоким уровнем толерантности. В этой связи предмет светская этика выполняет важную задачу школьного воспитания – формирование у подрастающего поколения целостной картины мира и ценностных ориентиров духовного опыта.

Не случайно целью курса светской этики в начальной школе является знакомство младших школьников с основами светской этики, формирование первичных представлений о материальной и духовной культуре, формирование представлений об основных нормах морали и культуре поведения, развитие и саморазвитие личности ребёнка в процессе познания на основе предметной деятельности. Кроме того, предусматривается формирование мотивации школьников к стремлению адекватно оценивать нравственность своих поступков и поступков своих товарищей, а также формирование представлений о добре и зле, дружбе, чести и достоинстве, честности и порядочности, сострадании, мужестве, толерантности и других важных качеств личности.

Нам представляется, что применение аксиологического подхода в реализации курса светской этики является обязательным условием. Основным смыслом заключается в равенстве различных философских взглядов в рамках единой гуманистической системы ценностей при сохранении всего спектра их культурных и этнических особенностей. Кроме того, аксиологический подход подразумевает равнозначность традиций и творчества, признание необходимости изучения и использования учений прошлого и возможности духовного роста в настоящем и будущем. Аксиологический подход подразумевает также исконное равенство людей, социокультурный прагматизм вместо демагогических споров об основаниях ценностей, диалог и подвижность. Поэтому аксиологический подход позволяет выявлять гуманистическую сущность отношений людей, суть их общения и творчества. Следование аксиологическому подходу позволяет при изучении курса светской этики содействовать развитию способностей младших школьников к общению в полиэтнической, многоконфессиональной и поликультурной среде на основе взаимного уважения и диалога во имя общественного мира и согласия.

Именно школа может стать местом, где возможен доброжелательный межкультурный диалог, позволяющий обучающимся лучше понять себя и сделать шаг в сторону понимания и приятия другого. Многообразие убеждений участников такого диалога в их конкретном опытно постигаемом, наглядном проявлении должно становиться при таком понимании образовательного процесса ключевым дидактическим и воспитательным ресурсом (1, с. 30-33).

Следует отметить, что формирование сложных форм взаимоотношений людей дает возможность рассматривать их как проявление принципов синергетики.

Так, разные формы человеческих взаимоотношений всегда представляют собой сложную самоорганизующуюся систему, состоящую из множества взаимодействующих элементов с разносторонними характеристиками. Самым простым подтверждением наличия процессов самоорганизации может служить подчинение их вероятностному детерминизму. То есть любая форма взаимоотношений людей всегда будет отличаться в разных, хотя и близких по свойствам социальных группах. Поэтому толерантность в любой социальной группе также отличается не только ее пониманием, но и ее проявлением. В этом отношении усилия по формированию толерантности всегда носят специфический характер для группы. Как следствие к формированию толерантности в любом случае и любой группе следует подходить творчески, не шаблонно.

Важным принципом синергетики и необходимым условием для формирования толерантности является то, что система должна быть открытой для поступления энергии, веществ и информации. В отношении проблемы формирования толерантности очень важным, на наш взгляд, является необходимость поступления информации в социальную систему. Под информацией понимается не только содержание учебников, политических и юридических документов, а также сообщений СМИ, но и та атмосфера, или аура, которая возникает и сопровождает межнациональные и межконфессиональные отношения. Любые поступления информации всегда приводят к изменению системы. Она изменяется определенным образом, а именно перестраивается адаптивно в соответствии с поступившей информацией. В синергетике эти перестройки самоорганизующихся систем обозначаются как переход системы в более устойчивое состояние. Это проявляется, главным образом, в том, что в открытом обществе, где нет дискриминации по национальному или религиозному вопросам, там нет и обострения упомянутых отношений. А любое отклонение от принятых норм вызывает общественный протест и даже судебное преследование.

В то же время в закрытом обществе, где нет возможности доступа информации, там также происходит адаптивная перестройка социальной системы, то есть обостряются межнациональные и межконфессиональные отношения.

В этом отношении в школьном классе межнациональные и межконфессиональные отношения будут формироваться под воздействием информации. То есть они будут формироваться не только под влиянием учителей, преподающих курс «Основы религиозных культур и светской этики», но и под влиянием отношения к этим вопросам окружения - родителей, друзей и многих других факторов. В этом вопросе аксиологический подход должен касаться всех учителей курса «Основы религиозных культур и светской этики» и внешней среды, чтобы у школьников не возникло представления о каком-либо «более правильном» национальном или религиозном направлении.

Другим принципом синергетики, проявляющимся в формировании толерантности, следует считать большую подвижность самоорганизующихся систем. Это свойство систем связано с проявлением еще одного принципа – с зависимостью социальной системы от количественных изменений внешней среды (2, с. 216). Другими словами, количественные изменения в поступлении информации обязательно приводят к появлению новых качественных отношений между людьми как элементами системы. В формировании толерантности в социальной системе этот принцип проявляется в том, что процессы формирования очень отзывчивы на влияние извне. Они не заканчиваются с окончанием урока по «Основам религиозных культур и светской этики», так как в зависимости от влияния внешней среды толерантность непрерывно изменяется – она либо возрастает, либо уменьшается. Другими словами, как всякое познание, толерантность не остается неизменной, а формирование ее должно идти непрерывно.

Принципы синергетики говорят, что значительные деформации толерантности как свойства самоорганизующейся социальной системы происходят во время резких изменений внешней среды – войн, национальных или религиозных конфликтов и т.п. явлений. Такие резкие изменения в синергетике обозначают как флуктуации, они кардинально изменяют характер взаимоотношения в социуме. В этой связи следует отметить, что становление толерантности школьников в значительной мере зависит от внешней среды, то есть ближайшего окружения ученика. Здесь, на наш взгляд, могут помочь домашние задания, вовлекающие родителей в круг интересов школьника. Такие задания должны помочь родителям и ученикам получить представление о направленности усилий школы и современного общества в формировании толерантности.

В целом толерантность в социальной системе может быть представлена как результат, или характер, взаимоотношений членов социума. Другими словами, толерантность – это эмерджентное свойство социальной самоорганизующейся системы. Как всякое эмерджентное свойство, толерантность возникает как следствие множества взаимоотношений членов всего общества, а не какой-либо его части. В этом отношении толерантность такой же продукт социума, как его менталитет. Поэтому аксиологический подход в формировании толерантности будет более результативным, если он не ограничен только стенами школы.

Так, детям можно показать, что некоторые всплески национализма не имеют под собой никакой основы. Например, встречаются лжепатриоты, которые утверждают, что они исконно русские до седьмого колена. Ученику четвертого класса на уроках курса «Основы религиозных культур и светской этики» можно показать расчет, на основании которого легко убедиться, что только в седьмом колене у каждого такого исконно русского лжепатриота должны быть русскими 64 предка по мужской линии и 64 предка по женской линии. А если сложить не очень большие количества его предков во всех коленах, то каждый ученик сможет убедиться, что все мы представители одного большого многонационального народа.

В этой связи аксиологический подход в формировании толерантности позволяет использовать гуманистический аспект для перехода к другому пониманию сути отношений в нашем обществе, для перехода к действительно мультиполярному обществу. Иначе мы никогда не перестанем делить людей на «наших» и «не наших». Нужна новая концепция межнациональной и межконфессиональной политики, которая позволит по-другому сформировать курс «Основы религиозных культур и светской этики» для школы. В ней следует учитывать, что толерантность – это интегративное эмерджентное качество социальных систем. Оно проявляется во всех жизненных ситуациях и в любых взаимоотношениях людей. Так, человек может быть толерантным в отношении с близкими, знакомыми, но пренебрежительным, нетерпимо относящимся к людям другой веры или национальности. Поэтому можно говорить о межличностной, социальной, национальной толерантности и веротерпимости. Вследствие этого каждая форма таких отношений требует определенного внимания в курсе «Основы религиозных культур и светской этики». Это объясняется тем, что межличностная толерантность проявляется по отношению к конкретному че-

ловеку, социальная – к конкретной группе, обществу, национальная – к другой нации или этносу; веротерпимость – к представителям другой веры.

Таким образом, толерантность – это способность человека или группы сосуществовать с другими людьми, которые имеют иной менталитет, ведут другой образ жизни и имеют другую веру. Под процессом воспитания толерантности подразумевается создание пространства взаимодействия людей с другими взглядами, поведением, традициями и верой. В этой связи современная педагогика подчеркивает, что в настоящее время объективная реальность заставляет больше внимания уделять развитию культуры межнациональных отношений у школьников, формированию гуманистического отношения к окружающему миру. Следовательно, формирование необходимой этнической толерантности – это деятельностное принятие внутренней установки личности ученика относительно ценностей, культурных особенностей других этнических групп, готовность к межэтническим и межконфессиональным контактам.

Литература

1. Козырев Ф. Н. Религиозное образование в светской школе. Теория и международный опыт в отечественной перспективе: монография. СПб., 2005.
2. Свешников В.Г. Синергетика природы. Lambert Academic Publishing, 2012.
3. Шаповалова Т.Д., Савченко К.В. Основы духовно-нравственной культуры народов России. М., 2012.
4. Швейцер А. Культура и этика // Швейцер А. Благоговение перед жизнью. – М., 1992.

В. А. Шекалов, А. Б. Афанасьева

О ПРИНЦИПАХ ПОСТРОЕНИЯ УЧЕБНИКА «МУЗЫКА» (УМК «ДИАЛОГ»)

Создание нового федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования (ФГОС НОО), основанного на новых подходах ко всей системе образования, обучения, воспитания и развития ребенка, потребовало создания и новых программ, новых учебников по всем предметам, включая предметы эстетического цикла.

Комплект учебников «Музыка» для начальной школы создан в рамках Инновационной образовательной системы «Диалог» коллективом авторов-единомышленников, работавших в момент зарождения проекта на кафедре художественного образования ребенка Института детства РГПУ имени А. И. Герцена – кандидатом искусствоведения А. Б. Афанасьевой, кандидатом психологических наук О. Е. Камыниной и доктором искусствоведения В. А. Шекаловым. Поскольку и все создатели УМК по остальным дисциплинам много лет работали бок о бок в одних и тех же структурных подразделениях Герценовского университета, удалось добиться значительного единства подходов в вопросах содержания и методов обучения.

Новый комплект реализует требования ФГОС второго поколения, «Примерной основной образовательной программы образовательного учреждения. Начальная школа» [2] (в дальнейшем ПООП ОУ НШ), «Примерной программы по музыке» [3] и основные положения Концепции учебно-методического комплекта «Диалог» для поликультурной начальной школы [1]. Авторы внимательно изучили и учли опыт существующих учебников по музыке для общеобразовательной школы – В. В. Алеева и Т. Н. Кичак («Классическая начальная школа», изд. «Дрофа»), Е. Д. Критской, Г. П. Сергеевой и Т. С. Шмагиной («Школа России», изд. «Просвещение»), В. О. Усачевой и Л. В. Школяр (Начальная школа XXI века», изд. «Вентана-Граф», и «Школа 2100», изд. БАЛАСС), Г. С. Ригиной (система Л. В. Занкова, изд. дом «Федоров»), Т. И. Баклановой («Планета знаний», изд. Астрель), а также Т. В. Надолинской, А. В. Лушкиной и Н. А. Любомищенко (изд. «Айкэн»). Во всех учебниках, несмотря на разницу в подходах, много ценного в художественном и педагогическом отношении материала, в приемах его подачи, способах введения ученика в мир музыки. Чем же отличается новый комплект?

Цель общеобразовательного предмета «Музыка» в начальной школе – ввести ребенка в мир музыкального искусства, воспитать эмоционально-ценностное отношение к искусству, сформировать его музыкальную культуру, развить художественный вкус и интерес к музыке, уважение и любовь к достижениям отечественной и мировой музыкальной культуры, развить общие и музыкальные способности, содействовать духовно-нравственному развитию, потребности в творческом самовыражении. Эти положения в той или иной степени разделяются авторами всех учебников

музыки. Но в новых учебниках, в соответствии с требованиями ФГОСа и установкам Концепции «Диалог», последовательно реализуется *системно-деятельностный подход*: деятельность лежит в основе восприятия музыки, познания ее закономерностей, развития общих и специальных музыкальных, творческих способностей и умений.

Важнейшим является принцип *преемственности* с дошкольным музыкальным воспитанием и образованием, опора на уже имеющийся у детей музыкальный опыт, знания и умения, а также опора на окружающую ребенка звуковую и культурную среду.

Как часть УМК «Диалог», учебный предмет «Музыка» базируется также на *метаметодическом подходе*. В уроке музыки соединяются знания из разных областей искусства и науки, что обеспечивает взаимосвязь с различными учебными предметами, лежащую в основе УМК «Диалог».

Культурологический подход проявляется в том, что из необозримого богатства музыкального искусства отбираются произведения, ярко репрезентирующие культуру определенной эпохи, стиля, страны (при этом отвечающие *принципам доступности и художественно-эстетической ценности*), а музыкальное сочинение рассматривается в культурно-историческом контексте, во взаимосвязи музыки с жизнью, окружающим миром, с произведениями других видов искусства. Многообразие национальных музыкальных традиций позволяет выстроить содержание учебного предмета «Музыка» в контексте *поликультурной* концепции данного учебно-методического комплекса, реализуя принципы *диалога культур* и формирования *толерантности*. Впервые в программу по музыке вводится музыкальный фольклор не только русского, но и многих других народов многонациональной России.

Идея *диалога*, лежащая в основе комплекта, на доступном ребенку уровне реализуется как: *диалог композитора, исполнителя и слушателя*; *диалог искусств* – в широком сопоставлении произведений музыки и изобразительного искусства, литературы, архитектуры, театра, киноискусства; *диалог национальных культур* – в сравнительном изучении культурных традиций разных этносов, в первую очередь населяющих территорию Российской Федерации, их народного и профессионального музыкального творчества; *диалог эпох* – в сопоставлении объектов культуры разных историко-временных слоев. *Принцип диалогичности обучения* воплощается в педагогическом процессе равноправного субъект-субъектного взаимодействия учителя и учащегося, учеников между собой.

Вопросы и задания учебника структурированы по *рубрикам*. Рубрики «Слушай, размышляй, действуй», «Послушай, рассмотри, сравни», «Послушай, разучи, исполни» – предметные; рубрики «Рассмотри и расскажи», «Оцени свою работу», «Для любознательных», «Выбери, выполни, поделись с другими» – общие для всего комплекта «Диалог».

В двух последних рубриках отражен один из важнейших принципов отбора учебного материала и построения урока – *принцип вариативности*. В структуре большинства уроков имеется вариативная часть, в которой предлагается дополнительный материал. Помимо рубрик, эта часть воплощена в *заданиях*, помеченных специальными значками. Эти рубрики и задания – дополнительные, необязательные, они предназначены активным школьникам, многое успевающим на уроках. К вариативным и творческим, специальным относится задание «Для юных музыкантов» («Сыграй...»), обращенное к детям, занимающимся музыкой в системе дополнительного образования (задание отмечено особым значком). Это задание позволяет реализовать требуемую ФГОСом связь школьного и внешкольного образования ребенка, повышает социальный статус детей, занимающихся музыкой вне стен школы; оно интересно и их одноклассникам, стимулирует их музыкальную активность, является формой пропаганды занятий музыкой. Кроме того, вариативный материал является стимулом для развития познавательных интересов, к нему ребенок может обратиться не только на уроке, но и дома, во внеурочной деятельности. Принцип вариативности позволяет учитывать

а) индивидуальные музыкальные способности учащихся (что проявляется в различной сложности музыкального репертуара, степени сложности заданий, объема усваиваемого материала),

б) возможность отражения в конкретном содержании урока региональных (субэтнических, этнических или полиэтнических) особенностей школы и индивидуальных этнических особенностей учащихся.

Содержание предмета «Музыка» определяется тремя линиями: *Музыка в жизни человека, Основные закономерности музыкального искусства, Музыкальная картина мира*. В этом отношении авторы строго следуют за требованиями ПООП ОУ НШ и «Примерной программы по музыке ФГОС».

Это содержание включает следующие *элементы*:

– *музыкальный материал* урока: звучащую (слушаемую, анализируемую, разучиваемую, исполняемую) народную и профессиональную му-

зыку. Этот материал выстроен таким образом, что позволяет ребенку совершать «музыкальные путешествия» во времени и в пространстве;

– *музыку для выборочного «внеклассного слушания»* – то, что ребенку предлагается (с помощью взрослых) найти, послушать, посмотреть;

– *общекультурный, исторический, этнографический, художественный контекст*, связанный с изучаемым музыкальным материалом (исторические, этнографические, биографические сведения, стихи и другие художественно-литературные тексты, репродукции картин, гравюр, скульптур, архитектурных памятников, произведений прикладного искусства). Ребенок вводится в мир культуры разнообразно и последовательно. «Разворотный» принцип размещения уроков на страницах учебника позволяет сочетать произведения мировой художественной культуры и рисунки современных художников, объединенных темой урока. Так, в учебники включен изобразительный материал, относящийся к культурам первобытного периода, Древнего Египта, античности, Средних веков, Возрождения и т.д., вплоть до XX века; особенно широко представлено искусство России. Эстетическое оформление текста урока создает общее художественное пространство учебного материала в исторической глубине – от древности до современности, вполне доступное детям и вместе с тем расширяющее их культурное поле;

– *опыт творческой деятельности*: художественное восприятие, анализ, интерпретация (словесная, пластическая, графически-изобразительная) прослушанной музыки, исполнение, импровизация, сочинение;

– *опыт эмоционально-оценочной деятельности* (данный элемент отражает одну из задач ФГОС, обуславливает включение рубрики «Оцени свою работу»);

– *универсальные учебные действия (личностные, регулятивные, познавательные, коммуникативные)*; в частности, анализ, сопоставление, перекодирование и др.);

– *знания, представления, понятия*, связанные с изучаемой музыкой: музыкально-теоретические, музыкально-исторические, музыкально-культурологические.

Одно из направлений работы – *освоение нотной грамоты*. «Примерная программа по музыке ФГОС» неоднократно говорит о необходимости осваивать закономерности музыкальной речи, «основных средств музыкальной выразительности (мелодии, ритма, темпа, лада, динамики, тембра

и т.д.)», «нотной записи как способа фиксации музыкальной речи», «элементов нотной грамоты», определяет желательность умения «ориентироваться в нотном письме (вопрос – ответ, выразительные и изобразительные интонации), исполнять мелодии с ориентацией на нотную запись, читать нотную запись простейших мелодий» [3]. Несмотря на кажущуюся порой сложность, это является нормой в современных учебниках музыки, обусловленной необходимостью понимать азы нотного письма. Однако многие учебники не содержат достаточно ясного и последовательного объяснения этих азов, оставляя это, видимо, на усмотрение учителя. Авторы нового комплекта вынесли на страницы своих учебников и саму методику работы с нотной грамотой, музыкально-теоретическими знаниями. При этом, естественно, учебник музыки не может заменить реальный живой урок, в котором главную роль играет диалог учителя, учеников и *звучащей музыки*. Учебник *предполагает* такой урок. Это не самоучитель. Это лишь помощник учителя и ученика. Все, о чем *написано* в учебнике, на уроке оживает в звучании музыки и живом слове. Объяснения, в том числе объяснения нотной грамоты в учебнике, на уроке следуют за реальным звучанием музыки и сопровождаются, подкрепляются этим звучанием. Нотные примеры дают ученику представление о том, как записывается то, что он услышал. В процессе освоения элементов нотной грамоты осуществляется, в частности, межпредметная связь с уроками математики (в учебник математики включены задания по ориентации в нотном стане) и – как и на уроке музыки в целом – развитие логического, наглядно-образного и знаково-символического мышления. Роль предмета «Музыка» в этом подчеркивается в ПООП ОУ НШ [2, с. 91-92].

Вместе с тем, степень освоения учеником нотной грамоты вариативна: ПООП ОУ НШ [2, с. 53] указывает, что «*ученик получает возможность научиться...* использовать систему графических знаков для ориентации в нотном письме...». В первом классе этот процесс начинается – осваиваются представления о восходящем/нисходящем, поступенном/скачкообразном движении мелодии, пульсе и ритме, длинных и коротких звуках, сильных и слабых долях, нотном стане, скрипичном ключе, названиях нот. В следующих классах осваиваются представления об основных ладах (мажоре, миноре, пентатонике), консонансах и диссонансах, знаках альтерации (без знания которых ученик обречен на вечное пребывание в до мажоре), интервалах, способах звукоизвлечения (легато, стаккато), динамике (пиано/форте, крещендо/диминуэндо) и др.

В соответствии с требованиями ФГОС в учебнике (в небольшом количестве) присутствуют задания, связанные с начальным формированием ИКТ-компетентности.

Важным при отборе материала, иллюстраций, характера изложения является *учет возрастных и гендерных особенностей* школьников, интересов мальчиков и девочек.

Музыкальный материал, рекомендованный к включению в уроки, отбирался по критериям доступности для ребенка, художественно-эстетической ценности, типичности, соответствия задачам того или иного урока. В совокупности он даёт представление о широте и ценностях народной и профессиональной музыкальной культуры народов России и мира, жанровой природы музыкального искусства.

Задания по *внеклассному*, самостоятельному слушанию ориентируют учащихся и их *родителей* на освоение культурной среды места проживания – филармонии, музыкальных театров и безбрежных пространств Интернета. Все они содержатся в рубриках «Выбери, выполни, поделись с другими», «Для любознательных» и имеют рекомендательный, а не обязательный характер.

Текст учебника первого класса рассчитан на чтение учителя или читающих учеников, доля которых в дальнейшем должна постепенно расти. Кроме того, учебники дают возможность *родителям* получить представление о том, что изучается на уроках музыки в школе, при желании изучать этот предмет вместе с ребенком, помогать ему.

В конце учебников размещены словари терминов, использованных на уроках, что также соответствует одному из требований ПООП ОУ НО по формированию УУД и работе с текстом.

Каждый учебник снабжен аудиоприложением (CD), которое содержит звуковой материал, в том числе и вариативный, как для слушания (чаще в небольших фрагментах), так и для разучивания и исполнения, включая небольшие попевки.

К завершению обучения в начальной школе ребенок должен подойти с достаточно сформированным культурным полем. Он будет понимать язык музыки, систему ее выразительных средств, представлять особенности различных музыкальных инструментов, голосов, исполнительских составов, особенности музыкальных жанров, от песни и танца до симфонии и фуги. Он будет ориентироваться в музыке своей «малой Родины», народов многонациональной России, русских классиков (от Д. Бортнянского,

М. Глинки, П. Чайковского до С. Прокофьева, Р. Щедрина, В. Гаврилина), зарубежных композиторов (от А. Вивальди, И. С. Баха, Ж.-Ф. Рамо до Дж. Гершвина), хронологически – от календарно-обрядовых песен до джаза, авторской песни. Таким образом, он будет подготовлен и к освоению программы по музыке основной школы, и к дальнейшему самостоятельному путешествию в прекрасный и бескрайний мир музыки.

Литература

1. Бордовский Г.А., Воюшина М.П., Суворова Е.П. Концепция учебно-методического комплекта «Диалог» для поликультурной начальной школы //Вестник СЗО РАО. 2011. № 1(11). С. 14–18.
2. Примерная основная образовательная программа образовательного учреждения. Начальная школа / Сост. Е. С. Савинов. - 4-е издание, переработанное. - М.: Просвещение 2012. (Стандарты второго поколения).
3. Примерные программы начального общего образования - <http://standart.edu.ru/catalog.aspx?catalogid=531>

А. Б. Афанасьева, А. Н. Мисюкевич

ОСОБЕННОСТИ УМК «МУЗЫКА» И «ТЕХНОЛОГИЯ» В ИННОВАЦИОННОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СИСТЕМЕ «ДИАЛОГ»

Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования - принципиально новый документ для начальной школы. Введение ФГОС НОО предполагает и разработку новых подходов к содержанию начального образования, соответствующих требованиям стандарта (3). Учёные РГПУ им. А.И. Герцена разработали инновационную образовательную систему «Диалог» для начального уровня общего образования.

Системообразующим элементом всей образовательной системы является учебно-методический комплект. В состав УМК «Диалог» входят программы и учебники по всем предметам начальной школы, в том числе по *музыке* и по *технологии*; рабочие тетради на печатной основе; терминологические словари по учебным дисциплинам; электронные образовательные ресурсы; методические пособия для учителя.

Курсы учебных предметов «Музыка» и «Технология» являются составной частью УМК «Диалог». Их основные положения согласуются с концепцией данной системы и строятся на основе системно-деятельностного, личностно ориентированного, культурологического, метаметодического подходов, содержание которых раскрыто в Концепции инновационной образовательной системы «Диалог» (1).

Органическая взаимосвязь этих подходов является определяющей в построении содержания предметов «Музыка» и «Технология».

Системно-деятельностный подход соответствует задаче формирования единой картины мира и является основной характерной особенностью учебных предметов «Музыка» и «Технология». Данный подход способствует формированию у учащихся не только основ музыкальной и проектно-технологической культуры, представлений о взаимодействии человека и окружающего мира, но и позволяет ребенку практически овладеть моделями созидательной, преобразующей, творческой предметной и проектной деятельности, начиная с первого класса.

Материал учебников структурирован по рубрикам, которые ориентированы на определенный вид учебной деятельности. Ряд общих рубрик присутствуют во всех учебниках: «Рассмотри и расскажи», «Подумай и объясни», «Выбери, выполни, поделись с другими», «Работаем над проектом», «Для любознательных», «Оцени работу». Есть рубрики, отражающие специфику деятельности в определенной предметной области. В учебнике «Музыка» это рубрики «Послушай, разучи, исполни», «Послушай, рассмотри, сравни», «Слушай, размышляй, действуй». В учебнике «Технология» - «Практическая работа», «Азбука дизайна», «Опыты и наблюдения».

Реализация *системно-деятельностного подхода* предполагает, что младшие школьники овладевают знаниями в системе, могут оперировать ими, устанавливая связи между ними, использовать знания как инструмент деятельности. С точки зрения данного подхода образовательный результат предметов «Музыка» и «Технология» предполагает не усвоение суммы знаний, а овладение опытом деятельности «в целях воспитания человека, способного и готового учиться на протяжении всей жизни» (1).

Личностно ориентированный подход обуславливает направленность обучения на формирование определенных качеств личности ребёнка: активности, ответственности, трудолюбия, инициативности и др., а также максимальное развитие их творческих способностей. Формируя представления о созидательном и нравственном значении труда в жизни человека и

в развитии общества, о материальной культуре как продукте предметно-преобразующей деятельности, о гармоничной среде обитания человека, конструируемой с учетом культурных традиций и правил современного дизайна, о мире профессий, курс «Технология» обеспечивает развитие индивидуальности детей, формирование духовно-нравственных качеств личности.

На уроках музыки *лично ориентированный подход* реализуется в помощи учителя каждому ребенку выразить себя как слушателя, исполнителя, интерпретатора музыкальных произведений, а порой и как творца - композитора, художника, поэта. Процесс обучения и воспитания на уроках музыки основан на общении ребенка с музыкальным искусством. Приобщаясь к его высоким образцам, школьник приобретает личностные ориентиры в мире духовно-нравственных ценностей. Индивидуальные, а в полиэтнической школе также национальные особенности ребенка учитываются при организации процесса развития его музыкальных способностей, рефлексии, эмпатии, личностных качеств активности, креативности, ответственности. Ребенок имеет право выбора задания, участия или не участия в проекте, во внеурочной образовательной деятельности, что связано со степенью его инициативности, мобильности. В содержание уроков музыки включены учебные ситуации, игровая и поисковая деятельность, творческие проекты, при которых ребенок может развивать эти и другие качества, проявить себя с разных сторон, самоактуализировать интеллектуальные, художественные, коммуникативные потребности.

Музыкальная и технологическая культура являются компонентами общей культуры человека. Они способствуют формированию общекультурной и культурологической компетентности, эмоциональному, интеллектуальному, духовному, физическому, творческому развитию личности, обеспечивают возможность гармоничного взаимодействия человека с природой, предметной, технологической средой.

Музыка генетически и исторически тесно связана с различными видами деятельности и со всеми видами искусства, поэтому учебный предмет «Музыка» интегративен по своей сущности. Интегративность присуща и предмету «Технология». Важность и уникальность «Технологии» заключается в том, что это интегративная образовательная область, синтезирующая научные знания многих наук и направлений деятельности человека. А её уникальная психолого-педагогическая основа – предметно-

практическая деятельность, обладает огромным развивающим потенциалом для младших школьников.

В каждом уроке музыки и технологии соединяются знания из различных областей искусства и науки, что обеспечивает взаимосвязь с различными учебными предметами, лежащую в основе УМК «Диалог».

Эти связи реализуются на разном уровне: через полифункциональность произведений искусства, через межпредметные связи-переклички. Приведем примеры связи с предметом окружающий мир. В учебнике «Музыка» эта связь видна даже в названии разделов: 1 класс, раздел 1 - «Человек и музыка в окружающем мире», 2 класс, раздел 1 – «Твой мир и музыка об окружающем мире», 5 раздел – «Путешествие по России». Нередки эти связи внутри урока. Так, в тексте урока 24 (2 класс, тема «Музыка весны»): «Люди с давних времен поклонялись Солнцу огню. Вспомни, что на уроках окружающего мира ты узнавал о жизни людей в старину». А вот подобная связь в учебнике «Технология» (2 класс): «Вспомни, что ты узнал о снежинке на уроке окружающего мира». Многие уроки музыки целенаправленно задуманы в горизонтальных связях с уроками литературы: уроки о детском фольклоре и о семье в 1 и 2 классах, о воплощении в искусстве времен года, о юморе (2 класс), о великих творцах (например, о Григе, о Глинке в 4 классе).

На методическом уровне связи между предметами осуществляются внутри уроков в их содержании, в постоянном диалоге искусств, в сочетании приемов разных частных методик, в творческих заданиях. Например, «Узнай, есть ли в твоём городе театр оперы и балета или музыкальный театр? Какие спектакли там идут? Есть ли в театре музей?» (на уроке музыки в то же время, когда на окружающем мире знакомятся с темой «Музеи»). Или на уроках технологии: «Придумай и изготовь для персонажей театра миниатюр маски в технике симметричного вырезывания. Придай маскам разное выражение. Раскрась маски на уроке изобразительного искусства». Средоточием переплетения разнообразной предметной деятельности становятся междисциплинарные проекты.

Таким образом, заявленный *метаметодический подход* реализуется в установлении интегративных связей между «Музыкой», «Технологией» и другими предметами в начальной школе на содержательном, процессуальном, методическом и иных уровнях, а также в формировании междисциплинарных знаний и умений, универсальных учебных действий.

Культурологический подход реализуется в УМК как поликультурный, проявляется в различных видах диалога: этнических культур, эпох. искусств, стилей, народной и профессиональной культуры.

Поликультурная стратегия УМК «Диалог» и предметов «Музыка» и «Технология» ориентирована на развитие у учеников компетенций, необходимых для эффективной самореализации в условиях глобального мирового сообщества и культурного многообразия.

Поликультурность в учебниках рассматривается как этнокультурный диалог в различных стадиях их историко-временного развития, диалог искусств, диалог учебных предметов. Культурное поле ученика расширяется посредством включения разнообразного материала культуры во все без исключения учебные предметы и виды деятельности, а также за счёт включения ученика в культуротворческую и культуро-исследовательскую деятельность. Учитель, с точки зрения данного подхода, посредник между ребёнком и культурой.

Идея диалога культур в курсах «Музыка» и «Технология» реализуется за счёт широкого использования сопоставительного анализа различных культурных объектов и явлений (произведений музыкального, изобразительного, декоративно-прикладного искусства; ремесла и дизайна; обычаев разных народов и т.д.) и полиэтничности. В качестве примера могут служить уроки, специально посвященные изучению культур отдельных этносов или регионов: Музыка (2 класс) – путешествие по России: Север, тайга, средняя полоса, степи, Кавказские горы; Технология (2 класс) – материальная культура разных народов – жилище, предметы быта, игрушки и пр., а также включение национального материала в различные уроки, не связанные напрямую с изучением этнической тематики.

Раскроем, в чем же состоит уникальность учебников по музыке и технологии в системе «Диалог» в сравнении с уже выпущенными УМК.

Такую уникальность придает учебникам взаимодействие раскрытых выше подходов, целенаправленность горизонтальных и диагональных связей между предметами, углубленное понимание категории диалога. Уникальная особенность содержания курса «Музыка» (в отличие от уже изданных и известных учебных программ и пособий по музыке для общеобразовательной школы) состоит в широком понимании диалогичности и поликультурности в пространственной полиэтнической горизонтали и историко-временной вертикали в познании музыкального искусства на уроках музыки в начальной школе. Здесь преодолён европоцентризм, усилен век-

тор, направленный внутрь изучения культур народов России. Отличительное свойство данного курса состоит также в *эвристическом* методическом подходе. Урок освоения музыкального искусства строится как урок творчества, урок радости. Создается проблемное поле урока и ребенок в поиске ответов на поставленные вопросы, в выполнении заданий самостоятельно приходит к выводам и формулирует их (с помощью корректирующего сопровождения педагога). Тем самым каждый урок музыки становится уроком творческого познания музыки как вида искусства и как компонента жизни человека.

Продуктивная практическая преобразовательная деятельность на уроках *технологии* является средством общего развития ребёнка, становления социально значимых личностных качеств, а также формирования системы специальных технологических и универсальных учебных действий. Новизна программы «Технология» в данном комплекте состоит в том, что отдельные её разделы строятся на основе дизайн-подхода. Сегодня дизайн – эстетический символ современной цивилизации – является пространством поликультурного развития личности, способной реализовывать собственные проекты в постоянно меняющейся культурной среде. В основу отбора содержания и систематизации материала положен *принцип «специфики дизайна»* как вида деятельности и вида искусства, направленный на формирование эстетических и функциональных качеств предметной среды, её гармоничности.

Большое внимание в авторских курсах уделяется достижению образовательных результатов. В соответствии с ФГОС НОО оценка *личностных* результатов учебной деятельности обучающихся может осуществляться только в ходе неперсонифицированных мониторинговых исследований. Поэтому предметом итоговой оценки освоения обучающимися программ курсов «Музыка» и «Технология», как и других предметов в инновационной системе «Диалог» является достижение *предметных и метапредметных* результатов, необходимых для продолжения образования (2).

Литература

1. Г.А. Бордовский, М.П. Воюшина, Е.П. Суворова. Концепция учебно-методического комплекса «Диалог» для поликультурной начальной школы. // Вестник СЗО РАО [Текст] – №1(11).-2011. С.14–18.

2. Планируемые результаты начального общего образования / [Л. Л. Алексеева, С. В. Анащенкова, М. З. Биболетова и др.]; под ред. Г. С. Ковалёвой, О. Б. Логиновой. - 3-е изд. - М.: Просвещение, 2011. - 120 с.
3. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования / М-во образования и науки Рос. Федерации. - М.: Просвещение, 2010. - 31 с.

Е. В. Любичева

СЛОВО КАК ЕДИНИЦА КУЛЬТУРЫ И СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ ЛИЧНОСТИ

В начале было Слово...

*...слово – это символ, богатый подтекстами и намёками,
способный вызвать в сознании нерасчленённый комплекс
красочных картин и эмоций... органический образ...,
сохранивший весь выбор изобразительных структур*
Ф. Капра

Непрерывное воплощение и действие разумной и дышащей плоти
О. Мандельштам

За словом (и языком в целом) стоит культура, особое видение мира. Сама культура, её специфическое содержание не выступает предметом серьёзного дидактического и психологического анализа. Но ещё Л.С. Выготский в «Психологии искусства» поставил задачу рассмотрения психического развития как культурного процесса. Отсюда вытекает задача осмысления самого понятия «культура» в психологии развития личности, так как человек реализует себя через культуру.

Любая методическая концепция основана на том или ином понимании культуры, её сущности. И если предположить, что идея культуры принципиально непсихологическая, неметодическая или редуцировать все богатства её содержания лишь материальной стороной, то существует риск умножить явления, позволяющие говорить о глубоком духовном кризисе современной школы. Культура есть не что иное, как общий объём творчества человечества, это принцип определённого жизненного отношения.

Сегодня необходимо отчётливо понимать, что невозможно больше редуцировать культуру к её материальным формам, творчество – к подра-

жательству, а личный рост ученика – к формированию мышления. На уроках родного языка к культуре необходимо приобщать школьника через Слово как культурный символ, становящийся средством в психическом и нравственном его развитии. А приобщение к культуре и есть образование. В противном случае можно получить до боли знакомую ситуацию, когда «слово, рождённое в глубочайших недрах речевого сознания, обслуживает глухонемых и косноязычных» (О. Мандельштам). Более того «слово есть первый признак сознательной, разумной жизни...» и одновременно есть «воссоздание внутри себя мира» (К.Аксаков). Поэтому нельзя забывать, что преподавание родного языка – это прежде всего духовный и мировоззренческий предмет. В связи с этим, на наш взгляд сочетание «обучение языку» и «развитие речи» носят условный характер: научить языку – значит научить мыслить, понимать, познавать науку о душе человека через язык. «В начале было Слово, и Слово было у Бога, и Слово было Бог. Оно было в начале у Бога. Все чрез Него начало быть, без Него ничто не начало быть, что начало быть... И Слово стало плотью и обитало с нами, полное благодати и истины...» (От Иоанна).

Уже первые слова Евангелия переносят нас к глубочайшим мировым тайнам, и для того, чтобы воспринять эти первые слова, необходимо проникнуть в духовное познание, в божественное творческое Слово. Автор Евангелия соединяет человека с Богом, и смысл земного бытия заключается в том, чтобы человек преодолел в своём внутреннем мире темноту и познал свет Логоса.

Вспомним передачу этого отрывка от Иоанна Фаустом (1, с. 74):

*«В начале было Слово». С первых строк
Загадка. Так ли понял я намек?
Ведь я так высоко не ставлю слова,
Чтоб думать, что оно всему основа.
«В начале Мысль была». Вот перевод.
Он ближе этот стих передает.
Подумаю, однако, чтобы сразу
Не погубить работы первой фразой.
Могла ли мысль в создание жизнь вдохнуть?
«Была в начале Сила». Вот в чем суть.
Но после небольшого колебания
Я отклоняю это толкованье.
Я был опять, как вижу, с толку сбит:
«В начале было Дело», - стих гласит.*

Итак: Слово – Мысль – Сила – Дело. Очевидно, в данной трактовке речь идёт о выделении свойств Слова, которое не может рассматриваться как некий случайный знак: Слово есть преобразующая, творческая сила, и Слово есть характеристика языка (поступка, действия) человека. Преобразующая сила Слова очевидна и, следовательно, изучение языка должно быть подчинено «высшему принципу» - постижению «духа народа» (2).

С одной стороны, язык и духовная сила народа развиваются «нераздельно», с другой – язык есть деятельность, формирующий духовную силу нации и одновременно сам представляющий собой процесс, деятельность духа. Движение духа и есть духовное творчество, «творчество мысли», что и представляет собой культуру (2, с. 10). Поэтому слово в обучении родному языку необходимо рассматривать не только как средство общения, но и как *действие, дело, поступок, духовный инструмент*. Это связано с тем, что за словом стоят не только предметные, но и концептуальные, операциональные знания. Именно деятельная природа слова может служить основой развития и воспитания личности. При этом действие может рассматриваться не только единицей анализа душевной жизни, но и в качестве «двигателя» духовной жизни (там же, с. 13).

Сегодня именно ироническая улыбка становится эмблемой трезвого и расчётливого интеллекта, гордого от обладания так называемой «технической истиной» (Б. Рассел). Скорей всего, причина этого положения вещей заключена в жёсткой субъект-объектной оппозиции. Если Я - субъект, а мир – объект, и между моим Я и миром существует антагонизм, то о каком познании может идти речь? И какова в этом процессе роль слова (языка)?

Разрешение этой проблемы находим в цельности познавательной деятельности и установлении внутренней связи Я – ученика и его «субъектности»: «слово есть познающий субъект и познаваемый объект, - сплетающимися энергиями которых оно держится... Слово – это мост между Я и не - Я» (3, с. 284).

Такой взгляд на слово, на наш взгляд, снимает главное препятствие, порождённое субъект-объектной оппозицией, и определяет главную цель обучению языку: «слово есть принцип и архетип культуры», «культура – культ разума, слова – воплощение разума», «структура слова - это... нечто органическое вглубь...» (4, с. 381-382). Универсальность слова у Г.Г. Шпета выступает как универсальность культуры: «в метафизическом аспекте ничто не мешает и космическую вселенную рассматривать как слово» (там же, с. 381).

В этой связи интересна точка зрения и П. А. Флоренского, который выделял в слове трёхслойную структуру: форму – «впечатление впечатления или ощущение», морфему - «ощущение ощущения или представление - понятие» и семену – «понятие понятия или идея» (3). Поэтому, по мысли ученого, слово для человека может выступать посредником в мире материи; это некий механизм (определённая данность воплощения, самовыражения и самосознания) в культурно-социальном и культурно-духовном мире. Следовательно, слово не только имеет определённые логико-грамматические признаки, но и высвечивает нечто необычное и само обладает магическими свойствами. Слово поведано, рассказано как история. Затем, что слово становится таким, когда оно принимает особое значение – символическое, персонифицированное, личностное. «В слове...- пишет А.Ф. Лосев, - все наше культурное богатство, накапливаемое в течение веков; и не может быть никакой психологии мысли, равно как и логики, феноменологии и онтологии, вне анализа слова... В слове... – встреча всех возможных и мыслимых пластов бытия...» (5, с. 33). И далее: «Именем и словами создан и держится мир... Именем и словами живут народы, сдвигаются с места миллионы людей, подвигаются к жертве и к победе глухие народные массы. Имя победило мир» (там же, с. 166).

Любовь и ненависть, хвала и хула, молитва и проклятие - через слово. Слово – медиатор, вездесущий и зовущий, возвышающий и угнетающий.

Сегодня словам «выкручивают суставы», лексический состав (лексикон) школьника больше напоминает «каменоломню», где из осколков языка монтируются трудно понимаемые речевые высказывания. «Храм языка» рухнет под воздействием так называемого «технического прогресса» и ЕГЭ. В уже «неизящной» словесности привольно расположилось «нулевое письмо» с его арго. А высокая литература уходит в стиль ретро. Но что есть литература? «Слова, слова, слова...» (В. Шекспир).

В методических новациях мы забыли, что язык (слово) – это не только средство мышления и общения. Язык обладает экзистенциальной, культурообразующей и космической функцией. Именно в языковых структурах заложено ритмическое начало, без которого вообще невозможна никакая динамическая целостность. «Язык выполняет какую-то сверхзадачу, выступая знаком сопричастности человеческого бытия с ритмической структурой универсума» (6, с. 124).

И. Кеплер писал, что «язык – своеобразное проявление жизни», а жизнь... космична. Поэтому слово выступает своего рода энергетическим источником, «энергией сущности» (В. Гумбольдт, Г.Г. Шпет), «духом», «Логосом», соединяющим «верх и низ, наличную реальность и возможные миры, создаваемые с его помощью человеком, физическую и духовную ипостась человека» (7, с. 15).

Пафосом философской мысли Бахтина можно считать отождествление «науке о слове» с «наукой о духе» (8).

В.И. Вернадский утверждал, что именно слову (языку) на уровне макросоциума отводится значительная роль в создании новой формы биогеохимической энергии, «энергии, которую можно назвать энергией человеческой культуры или культурной биогеохимической энергией» (9, с. 126). Иначе: в самой семантике слова изначально заложена информация двух планов: трансличностная, универсальная, основополагающаяся на всеобщем когнитивно-семантическом континууме (ноосфере) и личностная, наполненная смыслами и обусловленная языковой компетенцией.

Итак, слово – это мысль, истина, правда, мудрость, поэзия, молитва и мир вокруг нас. «Слово было Бог». Все это требует *интегрального подхода к Слову*, так как слово заключает в себе потенцию всего дела культуры и высший смысл, «персонифицированный религиозным сознанием в Имени Божьем и соотнесенный с самими истоками данного нам мира» (10). Осознание слова как единства смысла и жизни, жизни и света может стать ключом к постижению истины. Блестяще проведенное П.А. Флоренским исследование этимологии «истина» доказывает, что семя, из которого оно произошло, первоначально означало «дышать», затем – «жить», после «есть» (быть) и, наконец, «естина» - «истина».

Вот эта-то сфера абсолютной истины и абсолютного смысла, питающего всю нашу жизнь, и есть основа, которая делает произносимые звуки – человеческим Словом.

Литература

1. Гете И.В. Фауст. Сочинения в 10-ти томах. Т.2 / Пир с ним. М., 1976.
2. Гумбольдт В. фон. Избранные труды по языкознанию. Пер. с нем. М., 1984.
3. Флоренский П.А. Сочинения. У водоразделов мысли. – Т. 2. М., 1990.
4. Шпет Г.Г. Эстетические фрагменты // Шпет Г.Г. Сочинения. М., 1989.
5. Лосев А.Ф. Философия. Мифология. Культура. М., 1991.
6. Марков В. Миф. Символ. Метафора (Модальная онтология). Рига, 1994.

7. Сулименко Н.Е. Текст и аспекты его лексического анализа. СПб., 2007.
8. Бахтин М.М. Эстетика словесного творчества. М., 1986.
9. Вернадский В.И. Научная мысль как планетарное явление. М., 1991.
10. Буряго С.Б. Человек, язык, культура: становление смысла // Язык и культура. Сб. ст. Киев, 1992.

Л. Л. Фадеева

Я СОЧИНИЛ СТИХОТВОРЕНИЕ!

(Заметки о занятиях литературным творчеством с младшими школьниками)

«Я сочинил стихотворение!» – говорит ребёнок и протягивает вам это стихотворение, чаще всего на листочке необычного формата: то ли это спешно вырванный из тетради и каким-то образом превращённый в квадратный этот всегда прямоугольный листок, то ли он же, украшенный по краям нехитрым узором... Чаще всего это так. Посмотрите на ребёнка: он явно понимает необычность момента! Смущён, либо улыбается, радуется, торжествует, конфузится. Поэзия в любые времена, при любых обстоятельствах была и есть «составная часть» воздуха – так упрощённо можно сказать о месте поэзии в нашей жизни.

Детям поэзия более близка и доступна по своей сути. Чем младше ребёнок, тем более доступна. Оттого, может быть, так милы малыши. Детские стихи часто оценивают по степени приближения их качеств к стихам взрослых, а вернее – к штампам взрослых стихов. Это совершенно неверно! такой подход губит детские стихи! Ведь они, эти стихи, – цветы из волшебного сада ДЕТСТВА, куда мы, взрослые, вхожи только мысленно, куда стремимся в трудную минуту, зная, что там осталось согревающее нас что-то очень дорогое, чистое, вечное...

Что же делать вам, когда ребёнок говорит: «Я сочинил стихотворение!» и протягивает свой необычный листочек?

Во-первых, надо обрадоваться! Во-вторых, надо полюбоваться всем этим: ребёнком, листочком со стихотворением, самим моментом жизни... Но ребёнок требует, чтобы его стихотворение оценили! Он даже допускает, что в его стихотворении может быть что-то не так, могут быть ошибки. Очень редко ребёнок считает своё стихотворение совершенством. На это

есть особые причины, здесь не о них. И так, что же делать вам, тем более, если вы сами стихов не пишете, даже не увлекаетесь ими? Да, может получиться так, что явление ребёнка со своим стихотворением для вас – подарок судьбы! Разбираясь во всех этих доверенных вам «тучах», «сосульках», «воробьях», вы и для себя совершите открытие СТРАНЫ ПОЭЗИИ, а заодно и другие, совершенно неожиданные открытия.

Около шести лет я вела так называемый «литературный кружок» для младших школьников. Что это был за кружок, можно представить по следующему эпизоду. Вхожу в очередной 3-ий класс, говорю о том, что организуется кружок для ребят, которые любят читать, сами пробуют сочинять стихи, рассказы, сказки. Желающие записаться поднимают руки.

«Щемелинин! – грозно кричит учительница, – что ты думаешь? Ты же ни в каком кружке не занимаешься! Записывайся сейчас же!..» То есть, занимались у меня и ребята иногда очень далёкие от литературы. И что-то всё-таки нас объединяло...

Как проходили наши занятия? Об этом мои заметки.

Артём вертится передо мной на скамейке в электричке. Случайно встретились.

- А разве живые писатели бывают?

- Кто же сейчас, по-твоему, пишет книги, не писатели?

- Ну, это не настоящие!..

- Почему ты так думаешь?

- Не знаю...

Совсем ещё маленький: над спинкой скамейки только кисточка его шапки взлетает. Недавно стал ходить в наш кружок «Разноцветные перья». Его «перу» принадлежат два стихотворения и два рассказика.

Ну, почему, скажи, февраль,
Спешишь ты в солнечную даль?

«Гениально!» Особенно «солнечная даль». Но с другой стороны: кто так спросил хоть раз у февраля? А, Февраль? У тебя впервые так спросили? Благополучный, богато описанный в стихах и в прозе «метельный месяц Февраль», запахиваясь в лёгкую шубку, садится на скамейку рядом с Артёмом и смотрит на него ласково. Артём этого не видит, я вижу. Но он что-то чувствует. Он ещё отчаяннее вертится на своём месте, кисточка го-това оторваться от шапки!

- А Вы хорошо назвали моё стихотворение про нас с Ильёй, - «Мы смеёмся». Я не знал, как назвать... А там всё правда! Нам почему-то вместе всегда смешно, особенно на уроке, когда нельзя смеяться... Вообще-то смеюсь один я, Илья только улыбается. Но попадает нам обоим, – это он говорит о своём втором стихотворении. Симпатичное такое стихотворение:

Мы с Ильюшею друзья.
Посмеяться любим.
Ну, а если нам смешно,
Мы про всё забудем!..

Я оглядываю будничным народ в электричке. На лицах у всех большая или малая озабоченность... Хочется спросить: «Люди! Когда в последний раз вы смеялись так, что "про всё забудем"?» Да что спрашивать, видно, что очень давно... А вот Артём только вчера так смеялся! А, может, и сегодня! Ведь уже вторая половина дня, – в школе он уже был, с Ильёй виделся!..

Пишут нам и замечанья,
Ставят двойки в дневники
На родительском собраньи
Нас ругают у доски...

Так правдиво описаны дальнейшие события в стихотворении Артёма, и далее:

Что прикажете нам делать?
Что такое предпринять?..

Да, «что такое предпринять»? Гляжу на Артёма, примеряю к нему это слово «предпринять», а оно не подходит шалуну! Не его это слово! Оно «взрослое», случайное. «Предпринимают» его воспитатели, и я тоже. Не позволять же двум мальчишкам систематически безудержно смеяться на уроках!

Мы решили не смеяться...

В следующей строке Артём резко сгибается под нашим дружным нажимом. Но...Но?..

Но смеёмся мы опять...

Февраль посидел-посидел, улыбнулся, вздохнул и пропал...

- Выросла репка большая-пребольшая! А кто посадил её, тот и сам забыл – сочиняет Оля. Стоит она в своей оранжевой футболке у доски перед ребятами. На шее на красной ленточке ключ от квартиры. Шея белая, голова у Оли светло-русая, розовые щёки в веснушках весело двигаются... Сама крепенькая Оля похожа на репку. Ну, не «большую-пребольшую»...

Я только что говорила ребятам, как непросто писателям работать, искать нужные слова, сочиняя стихи, рассказы, сказки. И угораздило меня предложить:

- Кто из вас мог бы сейчас тут что-то с ходу сочинить? К моему удивлению к доске решительно выскочила эта самая Оля!

- Я могу сказку сочинить!

И вот стоит, сочиняет:

- Пришёл Заяц... Тащил-тащил репку – не вытащил. Потом прилетела Сорока, потом пригласили Крота...

Оля учится уже две недели во втором классе! Она ведь знает, что Анна Дмитриевна к доске ребят ПРИГЛАШАЕТ. Оля оценила это слово с такой стороны недавно. Оно так ярко и удивительно, так ей нравится!..

- А Крот... Ведь он слепой! – продолжает уверенно Оля, – и менее решительно:

- И глухой... немножко...

Она не знает точно, глухой ли Крот, и продолжает:

- Крот ничего не знает, а Заяц ему говорит:

- Вытащи репку из грядки!

Крот спрашивает:

- Что? Какую репку?..

Оля уверилась, что Крот и слепой и глухой и ясно его представила себе! И... замолчала. Не осилить ей самой же придуманного Крота. Он ОЖИЛ! Что же с ним теперь делать? И она попросту сбегает от него на свою парту...

Несколько секунд у доски, переминаясь с лапы на лапу, стоит слепой и глухой Крот. Его вижу не только я, его видят ВСЕ! Кроме мальчишки на задней парте, который, искривив губу в неприятной улыбке, пишет записку. Как я потом узнала, очень злую. И это очень неприятно. И, может быть, Крот исчез так быстро потому, что он не совсем уж слепой и глухой: он увидел этого мальчишку, услышал, как перешёптываются глупые и обидные слова в его записке и поспешил исчезнуть.

Ой, ты птичка снегирёк!
С красной грудкой... поперёк...

Поперёк чего? Аля, создавшая эти строки, знать не знает. Я тоже не знаю. Это было на самой заре моей трудовой и творческой биографии... Сидим в пустом классе. Алина учительница привела Алё ко мне, как приводят к врачу ребенка с явными признаками болезни: «Аля сочиняет стихи!» И вот Аля прочла мне две её самое поразившие строчки про снегирька. Сидим, молчим.

- А другие стихи есть? – спрашиваю.

- Не-а....

- А ты сочини что-нибудь из своей жизни, – пробую я наставить Алё. Она недоверчиво смотрит на меня: жизнь ведь есть жизнь! И как «из неё» сочинять? Да ещё «что-нибудь»?

Вот бы сейчас Алё в наш кружок! А что? Разве рифмы так и скачут у нас на свои места? Или мы открыли какой-то секрет их скорейшего нахождения? Нет, нет, но... Если бы мы с ребятами задумали написать законы стихосложения, то написали бы о рифме приблизительно так: «Рифма в стихотворении желательна, она – и ожидаемый подарок, и награда за труд, но она здесь не самая главная».

Я – шенок! Щенок! Щенок!

И зовут меня – Щенок.

Я по имени – Щенок,

И по отчеству – Щенок,

И по фамилии – ЩЕНОК!

Лена Курпекова 1-й кл.

Где здесь рифма? Её нет! А стихотворение есть.

Но уж очень хочется в своих стихах видеть эту капризную ПРИНЦЕССУ РИФМУ!..

ГНОМ

У нас живёт в кладовке Гном.

Хороший Гном,

Весёлый Гном!

Он по утрам встаёт

И песню нам поёт.

И песня раздаётся

На весь...

Юля Антохина 3-ий кл.

Юля довела свой нехитрый стишок до этого места и сидит, думает. Она словно попала в незнакомый мир. Чувствует, что к слову «гном» очень подходит в рифму слово «дом», но его почему-то не так просто поставить в строку! И до этого слова тут **ОБЯЗАТЕЛЬНО ДОЛЖНО БЫТЬ ЕЩЁ КАКОЕ-ТО СЛОВО!** Раньше Юля и не представляла, что может такое случиться: есть только МЕСТО для СЛОВА, а само СЛОВО НУЖНО НАЙТИ И ПОСТАВИТЬ СЮДА! И не просто первое попавшееся, а такое, что **ИМЕННО ЗДЕСЬ ДОЛЖНО БЫТЬ!** А она думала до сих пор, что люди вольны ставить слова так, как они «подворачиваются» на ум... И вот, наконец, она нашла, вроде, это слово, но оно почему-то «не лезет» в строку, а, вернее, оказывается чересчур коротким: это слово «его».

И песня раздаётся на весь ЕГО дом...

Принцесса Рифма усаживается на свободный стул напротив растерянной Юли. Она в длинном красивом платье с маленькой короной на голове, точно с Юлиного рисунка! На прошлом занятии у Юли «не сочинилось» и она рисовала (я разрешаю) фломастером «всё, что в голову взбрёт», и «взбрела» такая вот, в длинном красивом платье с короной...

- Юля, – говорит принцесса Рифма, – ты попробуй подобрать такое слово, чтобы строчка звучала плавно!

- И песня раздаётся на весь ... ЕГОХНИЙ? Или ЕГОШНИЙ?...дом... – лепечет Юля.

Принцесса Рифма улыбается:

- Ведь так не говорят, это неграмотно.

- А какой может быть ещё дом? – спрашивает сама у себя Юля, и сама себе отвечает:

- Огромный!..

Посмотрев в окно, Юля увидела там девятиэтажные дома новостроек. – « Это "из жизни" – как часто говорит Людмила Леонидовна.» – решает Юля и пробует поставить найденное слово в строку:

И песня раздаётся

На весь огромный дом...

Принцесса Рифма, испугавшись чего-то, исчезает, а Юля, только что написавшая последнюю строку своего стихотворения, остаётся недовольной. Домашняя, только ей раньше слышная, весёлая песенка её Гнома, вдруг стала раздаваться на весь девятиэтажный домиче!..

... «Из бухты вышла шхуна... Имя её ...» Криво, косо, но с большим чувством пишет черноглазый наш новенький, Юра. И тут же произносит вслух полувопросительно эти строчки. Девчонки из «стареньких» мигом понимают, в чём тут дело: рифму ищет!

- Руна! – имя такое женское есть! – кричит Оля.

Новенький рад! Он ещё «не созрел» до отбора рифм. Руна так Руна! «А имя её – Руна, – пишет он и продолжает: Но вот волна хлестнула... перевернулась Руна...» Он поднимает недоумённый взгляд от листка: как-то уж больно быстро не стало шхуны с таким красивым именем.

- Можно я дома перепишу? – просит он и обещает: она не потонет!

«Правда» и «неправда», – эти понятия в нашем кружке всегда «под рукой», всегда тут, как ножницы у портного...

Вон она вздыхает тихо на сквозняке подоконника – ПРАВДА, ребячья ПРАВДА. Она чаще всего просто удивляет их своим существованием... А вот лукаво смотрит, прыгая на столе, – тоже ребячья – НЕПРАВДА, – сестра ФАНТАЗИИ и МЕЧТЫ. Для них – не более! И обе они, и ПРАВДА и НЕПРАВДА, такие у нас тут ещё ручные, такие хорошие!.. И обе помогают нам в творчестве.

«Я проспал столько, что, когда проснулся, люди уже ходили на головах!» «Неправда! – скажет кто-нибудь строгий и умный, – ну и что тут особенного? Где тут творчество?» А главное здесь в том, что зачёркнуто! – «... то уже был седой»... – так подсказала Правда. Но, наверное, стало жаль себя, потрясло маленького «писателя», – ПРОСПАТЬ такую манящую, такую ещё только начавшуюся ЖИЗНЬ!.. Зачеркнул. Написал: «люди уже..», а что «люди уже»? Приписал: «...умели летать»... И тут снова зачеркнул написанное, видимо, подумал, что ведь есть уже и самолёты, и даже ракеты, а если тут начать писать о своём сокровенном желании уметь летать просто махая руками, то ведь не это требуется в задании... Думал-думал и написал: «ходили на головах». И мысленно всё-таки, наверное, полетал, просто махая руками!.. А потом встал на голову!.. И шаловливая Неправда погладила юного «писателя» по голове, на которой он в будущем предполагает ходить...

Иногда Неправду приводит к нам и Принцесса Рифма. И чаще всего это случается у ребят, которые «слышат» рифму: если «кошка», тут же – «мошка», если «машина», то – «шина». И вот как подшутила Принцес-

са Рифма над нашей Ирой. В начале занятия все вместе думали, решали, гадали - создали, наконец, две строки:

На дороге всюду лужи,
Но от этого не хуже.

Задание – продолжить. У кого – что, у кого – ничего... На Юлю Крохину, например, эти лужи так повлияли, что она всё занятие рисовала не только яркие, но ярчайшие цветы! Видимо, вспоённые этими лужами. От этих цветов даже какая-то цветочная пыльца, казалось, разлетается во все стороны! А Ира довольно быстро пришла к неожиданному открытию, продолжив наши две строки так:

Я иду к своей подружке,
Всюду квакают лягушки.
Вот я к дому подхожу
И подружку нахожу:
Оказалось, моя подружка –
Из сказки ЦАРЕВНА-ЛЯГУШКА!..

Ира шёпотом подзывает меня и испуганно указывает глазами на листок: «Вот что получилось...»

«Осинка росла в густой чащобе...» – написала в тетрадке та самая Оля, которая когда-то пробовала у доски сочинить сказку про репку... Сейчас она вмиг почувствовала себя этой осинкой. Конечно, очень красивой, тоненькой. – Ой! Как темно, как страшно!.. «Но солнце к ней проникало всё-всё лето!» – появляется торопливо вторая строчка. Оля представила, как осинка дожидалась утра и нетерпеливо ловила каждым своим листочком солнышко, которое к ней, одной, сюда ПРОНИКАЛО. Но вот уже осень. «Осинка осенью преобразилась и стала вдруг похожа на Принцессу с золотыми волосами в красном платье...» – описывает Оля дальнейшие события. Но кто-то же должен заметить эту красоту!.. Все остальные девочки не тревожатся пока о том, замечена красота или нет, а вот Оле это совсем не безразлично. Недавно на уроке природоведения они учили, что даже среди личинок бывают женские и мужские особи! ОСОБИ. Это слово задело Олю. Надо же! И везде эти ОСОБИ! И сейчас это странное слово возникло в памяти, вроде бы, совсем некстати... Осинка, конечно, женская ОСОБЬ... «От косых лучиков заходящего солнца, – подбирается осторожно Оля к проблеме красоты и одиночества прекрасной Принцессы Осинки, –

Клён, который рос неподалёку, стал похож на... кавалера в красивом золотом кафтане!..» – Пришёл Принц! – Всё озарилось светом счастья в Олиной «густой чащобе» – «И все деревья стали похожи... не знаю даже, как это сказать...» – правдиво пишет Оля и не знает, как продолжить... Нет, не справиться пока юной писательнице с этим праздником жизни, с этими ОСОБЯМИ...

- Деревья тоже ОСОБИ! – эту фразу Оля произносит вслух. Ребята подняли головы от тетрадей, кто-то хихикнул. Ира, у которой сегодня в стихах красота невероятная: и «зима в шубке», и «кружевные веточки», и «багровые закаты», удивилась: «О чём это Оля?»

А Оля долго в непонятных чувствах сидела и ничего не писала. Потом закончила «из сердца», почти стихами:

И почему-то стало грустно мне
От этой осени прощальной красоты...

Сама видит, что получается как-то неуклюже, но ведь это ПРАВДА. Да, в последнее время правда у Оли стала какой-то не совсем ясной, – убегает, ускользает, но... манит за собой... Как хорошо и просто было всё-таки осинке сначала в своей «густой чащобе»!..

А вот ещё один «писатель» не знает, «как это сказать». Это автор нескольких злых и глупых записок, подброшенных девочкам на первых занятиях. Сегодня он в очередной раз опять пытается включиться в нашу, так и не понятную пока ему жизнь. (Но ведь ходит на занятия!) Сначала пишет о птицах и зверях. Потом, посидев в задумчивости над листом, выводит решительно заголовок: «Синички и Юля Крохина». Кстати, Юля Крохина была той единственной девочкой, которую его злые записки почему-то всегда обходили стороной... Так вот, – «Синички и Юля Крохина»... Он удивлён! – до чего хорошая строчка!.. Сидит, смотрит в тетрадь... Потом он припишет к этому заголовку крошечный текст о том, как Юля кормила синичек за окном... Наверное, представилось ему, как порхают вокруг черноволосой красивой Юли жёлто-синие птицы, садятся ей на маленькие гибкие руки...

Ох, уж эта Юля!.. В другой тетрадке в то же само время маленький белобрысый Артём старательно выводит: «Один раз в пустыню приехала Юля Крохина. И увидела, что я сижу на льве и еду!..» Артём своими делами необыкновенными, своими подвигами хочет поражать и завоевывать внимание Юли! А как? Спроси у взрослых, наверняка скажут: «Учиться! Учиться!» Артём задумался. И вот, ему кажется, он придумал большую

хитрость! И никто ничего не узнает!.. И он пишет на новом листке: «Поехали буква "Ю" и буква "К" на край света. А там оказались злые инопланетяне. И набросились на буквы с дубинками! Поднялся такой шум, что весь алфавит услышал его звук! Все буквы во главе со мной сели на машины и поехали выручать буквы "Ю" и "К". Мы приехали, слезли с машин, и так дали инопланетянам, что они больше не полезли! Так мы победили и выручили буквы "Ю" и "К"!»

"Ю" и "К"... Что бы это значило?

А Юля Крохина редко что-то пишет, чаще она рисует яркими фломастерами цветы. И в вазах, и по отдельности, и узором по краешку листа! Цветы, цветы!.. Всех нас завалила этими цветами! Вот она какая, эта Юля Крохина!.. Не знаю даже, как это сказать...

Все хотят выполнить задание хорошо. Я это знаю, привыкла к этому. Стараться перестают, когда ничего не получается!.. Или устали.

«Осень. Листопад» – первое задание, которое пробуют выполнить так, как я пояснила: по-своему. В начале занятия я читала хорошие стихи на эту тему, говорила, что у каждого человека есть свой внутренний мир, отличный от других, что каждый видит одно и то же ПО-СВОЕМУ!

«Воробей! Не бойся осенних дождей! Будь смел и могуч, и не бойся чёрных туч!..» Вот отчаянное старание на мои призывы! Это пишет Марина Уварова. И радуется душе, и вызывает улыбку это «хромоногое» стихотворение о «смелом и могучем» ... воробье. Сама Марина очень маленькая девочка, самая маленькая из 3"Б" класса. И вихрастая причёска её, и торопливый тонкий голосок – всё вместе как раз и напоминает воробья, – «смелого и могучего!» В конце учебного года Марина показала мне стихотворение, написанное не по заданию:

СИРЕНЬ

Вот проснулась утром я:
Расцвела сирень моя! –
Долго у меня стояла
Чуть ли вся и не опала:
Я принесла её домой,
Когда был снег.
Ведь очень холодно зимой,
Сирень, как человек...

«Хромота» у стихов осталась, ритм так и не подчиняется Марине. «Когда был снег», – даже не поставила так и лезущее сюда «ещё», – звучало бы плавно, но вот не поставила!.. Зато – «Сирень, как человек»... Это ведь о сирени, на которой не цветы, а листочки «расцвели» в бутылке из-под кефира на окне! О той худенькой сирени-девочке в светло-коричневых «чулочках», у которой зелёные смелые почки раскачиваются под холодным ещё зимним ветром... «Сирень, как человек...» – Сквозь эту строчку можно посмотреть, как сквозь волшебное стёклышко, на Марину и увидеть её теплющее от сострадания сердце. И тогда сразу, не читая подписи, среди стихов многих ребят угадывается, чей это тонкий торопливый голосок слышится:

Скоро к нам весна придёт!
Выше солнышко взойдёт,
Птицы с юга прилетят, –
Все на родину хотят!..

Откуда ты знаешь, Марина, что «Все на родину хотят»? Учительница говорила? Но ведь она говорила, что это просто инстинкт, а у тебя птицы летят домой потому, что им плохо «не дома»! Ты ведь это сама знаешь. А Зимы, строгой, ты, наверное, боишься вместе с этими птицами? Но вот Весна идёт! А Зима снегом заметает её проталины. Ледяные оковы на её ручьи!

Не хочет отдавать свои владенья
Кокой-то там Весне на повеленье...

И ошибка твоя, Марина («кокой-то»), как проталинка, и Весна, которая не как у всех – красавица – а «какая-то там», – очень похожи на твои 10 лет ... Но Весна обязательно придёт! Станет красавицей, как станешь ею и ты, и строчки твоих стихов подсказывают мне, что это волшебство совершится.

Кого только ни встретишь на дорогах и тропках страны Творчества! – Вот, например, идёт «посторонняя кошка». Разве в жизни такие бывают? – Бывают домашние, бездомные, а эта, вот, посторонняя!.. И в стране Творчества подобных много! Хотя бы: «Жила-была матрёшка Алла» – Интересно, ведь «Матрёшка» – это имя?! А здесь Матрёшка в значении «девочка». Тогда всё ясно: «Жила-была девочка Алла...» Но так скучнее... В

стране Творчества у вас запросто могут спросить: «Вы не видели тут такого гражданина средней величины?» А вообще-то в этой стране всё почти как в жизни:

Лето! Лето к нам пришло!
Лето зелень принесло!..

В следующем стихотворении того же автора читаем: «Весна пришла! Тепло принесла!..» Что же это? Выходит, каждое явление на свете обязательно должно что-то тебе ПРИНОСИТЬ? А что приносит подснежник?.. Начитавшись таких «приносительных» стихов, все завопят, что подснежник приносит радость! А осень приносит плоды!.. В таком случае, что приносит тополь под твоим окном? И ты сердито поглядишь на тополь: «попробуй только ничего не приносить!» И тополь погрустнеет... Но он выживет, будет всё так же старательно растить свои большие добродушные листья, а у самого основания каждого из них станет заготавливать крошечную почку для будущей весны... Тополь выживет и простит тебя, а вот ты, кому все и всё должны почему-то ПРИНОСИТЬ, ты сам, никому ничего не приносящий и не собирающийся это делать, можешь завянуть... душой. Так бывает. Взрослые знают, как это страшно. Поэтому, уже сейчас всматривайся во всё вокруг! Пытайся сам, прежде, чем спрашивать со всех, ПРИНЕСТИ ЧТО-ТО ХОРОШЕЕ КОМУ-НИБУДЬ!

Вот думает над своим стихотворением наша Ира, которая так внимательно любит всматриваться во всё вокруг. Старается передать увиденное в своих коротких строчках, да вот, запуталась в падежах!

ЗИМА
Чёрных пятен не оставила
На земле зима,
Белым снегом сосенок
Замела,
Шубкой белой ёлочек
Прибрала зима,
И берёзок
Веточек кружевом сплела...

Всё это Ира «кружевом сплела» и сидит. Устала. Но само это написание стихотворения ей, без сомнения, многое ПРИНОСИТ.

Кружится птичка под дождём,
Она устала.
И я хочу закрыть её,
Но мне не удаётся!
А дождь идёт, идёт...

«...и льётся!» – подсказывает кто-то Даше. А она молчит и не меняет ни одного слова в своём стихотворении, так похожем на японскую танку...

Мы выступаем перед ребятами начальных классов уже не в первый раз. Даша ёжится на своём месте перед тем, как я её назову. Вся красная выходит на сцену и тихо читает своё стихотворение. Ей неловко, что стихотворение у неё ни на чьё не похоже и такое короткое. Такая тихая и покладистая в жизни, здесь, как будто не слышит никаких подсказок: «А дождь идёт, идёт...» – почти шепчет она. Зал недоумённо шумит, – он не привык к таким стихам. Даша медленно, глядя в пол, уходит со сцены... Не раз я говорила Даше, что её стихотворение хорошее, его не надо стесняться! Вот только слово «закрыть», может быть, заменить словом «укрыть»? Но «закаменевшая» Даша и на это не соглашается. Из её больших синих глаз катятся по круглым щекам слезинки, перегоняя друг друга...

Зато Карина всегда выходит на сцену с удовольствием. Свои длинные неточные стихи о «зимних забавах», о «прекрасной осенней поре» она читает воркующим голосом, «с выраженьем». Ко всем моим замечаниям относится с недоверием: «А почему так нельзя?»

- Но это же штамп! Уже не раз сказанное!

- Ну и что же? Ведь здесь на месте!..

У самой Карины тоже всё «на месте»: аккуратное платьице в клеточку, длинная нетолстая косица перекинута на грудь, серьёзные серые глаза, в которых я никогда не видела наивного или взволнованного выражения. Мне говорили, что Карина читает свои стихи на всевозможных конкурсах, получает там грамоты. Сама Карина мне об этом не сообщает. На занятия ходит всё реже...

Мы всем кружком на прогулке, «на природе».

- Мне сейчас будет плохо, надо будет вызвать «скорую», – предупреждает меня Элла.

У неё осложнение после гриппа, и она очень этим напугана. Поленькая, похожая на бутон какого-то яркого цветка... Чёрные глаза, пока она шепчет мне свою горестную фразу, лукаво смотрят на наших не доросших до такой тонкости мальчишек. «Ничего плохого с тобой не будет, не бойся!» – очень убеждённо шепчу я ей, улыбаясь. Элла капризно берёт меня за руку, виновато прижимается ко мне: она всё поняла, она заметила, что я перехватила её взгляд, брошенный на мальчишек.

- Это стихотворение мне не очень нравится, но оно написалось, – говорит Элла на следующем занятии и кладёт передо мной листок, вырванный из своего блокнота:

КЛОУН
Вот клоун вышел на арену,
Смеётся, плачет невпопад.
Над ним все весело хохочут,
А он и рад...
Я не могла бы так смеяться,
Как клоун прыгать, хохотать.
И мне здесь почему-то грустно,
И что-то кажется не так...

Всё ТАК, Элла! Только что победит в твоём характере? Какие черты? У тебя так тесно переплетаются искренность и лукавство, желание сделать всё правильно и наоборот: созоровать без оглядки...

А Клоун, благодарный Элле за стихотворение, совершенно растерянный, кажется, стоит рядом, молчаливый и совсем не смешной...

Ребята готовятся к занятию. Вынимают из сумок тетради, ручки, фломастеры. Не жду, когда они это всё вытащат, спрашиваю:

- Как вы думаете, можно ли увидеть ветер?

К моему удивлению отвечают хором и очень дружно:

- Можно!

- И кто из вас видел ... Ветра? Поднимите руку!

Лес рук! Только одна пятиклассница руку не подняла, – улыбается, глядя на меня понимающе.

- Какие вы счастливые! – говорю, – а вот взрослые считают, что Ветра увидеть нельзя...

- Можно увидеть только действия Ветра, только то, что он делает: развевает волосы, одежду, а самого его увидеть нельзя, он – невидимка, – говорит пятиклассница.

- Но вот наши ребята его видели, и расскажут, наверное, какой он из себя, – отвечаю.

Ребята радостно кричат:

- Он такой голубой!..

- Такой бородатый дед!..

- Ветер прозрачный!..

- Он красный!..

- Красный бывает только летом! – уточняет кто-то.

- Он любит озорничать и вырывает у людей зонтики! Книжки!..

- Он, как все мальчишки!..

Последнее высказывание вызывает всеобщее ликование! –

Да! Он такой!

Ещё несколько вопросов-ответов и мы дружно заключаем:

«ОЗОРНОЙ МАЛЬЧИШКА ВЕТЕР!»

Говорю:

- Кто хочет нарисовать Ветра, рисуйте, остальные будут писать. Кто стихотворение, кто – рассказ, кто – сказку, – у кого что получится. Кудрявый Денис так и скачет за партой:

- А можно нарисовать Ураганный Ветер?..

Некоторое время ребята работают молча и тихо. Совсем недолго. Потом все начинают почему-то торопиться, хотя я стараюсь их убедить, что нам некуда торопиться. – Куда там! – Спят, сердито сводят брови, кусают ручки, откидываются на спинки стульев! Стулья трещат, скрипят...

- Ну, кто первый прочтёт, что у него получилось?

Миша тянет руку.

- Иди, Миша, читай, что у тебя получилось.

- А я ещё не закончил... Я только хочу спросить, как зовут фею? Мне надо... Злую фею как зовут?

- Кто знает, как зовут злую фею? – серьёзно спрашиваю у ребят.

- Старуха Шапокляк!

- Баба-Яга!

Наперебой кричат ребята. Но Миша недоволен: эти имена и ему на ум, видимо, приходили.

- А зачем тебе, Миша, имя злой феи?

- Я пишу сказку с приключениями. Начал про Ветра, а у меня получается про то, как злая фея похитила снег у Деда-Мороза...

- Ладно, – говорю, – тебе ведь надо ещё дописать свою сказку. Потом нам её прочитаешь, а ребята к тому времени, может быть подсказку тебе имя злой феи.

- А у меня нет чёрного фломастера бороду Ветру нарисовать! - сокрушается кто-то.

- Людмила Леонидовна! А у вас нет такого маленького гвоздика? - спрашивает у меня Рома, который пришёл к нам с «красивым снегурём».

- Зачем тебе?

- А я вертушку сделал! Эту вертушку надо гвоздиком к палке прибить и побежать, – такой ветер увидишь!..

Хожу, смотрю рисунки моих скромных художников. Никто не решается показать свой рисунок всем. Подхожу к Даше, нашей чуткой Даше, чья птичка всё «кружится под дождём» в стихотворении без рифм. На листочке в клеточку синим фломастером нарисовано нечто вроде облака. Вокруг зелёные травинки и жёлтые цветы. На "облако" указывает красная стрелка. Над ней написано: «Осторожно, - ОЗЕРО».

- Это для кого же знак, Дашенька?

- Это, чтобы сильный ВЕТЕР не выдул МАЛЕНЬКОЕ ОЗЕРО...

- А у меня рассказ! Только я тихо говорю, прочитайте вы! – протягивает мне тетрадь беленький «хулиган» Андрей...

С каких пор ты стал тихо говорить, хитрец? Ну, давай, прочитаю...

Удачнее всего получилось стихотворение у тихой Ани:

ВЕТЕР

Озорной мальчишка Ветер!
Он качает всё на свете:
И ветку с синицей,
И дом со скворцом,
Берёзу и липу над нашим крыльцом...
Ветер сильный и весёлый
Проводил меня до школы,
А потом вперегонки
Добежали до реки.

Потом «художников» всё же удаётся уговорить показать ребятам свои рисунки. Все идут к моему столу, маленькие, такие разные. Но все одинаково прижимают руками к груди свои рисунки. Рисунки раскладываем на столе и все вместе любимся...

Слышно, как за окном чем-то стучит ещё холодный весенний ветер. Наверное, очень-очень хочет посмотреть на рисунки ребят.

«В магазине я заметил чистую толстокожую тетрадь в клетку. Мне в ней так захотелось что-нибудь написать, как первокласснику написать на парте...» Эту чистую же мальчишечью правду бесстрашно (я с первого занятия учила их быть откровенными с листом бумаги) изложил Миша. Он уже в 6-ом классе, ходит в кружок с 3-его. Последний год, по всему чувствуется. Одного желания просто написать что-то в чистой тетради тут мало. Но кое-что уносит Миша с собой: научился ценить воспоминания, например: «Так захотелось что-нибудь написать, КАК ПЕРВОКЛАССНИКУ НАПИСАТЬ НА ПАРТЕ». Вспомнил себя в первом классе... «Наше прошлое – богатство для человека честного» – всё время говорю им я, повторяя слова многих-многих. А слово «заметил» так и говорит о том, что Миша уже вырос. А почему? Да вот потому, что это слово здесь малыш поставить не может. Он, малыш, ведь как: стоит, прижавшись плотно животом к прилавку в магазине канцтоваров и «поедает» без стеснения глазами все богатства на полках: и тетради, и блокноты, и коробки с фломастерами. А шестиклассник Миша себе этого уже не позволит. Он и войдёт в магазин, вроде, нехотя, скользнёт глазами по стопкам «толстокожих» тетрадей и «заметит», конечно, если она будет достойна его внимания! – «толстокожую» тетрадь.

А мысли почти ещё малышовые в этой голове с модной причёской: «Тетрадь вернее всего в клетку, решит он, – и чистая-чистая! До чего же хочется взять шариковую ручку и написать что-нибудь в ней!» «А что?» – спрашивает Мишу наступающая юность, вчера глянувшая на него глазами одноклассницы. «Что? Что?» – спрашивает свежая майская листва за огромным окном магазина канцтоваров... Какой трудный вопрос!..

И на прилавке остаётся лежать нетронутая толстокожая тетрадь... Не такая уж она и толстокожая, вообще-то. «Как зовут злую фею?» – настойчиво спрашивал этот Миша когда-то у всех. Мне кажется, сейчас ему интереснее узнать, как зовут фею добрую. А как её зовут?

ДИАЛОГ С МИРОМ В ПРОЦЕССЕ ХУДОЖЕСТВЕННО-ТВОРЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ШКОЛЬНИКОВ

Человек выступает в жизни прежде всего как деятель, созидатель, творец, независимо от того, каким видом труда он занимается. Деятельность – это процесс взаимодействия, в том числе и диалога человека с окружающим миром, но процесс не пассивный, а активный и сознательно регулируемый. В деятельности происходит формирование личности и ее развитие, раскрывается богатство духовного и психического мира: глубина ума и переживаний, сила воображения и воли, способности и черты характера.

Активность свойственна человеку, как и всему живому и проявляется она в форме операций, действий или деятельностей, которые могут быть как *внешними*, объективно наблюдаемыми изменениями вещественных объектов, так и *внутренними*, реализуемые в психике индивида. Объектом деятельности является материальный или идеальный объект (состояние), использование или изменение которого ведет к созданию материального или идеального продукта, удовлетворяющего определенную потребность субъекта деятельности.

Деятельностный подход, обоснованный в философии, психологии и педагогике в работах Б.Г. Ананьева, О.Г. Дробницкого, А.Н. Леонтьева, С.Л. Рубенштейна, Ю.Г. Фокина, Г.И. Щукиной, привел к существенным изменениям в содержании современного образования. Идея перехода от знаниевой к деятельностной парадигме образования заложена и в современном Федеральном государственном образовательном стандарте для общеобразовательных школ. В качестве образовательного результата рассматривается не сумма или система знаний, а овладение опытом деятельности.

При деятельностном подходе наиболее важным становятся действия субъекта учения, поскольку именно от них будет зависеть то, что будет усвоено в изучаемом объекте.

Для осуществления деятельностного подхода в образовании необходимо рассматривать все элементы обучения и воспитания с деятельностных позиций. Например, при определении цели обучения следует преду-

смаживать либо освоение деятельности в целом, либо освоение ее отдельных структур, либо освоение ориентировочной основы, либо освоение подходящих операций для выполнения требуемых действий, либо формирование навыков для выполнения подходящих операций. С точки зрения воспитания основная идея деятельностного подхода связана с деятельностью ребенка как средством становления и развития его субъектности. Существуют мнения, что в рамках этого подхода зачастую не принимаются во внимание такие понятия, как проживание, переживание. И в связи с этим следует остановиться на сравнении способов познания мира: научном (рационально-логическом) и художественном (интуитивном, эмоционально-образном) познании мира и их связи с характером деятельности.

Предмет познания у этих двух форм освоения действительности разный. В научном познании предметом является объективная реальность, в художественной сфере познания предметом изучения является субъективное отношение к этой реальности: отношение к природе, к семье, к народу и всему человечеству. Различны и инструменты познания. В первом случае форма познания объективная через понятие, во втором случае форма субъективна, через художественный образ. В научном познании формой передачи опыта является его изучение. В эмоционально-образной, художественной форме познания единственно адекватным является путь проживания, переживания, сопереживания этого опыта, не исключая и его изучения. Итоги познания человеческого опыта не идентичны. В научном познании – это знание, понимание закономерностей природы и общества, способность использовать знания для достижения целей. Итогом эмоционально-образного мышления становится не просто знание и понимание, а отношение к миру. В результате рождается личное отношение ко всем явлениям мира, рождаются критерии оценки собственных поступков, эмоциональные предпочтения, которые руководят нашими поступками помимо или до начала логических рассуждений. «Знание и умения, даже глубочайшее понимание явлений здесь только материал. Куда наши эмоции направят эти знания, это понимание явлений, там они и будут использованы» (3, с. 11).

Художественное освоение мира в общеобразовательной школе осуществляется на учебном предмете «Изобразительное искусство». Совершенно очевидно, что роль искусства в школе не сводится только к развитию творческого мышления и творческой деятельности. С философской позиции место и роль искусства в жизни общества определил А.Ф. Ереме-

ев: «Художественное содержание искусства позволяет не только сохранять бесценный человеческий опыт, но и передавать его каждому появившемуся на свет ребенку, в форме, позволяющей в короткий срок достигнуть того уровня развития чувств, потребностей, способностей, которые характерны для человека данной эпохи.... Ведь художественное содержание оживает в каждом новом индивидууме, в каждом поколении, чтобы сделать прошлое настоящим, превратить человечество в единое племя» (1, с. 230).

При создании учебника «Изобразительное искусство» для общеобразовательной школы в рамках проекта УМК «Диалог» на основе осмысления лучших традиций педагогики искусства используется системно-деятельностный подход. Определенная концепцией УМК система деятельности используется во всех предметах этого комплекта учебников. Заключается она в создании учебной ситуации, которая стимулирует ученика к постановке вопросов и поиску ответов на них: какова цель выполнения конкретного задания, что необходимо сделать, чтобы его выполнить, как это можно сделать (что я уже знаю и умею, чему предстоит научиться), эффективен ли выбранный путь, правильно ли выполнено задание, какие допущены ошибки, что и как нужно исправить.

Для того чтобы определиться с особенностями применения деятельностного подхода в учебном предмете «Изобразительное искусство», следует уточнить границы его содержания. По содержанию – это комплекс искусств, которые точнее называть «пластическими» или «визуальными». Кроме изобразительной деятельности (рисунок, живопись, скульптура), существует деятельность, связанная с архитектурой, дизайном, керамикой и др. Это искусства не изобразительные, но составляющие с ними прочную целостность, поэтому и рассматривают в совокупности, то есть так, как сложилось в исторической реальности. Изобразительные, декоративные и конструктивные формы построения образа как три сферы художественного мышления зародились на заре человечества, когда не существовало сформировавшихся видов искусств. Неразрывная целостность строится, во-первых, на единстве элементов языка (пространство, форма, фактура, тон, цвет, и т. д.); во-вторых, на пронизанности всех произведений этих искусств тремя формами художественного мышления. На основе этих трех форм мышления (изобразительное, декоративное, конструктивное) постепенно сформировались три группы визуально-пластических искусств, из которых только одна является собственно изобразительной.

«Вторая природа», созданная руками человека, окружает нас всю жизнь и не могла бы существовать без работы художника этих трех видов пластических искусств. С этими искусствами человек связан прочно на протяжении всей жизни. Изображая, человек познает, осваивает и присваивает окружающий мир. Глаз и рука выступают как инструмент мышления. Поэтому учебный предмет «Изобразительное искусство» должен познаваться не теоретически, а в процессе художественной деятельности, в единстве работы руки, глаза, мозга.

Таким образом, деятельность на уроке изобразительного искусства связана с изобразительной, декоративной и конструктивной формой построения художественного образа. Изобразительная деятельность включает в себя наблюдение и изображение объектов действительности на плоскости и в объеме, а также изображение их по памяти и по представлению. Декоративная деятельность включает выполнение декоративных композиций; конструктивная - проектно-конструктивную деятельность, объемно-пространственное моделирование. Помимо традиционных видов художественной деятельности в данном учебнике предусмотрено освоение основ дизайна, компьютерной графики, художественной фотографии. Все перечисленные группы деятельностью: по освоению языка искусства и художественных материалов и техник; коммуникативной и ценностно-ориентационной (диалоги об искусстве); по восприятию явлений действительности и произведений искусства; по обсуждению работ товарищей, результатов коллективного творчества и самооценке, а так же исследовательской деятельностью.

Деятельность по освоению языка искусства (образного строя) помогает адекватно воспринимать его содержание, осмысленно пользоваться им. Творческая деятельность как высшая форма деятельности, присущая человеку, включает в себя мобилизацию восприятия, мышления, воображения, интуицию, вдохновение, наблюдательность, память, внимание и др. Исследовательская художественная деятельность также несет особый отпечаток: школьники, как и художники, исследуют наряду с реальностью свое к ней чувственное отношение.

Деятельность по восприятию окружающего мира и произведений искусства основывается на познании, созерцании и переживании.

Восприятие составляет основу нашего опыта. Восприятие произведений изобразительного искусства в значительной степени расширяет и углубляет эмоционально-ценностный опыт школьника и создает основу

для творческой деятельности. Многие исследователи процесса восприятия искусства (А.В. Бакушинский, Л.С. Выготский, С.Х. Раппопорт, П.М. Якобсон) отмечали, что он включает в себя процесс переживания и процесс познания. Причем, если процесс познания направлен на объект восприятия, то процесс переживания - на самого субъекта восприятия, т.е. на зрителя и силой переживания осуществляется внутренняя работа по преобразованию психического мира личности. А.В. Бакушинский считал, что не пережитое до конца художественное произведение не может быть и до конца понято. Недостаточно лишь сопереживать автору, важно вводить эти мысли и чувства в свой повседневный опыт, в практику личных отношений. Достичь такого результата непросто, «...но без него – это не эмоционально-ценностное постижение искусства, а лишь знания, как бы много их ни было, не влияют на подлинное отношение человека к миру, на его совесть, на стимулы поступков (3, с. 15).

Культура созерцания как составная часть восприятия, имеющая в восточных культурах многовековую историю, в нашей культуре не только не осваивается, но и сам факт обучения созерцанию порой не осознается, несмотря на то, что это обогащает психику новыми умственными действиями, многообразному дополнению чувственного восприятия умственным. Созерцание объекта может вызывать определенное эмоциональное состояние, сопереживание или состояние удовлетворенности увиденным.

Восприятие произведения искусства сопряжено с культурным диалогом. Культурный диалог является качественной характеристикой общения, специфической деятельностью, связывающей человека как субъекта с субъектом. Результатом культурного диалога становится обнаружение системы ценностей человека, особенностей его мировосприятия. Основным признаком диалога – взаимодействие, но не простое, а заинтересованное, творческое. При восприятии произведений изобразительного искусства и творческом переживании проявляется художественное развитие ребенка.

В структуру учебной деятельности входят организационная, познавательная, мыслительная, практическая, коммуникативная, оценочная и др. Деятельность художественная имеет свои особенности. В искусстве происходит органическое слияние, полное совпадение четырех основных видов деятельности: познавательной, оценочной (ценностные ориентации), преобразующей (как конструирование произведения), общения (знаковый характер художественной ткани), в результате чего рождается пятый ее вид – образное моделирование материальной и духовной стороны жизни

«обладающий целостностью и неразложим на составляющие его компоненты» (2, с. 128).

Познание, оценивание и общение выступают в единстве с творческим созиданием. То, что познается в художественной деятельности, недоступно другим видам деятельности и то, что создается, не может быть создано в ином виде человеческой деятельности.

При реализации деятельностного подхода в учебном предмете «Изобразительное искусство» важно сохранить сущность художественной деятельности, ее творческий характер и возможность формирования эмоционально-ценностного отношения к миру. И в диалоге с миром при познании и преобразовании его создать условия для адекватного понимания учеником себя в мире, своей субъективной сущности, для преобразования себя как составной части этого мира.

Литература

1. Еремеев А.Ф. Происхождение искусства. – М.: Молодая гвардия, 1970.
2. Каган М.С. Человеческая деятельность. – М.: Политиздат, 1974.
3. Неменский Б.М. Искусство как инструмент познания и организации жизни. - М.: ЦНХО, 2012.

Е. А. Григорьева

ПРОЕКТНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ УЧАЩИХСЯ КАК СПОСОБ РЕАЛИЗАЦИИ МЕЖКУЛЬТУРНОГО ДИАЛОГА (из опыта работы ГБОУ гимназии № 67)

Я учитель. Профессия без сомнения древняя. Профессия, требующая от меня быть современной, постоянно совершенствоваться и развиваться. Современные образовательные тенденции предполагают массовую информатизацию образования, обуславливая необходимость не столько умения обращаться с компьютером, сколько умения работать с информацией; экологизации (сбережение здоровья) образовательного процесса; демократизации и гуманизации школы; и, конечно же, профилизации образования, компетентностного подхода, предполагающего активную деятельность учащихся. Принято огромное количество государственных программ, об-

разовательных стандартов, пишутся новые учебники, ученые постоянно разрабатывают новые подходы к образованию. А я учитель. Малая часть большого государственного механизма в системе образования... Но без меня весь этот механизм не будет работать. Я то самое связующее звено между государством и его будущим. Именно мне «выпала честь» переработать все то, что разработано большими учеными и чиновниками и реализовать то самое новое образование... Изо дня в день, от урока к уроку. Задача трудновыполнимая. Дети XXI века – прагматики, их энергетический ресурс ограничен, они быстро устают, их деятельность на 90 % неосознанная. И вот к этим детям необходимо применить активные методы обучения, поощрять их инициативу, создавать ситуации выбора (6). Помогает природный оптимизм и огромное желание «сеять разумное, доброе, вечное...».

Для себя я давно сделала один несовременный вывод. Традиционные формы обучения не так уж и плохи. Классический урок по-прежнему самый популярный и востребованный как у учителей, так и учеников и их родителей. Они привыкли к классической школе. Смысл-то один – НАУЧИТЬ. Вопрос современности ЧЕМУ НАУЧИТЬ? КАК НАУЧИТЬ? По-старому скучно и не «модно», а по-новому еще не привыкли, да и затратное это занятие. Не хватает учебников и развивающих пособий, наполненных новым содержанием и разнообразными методическими приемами.

Представляется, что в таких переходных условиях именно проектная деятельность как способ обучения может помочь учителю и ученику стать созвучными реформам в российском образовании.

Гимназия № 67 имеет достаточно богатый опыт проектной деятельности, способствующей развитию межкультурных коммуникаций и диалога. В Гимназии изучают углубленно два иностранных языка (испанский и английский), с 2004 года Гимназия является участником проекта Ассоциированных школ ЮНЕСКО, реализуя в своей деятельности основные цели ЮНЕСКО: развитие диалога во имя мира, стремление к диалогу между цивилизациями, культурами и народами. Сообщество Гимназии поликультурное по своему национальному, языковому, конфессиональному, возрастному составу. В самих учебных программах уже заложено поликультурное начало. Изучение языка не может проходить без знакомства с историей, культурой и традициями стран изучаемого языка, без признания, принятия и понимания Другого, без толерантности. Не случайно учащиеся

нашей гимназии активно и охотно участвуют в различных международных проектах.

Примером реализации проекта, связанного с межкультурным диалогом, является проект «Балтийский берег», который выполняется нашей гимназией и Основной школой Гедмину из города Клайпеды, Республики Литва. В рамках данного проекта, существующего уже 4-й год, происходит знакомство учителей, учащихся и родителей с историей, культурой и традициями Литвы. Можно классифицировать эту деятельность как диалог национальных культур, понимая диалог как специфическую форму организации общения, коммуникации, как «взаимопонимание участвующих в этом процессе и в то же время сохранение своего мнения» (1, с.379), как возможность через изучение другой культуры еще лучше понять свою. По мнению М.М. Бахтина, «культура есть там, где есть две (как минимум) культуры, и что самосознание культуры есть форма её бытия на грани с иной культурой» (2, с. 85). Очень важным аспектом нашего взаимодействия является осознание учащимися не только ценностей других культур, но и более глубокое понимание российской культуры и традиций. Мы ставим перед собой сложные задачи:

- способствовать тому, чтобы учащиеся смогли признать носителей других ценностей, логики мышления, форм поведения;
- создать условия положительного отношения к таким отличиям;
- сформировать способность взглянуть на мир Другого человека одновременно с двух точек зрения: своей собственной и его (5, с.13).

Комплекс мероприятий проекта «Балтийский берег» включает:

- 1) проведение международных семинаров и круглых столов по проблемам здоровьесбережения учащихся и формированию толерантности;
- 2) обмен педагогическим опытом и идеями (предложенный интернациональным группам учителей и учащихся проект создания видеofilьмов «Клайпеда встречает Рождество» и «Клайпедская скульптура» творчески перерос в проект презентаций «Новогодний Петербург»);
- 3) изучение памятников всемирного культурного наследия ЮНЕСКО в Литве и России: исторический центр города Вильнюса и Куршская коса – уникальный природный комплекс, находящийся на территории Литвы и России.
- 4) проведение уроков по обмену и совместных уроков по истории, математике, географии, музыке, физкультуре, английскому языку, истории и культуре Санкт-Петербурга;

5) знакомство с жизнью и бытом семей, кулинарными традициями, праздниками.

Продуктом нашего проекта являются презентации и видеофильмы, посвященные разнообразным темам («Знаменитые литовцы и россияне», «Балтийский берег», «Кулинарный проект», отчеты о поездках «Петербург – город соборов», «Куршская коса»). Главным итогом проекта является создание ситуаций узнавания, понимания и принятия друг друга, эмоциональное обогащение его участников. Данный опыт сотрудничества в международном проекте не является единственным для нашей Гимназии. Но для его осуществления требуются особые условия (прежде всего финансовые), международные проекты работают периодически, для подготовки сотрудничества необходимо достаточно большое количество времени.

А как же внедрять проектную деятельность на уроке? Все ли уроки делать в формате проекта или использовать инновации раз в неделю, месяц, триместр? Насколько учащиеся готовы к проектной деятельности?

Работая в старшей школе, я имею возможность эти серьезные вопросы задавать учащимся 10-11 классов. Вывод очень простой: проекты это здорово, только не постоянно. Не хочется ничего делать самим. «Вы просто расскажите, а мы запишем». Подумалось, может быть, нынешние выпускники уже и не смогут воспринять инновационные диалоговые проектные и прочие технологии, к этому надо готовить, это надо прививать с начальной школы. Система «Диалог» уже существует и, буквально, через 5-6 лет наши учащиеся придут в основную школу, подготовленные к новому подходу в образовании.

«Вернуть радость в процесс обучения!» - такой лозунг я услышала год назад в выступлении Елены Ивановны Казаковой, доктора педагогических наук, профессора кафедры образовательного менеджмента Санкт-Петербургского государственного университета. Речь шла о различных направлениях актуального педагогического опыта, об обучении с развлечением в увлеченном ученическом сообществе. Меня вдохновила эта лекция. Так родилась идея провести «клубный урок». У учителей истории существует большая проблема с преподаванием тем по культуре, в связи с исчерпаемостью материала с одной стороны и полным отсутствием учебного времени с другой. Форма урока определяется как свободный обмен мнениями в свободном пространстве, во время которого происходит диалог учащихся – «знатоков» отдельных тем или вопросов, взаиморазвиваются исходные представления, дополняются или даже изменяются знания уча-

щихся. Такая форма урока предполагает демократичный стиль общения, способствует развитию творческих способностей учащихся. Учитель выступает в качестве координатора и соучастника деятельности этого «клуба» по интересам. Самым сложным для меня в этой необычной учебной ситуации оказалось *не руководить учащимися, не настаивать на проведении урока по моему сценарию, принять любые действия учащихся*. Кто-то из них не захотел выступать в качестве рассказчика, кто-то вообще не хотел участвовать в деятельности сообществ и просто, сидя в углу, читал энциклопедию. «Спокойнее», - говорила я себе. Данный формат урока оставляет за учащимися свободу выбора вариантов освоения темы. Урок состоялся, но вопросов было больше, чем ответов. Я поняла – *менять надо мое отношение к образовательному процессу. Начинать надо с изменения сознания учителя!*

Третье направление проектной деятельности в рамках диалога культур созвучно идеям метапредметного обучения. Метапредметные результаты — это принципиально новая группа в новых образовательных стандартах, включающая овладение метапонятиями и универсальными учебными действиями. Универсальные учебные действия рассматриваются как совокупность способов действий учащегося, которые обеспечивают его способность к самостоятельному усвоению новых знаний и умений, в том числе и организацию этого процесса (3).

Интеграция предметов - тема для школы не новая, и по мере возможностей программы мы стараемся интегрировать темы (например, история и иностранные языки связывают такие проекты как «Британский Петербург» или «Знаменитые шотландцы на русской службе»). Но в 2011-2012 учебном году в связи с объявлением Года истории и празднования 1150-летия российской государственности одной из главных тем обсуждения учителей истории стала тема, посвященная различным этапам в истории нашей страны. Возник диалог о тоталитаризме и его сущности. Это понятие очень многозначно, рассматривается в истории, обществознании, литературе с совершенно разных сторон. Тоталитаризм как явление является своеобразным символом XX века, и мы до сих пор живем с его наследием. Скоординировав свои действия с учителем литературы, мы не стали соединять содержание, а постарались показать учащимся возможные спектры взглядов на тоталитаризм в целом и на конкретных примерах. Для русской литературы проблема отношений власти и человека в XIX-XX веках является одной из главных. Что есть человек? Производная власти, бу-

кашка или великий творец, вершитель своей судьбы и судеб народов? В этой противоречивой парадигме формировалось и развивалось мировоззрение многих российских революционеров. История и обществознание, отвечая на эти вопросы, больше склоняются к схемам, к анализу причинно-следственных связей, в то время как литература обращается к философской и эмоционально-чувственной стороне данной проблемы. Проект «Человек в европейском культурном самосознании XIX-XX веков» в рамках программы «Духовно-нравственного воспитания школьников» позволяет, с одной стороны, четко обозначить для учащегося основные теоретические аспекты тоталитаризма, с другой стороны, предлагает ему задуматься над проблемой взаимоотношения человека и власти в различные эпохи, способствует гражданской самоидентификации учащегося. Основные этапы проекта:

1 этап: обсуждение программ и определение точек соприкосновения курсов истории и литературы. В связи с разной хронологией изучения материала интеграция курсов оказалась возможна лишь в старшей школе, в 10-11 классах.

2 этап: составление плана работы по предметам, определение сроков.

3 этап: реализация проекта:

Ноябрь – изучение на уроках литературы творчества М.Горького и Ф. Ницше, на уроках истории – характерных черт и проявлений тоталитарных государств в Германии и СССР.

Декабрь – 1) совместный просмотр и обсуждение фрагментов фильма Л.Рифеншталь «Триумф воли». 2) написание творческих работ по литературе и обществознанию «Человек – это звучит гордо?».

Январь – февраль - подготовка докладов к НПК старшеклассников Гимназии № 67 «Ученые в Гулаге».

В апреле 2012 года я выступала на районной исторической конференции с рассказом об этом проекте. Сотрудники Музея Политической истории России предложили мне провести урок на базе экспозиции музея «Советская эпоха: между историей и реальностью» (Проект «Человек и власть в СССР. 1917-1985»). Так появилось завершение проекта «Человек в европейском культурном самосознании XIX-XX веков», ставшее отдельным проектом «Урок в музее». Главными участниками работы на экспозиции стали учащиеся. Распределившись на три команды «Сталин», «Хрущев», «Брежнев», они самостоятельно изучали экспозиции, отмечая особенности развития тоталитарного государства в СССР в каждый пери-

од, выбирая наиболее интересные и значимые для себя символы и объекты. В результате данной работы были проведены мини-экскурсии для других групп и созданы плакаты, посвященные каждому этапу в развитии советского тоталитаризма. Экскурсоводы, кураторы выставки и учитель выступали как советники и координаторы. Главной проблемой учащихся 11 класса стало то, что они оказались не способны самостоятельно прочитать экспозицию, увидеть известные им исторические факты в материальных примерах. Я поняла: наши дети привыкли слушать экскурсоводов, они совершенно не умеют ориентироваться в музее самостоятельно. Диалог с пространством музея получился только при помощи взрослых, мягко наставлявших учеников.

Проектная деятельность является достаточно эффективным способом активизации учебной деятельности учащегося и учителя. Она может развиваться только в условиях диалога между участниками учебного процесса. По мнению М.П. Воюшиной: «Главное профессиональное качество учителя, на наш взгляд, — способность к диалогу. Понятие «диалог» трактуется широко: это не только метод обучения, но, прежде всего, способ восприятия мира, освоения духовных ценностей, способ самоопределения, позволяющий человеку научиться жить в условиях многообразия культур, идей, точек зрения, многообразия, которое приводит к столкновению различных позиций и взаимообогащению участников диалога. Поэтому способность к диалогу подразумевает потребность в нем, т. е. живой интерес к другому человеку, к искусству, к науке, стремление к самообразованию, к рефлексии, толерантное отношение к иным взглядам. Только человек, обладающий диалогическим мышлением, может использовать учебный диалог как метод обучения» (4).

Литература

1. Бахтин М.М. Эстетика словесного творчества. - М.: Художественная литература, 1979.
2. Библер В.С. Михаил Михайлович Бахтин, или Поэтика и культура. - М.: Прогресс, 1991.
3. Воюшина М. П., Суворова Е. П. Методическая подготовка учителя новой школы // Вестник Герценовского университета, 2011, №6. URL: <http://cyberleninka.ru/article/n/metodicheskaya-podgotovka-uchitelya-novoy-shkoly> (дата обращения: 05.12.2012)

4. Воюшина М. П. Способность к диалогу - основа профессионализма учителя // Вестник Герценовского университета, 2010, №1, URL: <http://cyberleninka.ru/article/n/spособnost-k-dialogu-osnova-professionalizma-uchitelya> (дата обращения: 05.12.2012)
5. «Если вы живете в Петербурге...». Организация процесса освоения культурного наследия Санкт-Петербурга: методическое пособие/ Л.К.Ермолаева, Т.В.Абукина, С.В.Подгорнова, Н.Г. Шейко; под науч. ред. Л.М.Ванюшкиной. – СПб.:АППО, 2011. –
6. Ермолаева М.Г. – Урок в современной школе: проблемы и возможности. - Презентация/ <http://www.myshared.ru/slide/207789/>

В.В. Меньшикова

**«КАК СЕРДЦУ ВЫСКАЗАТЬ СЕБЯ?
ДРУГОМУ КАК ПОНЯТЬ ТЕБЯ?»...
РАЗМЫШЛЕНИЯ О СОВРЕМЕННОМ УРОКЕ
В ПОЛИКУЛЬТУРНОМ ОБЩЕСТВЕ**

Понятие поликультурности современного мира было введено в основу политики международных организаций ещё в 40-е годы XX века. Внимание к поликультурности общества привлекается во «Всеобщей декларации прав человека», принятой ООН в 1948 году.

Сегодня, в начале XXI века, взаимовлияние людей разных национальностей на территории одного или нескольких государств не вызывает сомнения. Каждый человек в той или иной мере включён в культурное и лингвистическое разнообразие общества, поэтому тютчевские вопросы как никогда становятся актуальны:

Как сердцу высказать себя?
Другому как понять тебя?

Новые смыслы и оттенки возникают в этих строках в свете современного поликультурного общества, когда «все культуры могут быть объектом самовыражения и распространения» (2).

Поэтому возникает необходимость создания такой концепции образования, «которая смогла бы совместить в себе две противоположные тенденции. С одной стороны, сохранить своеобразие этнокультур, с другой – взаимоувязать их с процессами глобализации, интеграции, интернационализации» (7, с. 68).

Если Ф.И. Тютчев в стихотворении «Silentium!» призывал к молчанию, то сегодня мы говорим о диалоге как основе образовательной системы в поликультурном обществе. Так как «культурное разнообразие расширяет возможности выбора, имеющиеся у каждого человека, оно является одним из источников развития, рассматриваемого не только в плане экономического роста, но и как средство, обеспечивающее полноценную интеллектуальную, эмоциональную, нравственную и духовную жизнь» (2).

Таким образом, время выдвигает новые правила поведения, требует создания иной обстановки для сотрудничества, основанной на доверии и понимании, меняет наше сознание и наш язык. На смену структурным моделям системного представления о социокультурной жизни и ее развитии приходит плюрализм первоначальных оснований, форм знания и организации опыта, отсутствие единой, универсальной системы сопоставления истинности или ложности высказывания, множественность возможных трактовок одного и того же события, явления. Поэтому основополагающим принципом поликультурного образования является: принцип диалога и взаимодействия культур.

Как проявляется данный принцип в рамках современного урока? Прежде всего, диалог культур начинается с диалога с текстом, через понимание различных текстов (учебных, научно-учебных, художественных и т.д.), которые предлагаются ученикам на уроках. Диалог зависит и от текста, и от личности самого читателя, его знаний, читательского мастерства и структуры личности. Г. Г. Граник к числу основных приемов, формирующих умение понимать текст, относит:

- ✓ поиск непонятого в тексте,
- ✓ вычленение скрытых в тексте вопросов,
- ✓ поиск предположительных ответов к ним или выдвижение гипотезы о дальнейшем содержании текста,
- ✓ самоконтроль и т.д.

Здесь хотелось бы отметить важное наблюдение, сделанное Г.Г. Граник в ходе исследования восприятия текста. Было выявлено, «что в процессе диалога рождается определенная установка, которая может как способствовать пониманию текста, так и блокировать его. Это зависит прежде всего от того, какая возникла установка: гибкая или негибкая. Чем больше обоснованных предположений родилось у читателя и чем тщательнее происходит их отбор в процессе чтения, тем больше установка способствует пониманию текста» (4, с. 21). Та же система установок ви-

дится нам и при диалоге культур, когда обоснованные или необоснованные взгляды влияют на понимание или непонимание иной культуры или представителя данной культуры.

Способствовать осознанию учениками своих корней, своего места в мире, проявлению уважения к другим культурам и построению с ними диалога возможно в ходе специальным образом построенного обучения, в частности, средствами учебников нового типа. В этом году наша гимназия апробирует в 5 классе систему учебников «ФГОС. Инновационная школа» издательства «Русское слово». В основе данной системы учебников лежит новое представление о результате современного образования – ученик должен обрести в процессе обучения целостный социально-ориентированный взгляд на мир в его единстве и разнообразии природы, народов, культур, религий.

Важно отметить, что авторы учебника русского языка под редакцией академика РАО Е.А. Быстровой особое внимание уделяют развитию умений понимания текста, предлагают учащимся ряд заданий и форм работы, направленных на осознание поликультурности современного общества:

- ✓ учебник русского языка в 5 классе начинается с раздела «Речь», который организует всю дальнейшую работу по формированию коммуникативной компетенции, основ культуры устной и письменной речи;
- ✓ многообразие представленных в учебнике текстов (учебно-научной, художественной, публицистической литературы, фрагментов изучаемых произведений литературы, текстов из учебников по другим предметам) позволяет учащимся видеть язык как полифункциональное явление;
- ✓ авторы выделяют рубрики «Русский язык в мире других языков», «Знаете ли вы, что...», тексты и задания которых позволяют ученикам ощутить неповторимость русской культуры, сопоставить её ценности и традиции с особенностями других культур;
- ✓ в основе общения с учеником лежит диалог (описательный и объяснительный характер подачи материала, беседа с авторами учебника, «порционная» подача теоретического материала и т.д.).

Учебник нового типа является важным и необходимым помощником учителя на современном уроке, но нельзя забывать и о том, как и с помо-

щью чего учитель включает учеников в новое лингвистическое и культурное поле на уроке.

Сегодня мы часто слышим, что современная школа – это инновационное пространство и инновационное поведение учеников. Но стоит продолжить: не только учеников, но и учителей. Для истинного учителя само понятие «учитель» – не профессия, а образ жизни, когда прежде чем что-то сказать, сделать, дать оценку, он находится в личном поиске подходящего слова, в поиске содержательной формы, которая помогает ему подняться на новую ступеньку, а вместе с ним, учителем, совершить шаг вперед и ученику. Современный учитель нуждается в формировании целевой психологической установки на сознательное совершенствование себя, своей деятельности и, что немаловажно, собственной речи.

Внимание к слову должно стать существенной особенностью современного урока. Ведь искусство слова, как писал Л.С. Выготский, «не просто украшение жизни, оно скорее организация нашего поведения на будущее» (3, с. 322). Или как сказано в трактате философа Людвига Витгенштейна: «Границы моего языка суть границы моего мира» (1, с. 5-6). То есть для нас существует лишь то, что мы можем назвать, обозначить словом. Простейшие мысли и потребности нуждаются в простых и немногих словах, но сложные чувства, серьёзные вопросы, бытийные проблемы и истины могут быть выражены лишь с помощью хорошо развитой речи. Поэтому задача учителя не только дать образец ясной и образной речи, но и помочь ученикам в преодолении затруднений в формулировании собственной мысли, в обозначении чувства, поиска нужного слова для выражения своего состояния. Что в свою очередь позволит выстроить диалог и добиться понимания не только в своей социокультурной группе.

Секрет слова состоит в том, что оно обладает силой «запуска» механизма общения. Эту особенность отметил ещё петербургский педагог-новатор Е.Н. Ильин, заметивший, что дети внимательны и активны, «когда с ними разговаривают языком неожиданных приемов, метких деталей, жгучих вопросов... – словом, языком искусства» (5).

Слово побуждает к размышлению, даёт гибкие установки, привлекает к обсуждению, заставляет искать новое, создаёт иное лингвистическое и культурное поле для общения. От слова зависит направленность личностных ориентаций ребёнка, его мыслей и поведения. Поэтому литература в средней и старшей школе и литературное чтение в начальной, как никакой другой предмет, приближают человека к самопознанию и самостроительству.

Путь от приобщения к овладению искусством слова длителен, многоступенчат. Первая ступень должна быть взята еще до школы, в семье, когда ребенок слушает чтение взрослых. Овладев техникой чтения, ребенок с помощью наставников учится вести диалог с текстом, осваивает приемы понимания текста, учится строить и создавать свой текст.

Важно понимать, что овладение искусством слова расширяет возможности человека, даёт больше вариантов для получения знаний, общения, удовольствий, переключает с материальных – на духовные ценности. Слово притягивает духовное и, наоборот, духовное притягивает слово.

В педагогической практике есть ряд путей по приобщению ребёнка к искусству слова. В.А. Левин предлагает движение от игровой творческой деятельности и общения в детской группе, когда формируется интерес учеников к одноклассникам и самому себе, к построению собственной художественно-коммуникативной позиции и перенос её с собственного творчества на произведения мастеров.

Г.Н. Кудина и З.Н. Новлянская разработали новую программу изучения литературы в начальной школе, которая также принципиально отличается от традиционной. Они рассматривают литературу как предмет эстетического цикла. Целью этой программы является приобщение ребёнка к чтению и пониманию художественной литературы через собственное литературное творчество и читательское сотворчество. Восприятие литературы как искусства слова есть в и программе Л.В. Занкова, З.И. Романовской, Г.Г. Граник, С.М. Бондаренко и Л.А. Концевой, М.П. Воюшиной.

Каждая из перечисленных программ позволяет выстроить диалог на разных уровнях: слова, произведения, собственного текста, культур. Это особенно значимо сегодня, когда мы говорим о том, что диалог лежит в основе построения образовательной системы в поликультурном обществе. Поэтому для построения современного урока в условиях поликультурности необходимо не только сопровождение учебно-методическим комплексом, отвечающим вызовам времени, но и устойчивое и сознательное понимание учителем необходимости работы со словом на всех уровнях, так как оно является организатором нашего поведения и жизни в будущем.

Литература

1. Витгенштейн Л. Логико-философский трактат / Пер. с нем. Добронравова и Лахути Д.; Общ. ред. и предисл. Асмуса В. Ф. М.: Наука, 1958. 133 с.

2. Всеобщая декларация ЮНЕСКО о культурном разнообразии – <http://www.ifap.ru/ofdocs/unesco/culture.htm>
3. Выготский Л.С. Психология искусства. М.: Искусство, 1968. 576 с.
4. Граник Г.Г., Борисенко Н.А. Проблемы чтения и понимания в исследованиях лаборатории Психологического института РАО // Журнал Международного института чтения им. А.А. Леонтьева. 2012. № 11. С. 18-22.
5. Соловейчик С.Л. Словесник Ильин // Комсомольская правда. 1977. 14 апреля.
6. Супрунова Л. Л. Поликультурное образование в современной России: поиски стратегии // Магистр. 2000. № 3. С. 77-81.
7. Ултургашева О.Г. Поликультурное образование как теоретическая основа подготовки педагогических кадров для национальной школы // Известия Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена. 2006. Т. 6. №14. С. 67-77.

О.Н. Тютюкова, В.Н. Щерба

К ПРОБЛЕМЕ ЦЕННОСТНЫХ ОРИЕНТАЦИЙ СТУДЕНТОВ-ПРЕДСТАВИТЕЛЕЙ КОРЕННЫХ НАРОДОВ СЕВЕРА, ОБУЧАЮЩИХСЯ В ВУЗАХ г. КРАСНОЯРСКА

Понятие «ценностная ориентация» является ключевым и необходимым в функционировании любого общества. Каждый член этого общества выбирает свою позицию в нем, основываясь на тех ценностях, которые для него представляют определенную значимость, личностный или общественный смысл. Ценность представляет «идеал человека, группы, коллектива, общества в целом, убеждения и предпочтения людей, выраженные в поведении» (2, с. 153).

Ценности, обуславливая жизнь отдельного человека, в функциональном плане являются ориентиром в его жизни; а также необходимы для поддержки социального порядка как механизм социального контроля.

Как одно из ключевых понятий современной общественной мысли ценности рассматриваются в философии, социологии, психологии и педагогике для изучения объектов, явлений, их свойств, а также абстрактных идей, воплощающих в себе нравственные идеалы и выступающих в качестве эталонов.

В философии ценности рассматриваются как своего рода цели, интересы и склонности человека, носящие субъективный характер, следовательно, и не имеющие точного научного обоснования.

В социологии ценности представлены как двигатель общественного развития, как механизм регулирующий поведение человека в обществе.

В психологии ценностями называются «универсалии смысла», т. е. смыслы, присущие большинству членов общества, всему человечеству на протяжении его исторического развития.

В педагогике ценности описываются как психопедагогическое образование, в основе которого лежит отношение воспитуемого к среде и самому себе.

Ценность — характерный ориентир человеческой жизни. На протяжении многих веков у людей вырабатывалась способность выделять в окружающем мире предметы и явления, которые отвечают их потребностям и к которым они относятся по-особому: ценят и оберегают их, ориентируются на них в своей жизнедеятельности. То есть ценностные ориентации обозначают главные «точки» в отношениях, мыслях, поступках человека, по которым он строит свою парадигму движения жизни.

Общеизвестно, что система ценностных ориентаций личности во многом определяется ценностями конкретного сообщества. Социальная жизнь коренных малочисленных народностей Севера и ее различные виды также определяются системой доминирующих ценностей.

В нашем исследовании были выявлены особенности ценностных ориентаций студентов-представителей коренных малочисленных народов Севера, обучающихся в г. Красноярске, и обозначены пути решения проблемы, связанной с трудностями их включения в новую социокультурную среду, которые обусловлены различием условий, городской жизни Красноярска, с одной стороны, и традиционного быта Севера, с другой.

Одна из особенностей северо-востока Сибирского региона заключается в высокой миграционной подвижности населения. Население, прибывающее в крупные города, имеет специфическую для районов их прежнего обитания шкалу ценностей, собственное представление о содержании своего дальнейшего пути, различные регионально-особенные проявления в системе жизнедеятельности, отличающиеся от общих способов и форм. Такая региональная идентичность раскрывается в различных социокультурных признаках: быт, хозяйство, религии, верования, традиции, фольклор, преимущественные способы деятельности, воспитание и т.д.

Народы Таймыра, в частности нганасане, эвенки, долгане и ненцы, в процессе исторического развития сохранили и утвердили своеобразные формы жизнеобеспечения. Культура народностей Севера в общем укладе

однородна. У большинства из них схожие хозяйственная деятельность, жилища, пища; духовные ценности, нормы, обычаи; они имеют многовековой опыт проживания в климатически сложных, ныне интенсивно осваиваемых районах.

Система ценностей данных этносов складывалась под влиянием суровых природных условий и огромной протяженности территории их проживания, что отражено в их тесном, гармоничном контакте с природой, в патриархальном характере взаимоотношений детей и родителей, в праздниках и обрядах, фольклорных произведениях.

В фольклоре северян можно найти древнейшие архетипические сюжеты и проследить процессы эволюции этих сюжетов в условиях изоляции и взаимодействия культур. Особое место занимает обрядовый фольклор, обеспечивающий проведение ритуалов, традиционных народных праздников. Более широко известен песенный, танцевальный и музыкальный фольклор, привлекающий внимание своей красотой и необычностью (1).

Очень разнообразна также культура и традиции, связанные с созданием и использованием одежды у народов Севера. При изготовлении одежды, кроме меха пушных и морских зверей, используются шкурки птиц, кожа рыб, китовый ус и другие необычные материалы. Следует отметить, что основные способы кроя одежды, распашной и нераспашной (одеваемой через голову или как комбинезон), люди сумели донести до наших дней из глубокой древности, что свидетельствует о стабильности и традиционности бытового уклада северных народов.

По своему мировоззрению и религиозным верованиям народы Севера относятся к политеистам, анимистам и шаманистам. У них существовало множество богов и духов, олицетворявших различные силы и явления природы. Кроме того, они верили, что все на свете: животные, горы, реки, деревья, предметы, изготовленные человеком, имеет душу и может страдать, радоваться, обижаться, поэтому со всеми душами окружающего мира человек должен уметь находить общий язык и стремиться жить в гармонии.

Таким образом, среди традиционных ценностей коренных малочисленных народов Севера можно выделить

- обязательное создание семьи с четко выстроенным патриархальным порядком в ней;
- стремление к сохранению своей национально-этнической идентичности;

- бережное отношение к своему традиционному этническому наследию;
- трепетное отношение к природе.

Вместе с тем, сегодня развитие коренных малочисленных народов связано с пробуждением их персонифицированного самосознания, с пониманием ими необходимости сохранения и возрождения нравственных ориентиров, установок, образцов материальной и духовной культуры, которые поддерживают ценности старшего поколения и развивают согласно личностным и социальным запросам цели и ценности молодого поколения северян.

Молодежь коренных малочисленных народов Севера, проживающая за пределами Таймыра – относительно недавнее явление. С какими ценностями и установками они вступают в жизнь? Какие ценностные ориентации присущи самой активной в социальном плане категории населения Севера?

Несомненно, в жизни любого молодого человека значимым периодом жизни является пора студенчества как периода переосмысления своих взглядов, приоритетов и обозначение своей позиции в новой социальной группе. При смене привычных, социокультурных условий проживания, характеризующихся тяжелыми условиями Севера, национально-этническими традициями, прочными семейными отношениями, на городские условия Красноярска происходит трансформация ценностных ориентаций студентов коренных малочисленных народов Севера. Несмотря на то, что студенты являются сравнительно мобильной и легко приспособляющейся к современной жизни категорией населения, многие из них испытывают определенные трудности в начале учебы в вузах г. Красноярска.

Согласно проведенному опросу, среди студентов-северян Красноярского государственного педагогического университета им. В.П.Астафьева для успешной адаптации к условиям обучения в высших учебных заведениях молодой человек должен обладать определенным набором умений. Из них особенно выделяются способность жить и действовать в коллективе, устанавливать вертикальные и горизонтальные связи в вузовской среде, отсутствие языкового барьера.

Процессы культурной интеграции и некоторого смещения традиционных нравственных ориентиров иногда выявляют и такую тенденцию, как замена традиционных семейных ценностей на ценности карьерного роста и успеха. С другой стороны, согласно полученным

данным исследования, среди ценностей таймырской молодежи сохраняются в большей степени традиционные ориентиры, такие как:

- привязанность к дому,
- приверженность к прочным семейным отношениям,
- стремление к сохранению национально-этнической идентичности,
- бережное отношение к окружающему миру.

Такое преимущественное восприятие студентами северных народностей нравственного поведения и сохранение ценностных ориентаций окружающего мира существенно влияет на процесс их социализации.

При этом вышеназванные ориентиры в среде таймырских абитуриентов не исключают тенденцию стремления поступить в вузы г. Красноярска и г. Санкт-Петербурга, где им предоставлены определенные льготы (например, в Российском государственном педагогическом университете им. А.И. Герцена было подписано соглашение, согласно которому выпускники Таймырского педагогического колледжа могут поступить в РГПУ им. А. И. Герцена на третий курс). В Красноярском крае в высших и средних учебных заведениях в 2010 году обучалось 148 выпускников Таймырского муниципального района, из них по целевому направлению – 62 человека, и это количество учащихся постоянно растет.

На сегодняшнее время действуют меры и экономической поддержки таймырских студентов. Так, в муниципальных целевых программах «Народы Таймыра» и «Дети Таймыра» предусмотрена оплата проезда абитуриентов и студентов из малообеспеченных семей к месту учебы и обратно один раз в год, студентам-сиротам – 2 раза в год. Студентам, обучающимся за пределами Таймыра, выплачивается дополнительная стипендия на основании постановления Правительства Красноярского края «Об утверждении долгосрочной целевой программы «Коренные малочисленные народы Севера». Малообеспеченным студентам в случае обучения на платной основе частично компенсируются расходы на образование (3).

Такая возможность получить образование за пределами своей малой родины зачастую обостряет проблему адаптации студентов коренных малочисленных народов Севера в крупных городах, что подтверждает факт прерывания /оставления учебы на младших курсах некоторой частью из них. Это связано с психологической перестройкой мировоззрения, привычного образа жизни и недостаточным знанием таймырскими

студентами русского языка, что вызывает непонимание в общении, влияет на уровень освоения учебных предметов, программы вуза в целом.

Для решения такой проблемы социокультурной адаптации в Красноярском крае на государственном и общественном уровнях предпринимаются необходимые меры: ежегодно проводятся совместные встречи, форумы и съезды с участием краевой администрации, общественных организаций коренных народов и студенчества. Так, по инициативе Региональной общественной организации «Информационно-правовой центр коренных народов Красноярского края» на переговорных площадках, таких как, например «Адаптация студенческой молодежи из числа коренных малочисленных народов к условиям Красноярска: проблемы и решения» обсуждается, разрабатывается и осуществляется создание института кураторства студентов и общественной организации «Студенческое землячество», которые появились в Красноярске в сентябре 2008 г. (в Санкт-Петербурге - в январе 2009 г.).

Еще одна из тенденций на уровне ценностных установок и поведения проявляется в том, что студенты из числа коренных малочисленных народов Севера занимают достаточно активную позицию среди российской молодежи. Это подтверждает их участие в различных мероприятиях, таких как конгрессы молодежи Севера, Сибири и Дальнего Востока. Такой Конгресс был организован Ассоциацией коренных малочисленных народов Севера, Сибири и Дальнего Востока Российской Федерации в рамках объявленного 2010 года Годом молодежи КМНСС и ДВ. Инициативу проведения Конгресса поддержали Общественная палата РФ, Министерство по делам индейцев и развитию Севера Канады, международная рабочая группа по коренным народам. Основная цель мероприятия состояла в активизации и консолидации молодежного движения, выработке совместного плана действий на будущее. Конгресс проходил под девизом: «Сделай свой выбор! За молодежь коренных малочисленных народов Севера, Сибири и Дальнего Востока РФ - будущее аборигенов России!». Также необходимо отметить и организацию ежегодной школы молодого лидера малочисленных народов Севера, подготовку и проведение дискуссии «Успешная молодежь - процветание Таймыра», где принимают участие представители районной и городской администраций, студенты Таймырского колледжа (4).

Все это предоставляет студентам, оказавшимся вне своих родных общин и проживающим в иных социальных условиях, возможности и

гарантии достойного существования и жизнедеятельности, создания оптимального психологического климата, способствующего развитию и сохранению социально и личностно значимых ценностных ориентаций.

Таким образом, под влиянием сложных городских условий и ориентированности современного общества на глобализацию и унификацию в целом происходит естественная, но медленная трансформация ценностных ориентаций студентов-северян в сторону интеграции с общероссийской молодежью, о чем свидетельствует высокий уровень участия северян в системе мероприятий по её поддержке. Кроме того, большинство этих студентов демонстрирует стремление к сохранению своей национально-этнической принадлежности, что отражено в деятельности активных, энергичных и талантливых молодых северян, которые понимают свою ответственность за будущее своих народов и готовы внести вклад в развитие своего региона и малочисленных народов Севера.

Литература

1. Кривоногов В. П. Народы Таймыра. Красноярск, 2011.
2. Рокич М. Природа человеческих ценностей / М. Рокич - Н. У., Свободная пресса, 1973.
3. Независимое информационное агентство [Электронный ресурс]: Таймыр формирует предложения по адаптации студентов. URL: www.24rus.ru/more.php?UID=34378
4. Ассоциация коренных малочисленных народов Севера, Сибири и Дальнего Востока [Электронный ресурс]: Конгресс молодежи КМНСС и ДВ РФ. URL: www.raipon.info/home/1-novosti/1394-kongress-molodezhi-kmnss-i-dv-rf.html

О. А. Ивашова, Н. С. Подходова, Е. Е. Останина, В. М. Туркина

ОСОБЕННОСТИ УЧЕБНИКОВ «МАТЕМАТИКА» ДЛЯ 1 – 4 КЛАССОВ В УМК « ДИАЛОГ »

Учебники математики для 1 – 4 классов (издательство «Дрофа») написаны в соответствии с требованиями Федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования (ФГОС НОО) [3], Концепцией инновационной образовательной системы «Диалог» [1], (одобренной РАО в январе 2013), авторской Программой по математике.

В учебниках отражены авторские подходы к методике начального обучения математике. Методические идеи авторов поддержаны научным сообществом, апробированы в практике работы в школе, приняты учителями многих регионов России, применяются в образовательном процессе в школах Санкт-Петербурга и Ленинградской области, Архангельска, Волгограда, Иркутска, Москвы, Калининграда.

Учебники написаны в соответствии с пониманием авторами цели изучения математики в начальной школе – математическое развитие ученика через овладение элементами математической культуры, в том числе некоторыми видами математической деятельности, знакомство с ролью математики в окружающем мире и воспитание интереса к математике.

Курс «Математика» реализует Концепцию инновационной образовательной системы «Диалог» [1] на предметном материале. В соответствии с Концепцией УМК «Диалог» в учебниках математики реализуется поликультурный диалог на разных уровнях: ценностно-целевом (ценности, мотивы); содержательном – через диалог национальных культур, диалог с историей России, с жизнью семьи, малой Родины, страны и мира, диалог с историей математики; диалог с эпохами, с искусствами, с учебными предметами, науками, с развитием техники; деятельностном – через включение ученика в различные виды деятельности (в том числе культуротворческую, исследовательскую, проектную).

Реализации диалога на ценностно-целевом уровне – повышению учебно-познавательной мотивации в учебниках – способствуют: учет эмоциональной и содержательной составляющих субъектного опыта ребенка: включение литературных героев (из произведений, знакомых с детства и изучаемых по программе литературного чтения); лично-значимые задания, занимательные названия уроков (например, «У кого четыре лапы» – при изучении числа 4), установление связи с жизнью (например, Для любознательных: Какие линии бывают в жизни), а также обеспечение целостности урока и процесса обучения математике (соединения заданий почти каждого урока общим сюжетом, систематического применения ранее изученных знаний в новых ситуациях, построение каждой содержательной линии по спирали и установления связи между содержанием линий, что делают процесс обучения доступным и увлекательным, а значит, более результативным. Эмоциональная составляющая, являясь значимым компонентом субъектного опыта ребенка и «вратами» восприятия, занимает в процессе математического образования важное место. Поэтому первое за-

дание урока, как правило, направлено на создание «учебной доминанты», обеспечивающей настрой школьников на учебный процесс. Такого типа задания развивают познавательный интерес и мотивацию достижения целей, а, значит, способствуют формированию смыслообразования. Для создания «учебной доминанты» предлагаются задания, имеющие интересную фабулу, по возможности, связанные с опытом ребенка, кажущиеся учащимся несложными, содержащие «изюминку» (противоречие между опытом ученика и общественно-историческим опытом в области математики). (Например, в учебниках предлагается сквозное задание о путешествии Муравьишки по клеткам, которое, с одной стороны, является привлекательным для ребенка и настраивает его на восприятие учебной информации, с другой стороны, «работает» на усвоение пространственных отношений, формирование представлений о ломаной линии и др.) Изучение учебного материала строится с учетом логики развития ребенка, его индивидуальных, возрастных особенностей, субъектного опыта ребенка. Это позволяет создать условия для достижения *личностных результатов* образования [3].

Поликультурный диалог на содержательном уровне реализуется в учебниках математики за счет рассмотрения с математической точки зрения памятников архитектуры, произведений изобразительного искусства и музыки, героев и сюжетов знакомых литературных произведений (разных народов), их использования для обучения счету, составления математических записей и сюжетных задач, выделения геометрических форм объектов и пространственных отношений в окружающем ребенка мире (например, Для любознательных «Какие бывают линии»), народного творчества (например, проект «Числа в сказках и поговорках»); сведений по истории математики, в том числе развитие математики в России (например, «Как славяне раньше записывали числа», «Л.Ф. Магницкий»), использования старинных мер и измерительных приборов, сведений по этимологии математических терминов, названия законов действий, что способствует формированию эстетических потребностей, ценностей и чувств», «формированию чувства гордости за свою Родину, историю России» развитию мотивов учебной деятельности и формирование личностного смысла учения, т.е. становлению такого УУД как смыслообразование. Что будет способствовать достижению личностных результатов [3].

Специальное внимание в учебниках уделяется установлению внутрипредметных и межпредметных связей. Внутрипредметные связи реали-

зуются, в том числе через выполнение комплексных заданий, требующих привлечения знаний по разным разделам курса математики (например, арифметики, геометрии и логики), для формирования умений применять одни знания в разных ситуациях и разные знания к одной ситуации, что способствует формированию ключевых компетенций.

Примером использования межпредметных связей может служить задание для первоклассников на выполнение счета движений на физкультуре, слов в предложении, порядкового счета линеек нотного стана и описание пространственного положения нот на линейках и между ними. Такие задания способствуют не только формированию предметных математических умений, но и показывают необходимость изучения математики для успешного усвоения других предметов.

Установление внутриспредметных и межпредметных связей обеспечивает связь не только по вертикали внутри курса математики, но и связь по горизонтали и вертикали с другими учебными предметами, что является необходимым условием достижения *метапредметных результатов*.

Реализации диалога на деятельностном уровне способствует организация процесса обучения математике на основе системно-деятельностного подхода. Учебный материал построен таким образом, что ученики приходят к теоретическому выводу через собственную практическую деятельность. При изучении нового материала организуются ситуации, в которых ученики формулируют для себя учебную задачу, направленную на поиск общего способа решения класса задач. В ходе диалога с учителем, другими учащимися ученики открывают новое знание, формулируют теоретические выводы. Далее через самостоятельную деятельность школьники усваивают новое знание, преобразуют его в ресурс для решения новых задач, для получения нового знания. Систематическое включение заданий на явное или неявное выделение существенных для понятий свойств позволяет подвести учащихся к самостоятельному конструированию определений или описания понятий. При такой организации усвоения нового материала ученики попадают в ситуацию, когда необходимо работать с полученной информацией, сравнивать, анализировать, обобщать, выделять свойства объектов, распознавать, относить объект к понятию, делить на группы, а в дальнейшем осуществлять классификацию, а значит, у учеников формируются общеучебные и логические УУД, входящие в группу познавательных универсальных учебных действий. Работа с математическими моделями, представленными разными способами (вербальным, образным, символическим)

формирует такое УУД как моделирование и способствует освоению знаково-символических универсальных учебных действий, также входящих в группу познавательных УУД. Для формирования общеучебного действия «поиск и выделение необходимой информации» в учебниках каждого класса имеются справочники, задания на поиск информации (например, памяток) на других страницах учебника. Это соответствует требованиям развития *познавательных УУД* [3].

Развитию *регулятивных УУД* способствуют задания учебника, направленные на постановку цели (например, определи по записям, какое задание надо выполнить), прогнозирование (например, предположи количество вариантов исправления неверной записи) планирование (например, расскажи план выполнения задания), проверку результатов (например, проверь свой прогноз, составив все варианты), самоконтроль (такую функцию выполняют задания с шифровками, числовые кроссворды, специальные рубрики «Проверь себя» и «Оцени свою работу»); осознание учащимся того, что усвоено и что еще надо усвоить (например, сопоставление того, что будут изучать (в начале каждой книги) и того, что изучено (схематично представлены итоги каждой четверти). Это позволяет ученику более целостно увидеть курс математики, осознать свое продвижение в его усвоении. Это способствует формированию рефлексивных умений и соответствует требованиям развития мотивов учебной деятельности и формирования личностного смысла учения, освоения различных способов поиска информации и начальных форм познавательной и личностной рефлексии [3].

Развитию *коммуникативных УУД* способствуют диалоги героев, задания на сопоставление различных точек зрения на один вопрос, на способы решения, виды моделирования (в том числе, способы краткой записи); организация совместной работы в парах; задания на составление учеником для соседа по парте задач, выражений, геометрических фигур и т.п. по каким-либо характеристикам с последующей проверкой, что способствует «формированию уважительного отношения к иному мнению», развивает «готовность слушать собеседника и вести диалог; готовность признавать возможность существования различных точек зрения и права каждого иметь свою; излагать свое мнение и аргументировать свою точку зрения и оценку событий»; «развитию навыков сотрудничества со сверстниками» и соответствует требованию «осуществлять взаимный контроль в совместной деятельности» [3].

Большое внимание в учебниках математики уделяется *вариативности содержания* и способов выполнения заданий, различным приемам вычислений и т.п., что способствует «овладению начальными навыками адаптации в динамично изменяющемся и развивающемся мире» [3].

В процессе обучения математике идея вариативности реализуется через

- рассмотрение и сопоставление разных способов действий (вычислений, работы с геометрическими объектами, выполнения других заданий) с предоставлением ученику права выбора способа решения (например, после освоения устных и письменных приемов вычислений ученик может сам выбирать, как ему вычислять – устно или письменно, при этом задания учебника не диктуют способ вычисления);

- рассмотрение пространственных ситуаций, отношений, геометрических моделей, фигур, с разных позиций наблюдения и в разных положениях;

- использование разных видов моделей одних и тех же объектов; перехода от одних моделей к другим;

- учебную дифференциацию (разноуровневые задания, в том числе, задания повышенной сложности), предоставление ученику права выбора заданий разной сложности (это упрощает работу учителя с более способными детьми, т.к. ему не надо самому составлять сложные задания);

- психологическую дифференциацию: каждая тема курса рассматривается и с аналитической, и с образной точки зрения (рисунки служат не только для иллюстрации информации, но и для ее получения); обеспечивается обработка информации учащимися с разными каналами восприятия информации: аудиальной, визуальной, кинестетической (для каждого способа при изучении нового материала в учебниках использованы специальные значки), что обеспечивает предоставление информации, не обязательной для изучения всеми учениками (в рубрике «Для любознательных»).

Материал учебника построен в соответствии с учетом сензитивных, т.е. наиболее благоприятных периодов для развития определенных свойств и функций мышления, а также мыслительных операций. В частности, для развития пространственного мышления, пространственного воображения таким периодом является именно младший школьный возраст, поэтому достижению этой цели уделяется значимое место.

Особое внимание уделено усвоению основ математического языка: терминов и знаков (изучение алфавита), овладению правилами построения

из них различных конструкций (усвоение синтаксиса), выявлению их содержательного смысла (раскрытие семантики). Работа над языковыми аспектами ведется ступенчато: от естественного языка и образов к графическим объектам, и далее к символам, т.е. используются разные способы представления информации (начиная со способов, имеющих в субъектном опыте ребенка), что способствуют формированию *знаково-символических универсальных учебных действий* и позволяет сформировать знания осмысленными, лично значимыми, действенными. Тогда они становятся достоянием личности, элементом ее культуры.

Главным в изучении математики является понимание школьниками учебного материала, а не просто тренинг и запоминание. Поскольку математический язык и математические тексты даже в начальной школе часто носят формальный характер, проводится специальная работа по обеспечению понимания школьниками изучаемого материала. Важную роль в этом играет выявление субъектного опыта учеников, его учет в содержании, в форме предъявления учебного материала, в организации его усвоения и контроля. Введение нового математического объекта предполагает рассмотрение реальных ситуаций, моделирование, формирование адекватных образов, адаптированную для ребенка научную трактовку, нахождение материальных моделей объекта в окружающем мире и применение приобретенных знаний на практике, что способствует достижению такого УУД как смыслообразование.

При работе по учебникам 1 – 4 классов может формироваться *умение использовать цифровые образовательные ресурсы*, полностью соответствующие содержанию учебников из интегрированного УМК [2] (авторами математической части ИУМК являются два автора учебников; разработан УМК в соответствии с воззрениями авторов на начальное математическое образование, реализованными в учебниках, около заданий стоит специальный знак), что соответствует требованиям «приобретения первоначальных представлений о компьютерной грамотности» [3].

Изучение курса ведется *по четырем содержательным линиям*: основным – арифметической и геометрической, как соответствующим двум основным способам познания мира: аналитическому и образному, и дополнительным – комбинаторной и логической. Каждая из названных линий, имея самостоятельное значение и логику развертывания, изучается во взаимосвязи с другими, что способствует созданию у школьников целостного образа математической составляющей картины мира. Это соответствует требованию «формирования целостного взгляда на мир» [3].

В каждый урок включен материал по 2-3 содержательным линиям (один материал изучается как новый, другие – закрепляются, или ведется подготовка к их изучению), что позволяет учитывать особенности памяти (наибольший процент забывания информации происходит в ближайшие 1-2 дня после ее получения), произвольность внимания младших школьников, дает возможность учителю переключать их на другие по содержанию задания.

Разработанные авторами учебники полностью соответствуют требованиям ФГОС НОО, отвечает целям обучения математике, сформулированным в Примерной программе по математике.

Литература

1. Бордовский Г.А., Воюшина М.П., Суворова Е.П. Концепция учебно-методического комплекта «Диалог» для поликультурной начальной школы //Вестник СЗО РАО. 2011. № 1(11). С. 14–18.
2. Лаптев В.В.,... Ивашова О.А.,... Останина Е.Е. и др. ИУМК «Открываем законы родного языка, математики и природы» / Единая коллекция цифровых образовательных ресурсов/ Инновационные материалы. Режим доступа: <http://school-collection.edu.ru/catalog/pupil/?class=42>
3. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования и основного общего образования. – М.: Просвещение, 2011. Режим доступа: <http://standart.edu.ru/catalog.aspx?CatalogId=223>

Раздел 2. РЕАЛИЗАЦИЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТНОГО ПОДХОДА К ОБУЧЕНИЮ В СОВРЕМЕННОЙ ШКОЛЕ ПОЛИКУЛЬТУРНОГО ОБЩЕСТВА

Г. С. Щеголева

ДЕЯТЕЛЬНОСТНЫЙ ПОДХОД К РАБОТЕ НАД РАЗВИТИЕМ СВЯЗНОЙ РЕЧИ УЧАЩИХСЯ В УМК «ДИАЛОГ»

Отличительной особенностью внедряемых в настоящее время стандартов второго поколения является ориентация на овладение учащимися способами деятельности, а также на усвоение универсальных учебных действий как основного результата обучения, что требует применения деятельностного подхода, согласно которому для овладения любой деятельностью необходимо осознание деятелем самого процесса, приводящего к достижению результата, то есть тех действий и операций, которые составляют содержание осваиваемой деятельности (А.Н. Леонтьев, А.А. Леонтьев, Д.Б. Эльконин, В.В. Давыдов, П.Я. Гальперин, Н.Ф.Талызина, А.К. Маркова, И.А. Зимняя и др.). По мнению П.Я. Гальперина, человек учится для того, чтобы научиться что-либо делать, а для этого должен узнать, *как* это надо делать и научиться выполнять необходимые действия, то есть цель обучения – дать человеку умение действовать, а знания должны стать средством обучения действиям.

В данной статье раскроем пути реализации деятельностного подхода к работе над развитием связной речи на уроках русского языка по УМК «Диалог».

Решение задач, связанных с деятельностным подходом к обучению, предполагает организацию учебной деятельности как целостной системы, формируемой в совокупности всех ее компонентов: мотивационного, исполнительного и контрольно-оценочного.

Вместе с тем, сама речь рассматривается в психологии как деятельность, в составе которой выделяются все присущие любой деятельности компоненты: мотив, цель, действия, операции, контроль и оценка. Соответственно, в учебниках русского языка деятельностный подход реализуется как в организации учебной деятельности в целом, так и в системе речевой работы.

Как известно, для эффективности любой деятельности первостепенное значение имеет ее *мотивация*, принятие цели деятельности в личностном плане. Соответственно, в учебниках русского языка раскрывается смысл и значимость знаний и умений, над которыми идет работа на уроке. Это положение согласуется с ориентацией на формирование личностных УУД, связанных с пониманием учащимися смысла учения.

В учебниках тема урока часто формулируется в виде вопроса, или ставится главный вопрос урока, на который нужно ответить, выполнив задания и упражнения. Например: *Что помогает выразительно описать действия героев? Почему важно выделять части при записи текста? Какие предложения помогают сделать текст выразительным?* Сам вопрос побуждает ученика к активному поиску ответа, содержание вопроса раскрывает значимость получаемых на уроке знаний и умений.

В конце урока задаются вопросы, ориентирующие учащихся на анализ выполненных заданий с целью выделения и осознания того, что нового узнали, чему учились на уроке. Например, урок повторения о речи и тексте (4 класс) завершается следующим заданием.

Ответь на вопросы и скажи, что повторил и что новое узнал о речи и тексте. Приведи примеры из заданий урока.

- Что такое диалог и монолог?
- Что помогает выразительно передать свои мысли и чувства в устной речи, что – в письменной?
- По каким признакам узнаем текст?
- Могут ли в одном тексте встретиться описание, повествование и рассуждение? Докажи примером из заданий урока.

Большая часть вопросов связана с повторением известного материала. Новым является наблюдение над текстами, содержащими фрагменты различных типов речи, что углубляет представление учащихся о тексте. Данное задание ориентирует учащихся на анализ выполненных заданий и осознание их значения для овладения речевой деятельностью.

В работе над развитием связной речи важное значение имеет создание на уроке речевой ситуации, приближающей условия урока к естественным условиям общения. Например, при работе над сочинением «Мой любимый урок» учащимся предлагается такая ситуация: Подготовься составить текст, который войдет в книжку вашего класса «Наши любимые уроки». Речевая ситуация дает представление об адресате и условиях общения, что делает работу над текстом более продуктивной.

Исполнительный компонент речевой деятельности требует осознания учеником ее состава, овладения способами осуществления речевых действий. В учебник русского языка включена система уроков обучения изложениям и сочинениям. Содержание уроков дается в виде этапов, называющих действия, которые ученик должен выполнить в работе над текстом. Поскольку выполняемые действия в учебнике называются, то процесс подготовки к написанию текста становится для учащихся осязаемым и осознаваемым.

Так при подготовке к выборочному изложению учащимся предлагается выполнить следующие задания:

1. Прочитай текст.
2. По названию изложения выбери часть текста для пересказа.
3. Определи тему всего текста и тему отрывка для изложения
4. Прочитай заголовок и определи основную мысль изложения.
5. В паре. Выберите из текста то, о чем нужно сказать во вводной части изложения. Составьте вводную часть.
6. Составь заключительную часть.
7. Спиши слова и вставь пропущенные буквы.
8. Напиши изложение выбранной части текста. Объясни, почему при подготовке к выборочному изложению важно было выполнить каждое из заданий.

Последнее задание ориентирует на осознание значимости каждого действия в процессе работы над данным видом изложения, позволяет выделить специфические для него операции. Четкое представление о структуре деятельности создает условия для переноса полученных в процессе работы знаний и умений на работу с новыми текстами.

Для овладения школьниками способами осуществления речевых действий в учебнике используются различные методические приемы. Приведем примеры некоторых из них.

а) Работа по предложенному плану. Например, после коллективной подготовки к сочинению по серии картинок (2 класс) предлагается следующий план, определяющий операционную сторону процесса записи текста.

Запиши рассказ по частям. Работай так.

- 1) *Посмотри на картинку. Прочитай название части в плане и слова-помощники.*
- 2) *Составь устно предложения этой части.*

3) *Запиши часть с красной строки.*

б) составление плана действий перед выполнением того или иного задания (коллективно или самостоятельно);

в) пооперационное осуществление действий с выделением выполняемых операций;

г) составление плана работы после выполнения задания;

д) дополнение плана недостающими операциями. Например, при работе над кратким изложением дается такое задание для работы в паре.

Составьте план работы над кратким изложением. Напишите план, вставив недостающие пункты.

План работы

- 1) Прочитать рассказ.
- 2) Определить тему и главную мысль текста.
- 3) ...
- 4) Выделить главное в каждой части.
- 5) Составить план.
- 6) ...
- 7) Написать краткое изложение.
- 8) ...

Слова для вставки: сократить текст, проверить работу, разделить текст на части.

е) составление памяток по выполнению того или иного вида работы с текстом и работа по памятке. При этом важно, что учащиеся определяют необходимость и значимость каждого действия. Например:

Прочитай памятку для подготовки к изложению. Какие действия нужно выполнить при подготовке? Почему подготовку к изложению нужно начать с определения темы и главной мысли?

Многие задания учебника содержат указание на способ их выполнения. Например:

- Подготовься раскрыть в изложении основную мысль. Выпиши слова, которые передают отношение автора к героям и их поступкам.
- Проверь свою работу.
- Прочитай весь текст. Проверь, не пропустил ли чего-нибудь важного.

- Прочитай каждое предложение. Проверь, поставлена ли точка в конце предложения.
- Проверь, правильно ли написал слова, в которые вставлял буквы при подготовке к изложению.

На этапе орфографической подготовки учащимся предлагаются разные способы предупреждения ошибок в зависимости от характера орфограмм.

Найди в трудных словах знакомые орфограммы и объясни выбор написания. Какие слова нужно запомнить? Прочитай их по слогам и повтори так, как они пишутся.

В ходе обучения сокращению научного текста раскрывается специфика работы над ним, связанная с выделением главной и объясняющей информации в тексте. Задание звучит так: *Найди в каждой части текста предложение, содержащее главную информацию. Прочитай объяснение к ней. Составь и напиши ответ на вопрос текста, используя только главную информацию и исключив объяснения.*

Выполнение задания позволяет сделать обобщение, выделив способы сокращения текста. Учащимся предлагается составить ответ на главный вопрос урока, используя слова для вставки.

Чтобы сократить научный текст, нужно:

- 1) выделить ...
- 2) сократить или исключить...

Слова для вставки: главную информацию и объяснения к ней, объяснения.

В некоторых заданиях предлагается вопрос, требующий анализа выполненных действий. Например, после составления предложений текста по опорным словам учащиеся отвечают на вопрос: что делали, чтобы получились предложения?

В соответствии с поставленными новым стандартом задачами в учебник включено большое количество уроков, направленных на формирование коммуникативных умений, связанных с речевым поведением в различных ситуациях, а также информационных умений, необходимых для работы с учебно-научными текстами. Внимание к операционной стороне деятельности характерно и для этих уроков. При этом учащиеся знакомятся с разными способами действий и получают возможность выбора. На-

пример, в учебнике 4 класса предлагается урок на тему «Учимся понимать определения и правила русского языка», в ходе которого при выполнении заданий учащимся предлагается составить план к правилу о написании слов с непроизносимыми согласными, выписать ключевые слова и переписать по ним правило, прочитать рифмовку о безударных гласных, составить схему к определению распространенных и нераспространенных предложений, вспомнить определение второстепенных членов предложения по таблице. На итоговом этапе дается задание в паре: Просмотрите упражнения урока. Составьте ответ на вопрос: что можно сделать, чтобы понять правило или определение? В рубрике «*Выполни, выбери, поделись с другими*» даются задания на выбор:

1. Подбери примеры к любому правилу из учебника. Составь свою рифмовку.
2. Найди определение или правило в других учебниках. Предложи способ, который поможет его понять.

Важным дидактическим требованием к современному уроку является такая организация деятельности ученика, при которой он осознает свою учебную задачу в каждой конкретной работе, поэтому главный вопрос урока выделяет задачу, решение которой осуществляется в процессе работы над текстом. Например: *Как определить тему текста? Как выбрать к тексту заголовок? Как составить вопросы, чтобы они помогли написать изложение? Как начать текст? Как закончить текст? Как составить таблицу по тексту? Как составить отчет о проделанной работе?* и мн. др. Как видно из примеров, все вопросы ориентируют на способ деятельности, на выделение составляющих действие операций.

Особое место в организации деятельности учащихся на уроке придается подведению итога урока. На этом этапе ученику предлагается ответить на вопрос о том, как он при работе с текстом решал поставленные задачи, и оценить, в какой степени ему это удалось. (*Проверь, правильно ли выделены части в твоём тексте. Понятна ли главная мысль в твоём тексте? Расскажи, как развиваются события в твоей сказке?* и т.п.) Такой подход заставляет ученика проанализировать не только результат, но и собственную деятельность, направленную на достижение этого результата, учит применять теоретические знания в практической работе с текстом, формирует адекватную самооценку, поскольку ориентирует на использование конкретных критериев для оценки текста и хода своей работы.

Для формирования умений, связанных с оценкой, предлагаются специальные задания, содержащие критерии оценки или направления анализа проделанной работы. С этой целью в учебники русского языка так же, как и во все учебники комплекта, введена рубрика «Оцени свою работу». Примером заданий в данной рубрике могут служить вопросы, предлагаемые в сочинении по наблюдениям «Как опадают листья».

Оцени свою работу.

- 1) Удалось ли ярко и выразительно описать листопад?
- 2) Не повторяются ли рядом одни и те же слова?
- 3) Использованы ли в тексте интересные сравнения?

Все вопросы связаны с основной задачей урока, которая предусматривает овладение умениями использовать языковые средства выразительности для передачи собственных наблюдений.

В процессе формирования оценочных умений, как и во всех учебниках комплекса, увеличивается самостоятельность учащихся от оценки по данным критериям к коллективному, а затем и к самостоятельному выделению критериев. Так, при работе над сочинением «Мой любимый герой» (4класс) учащимся предлагается текст сочинения школьника и вопросы для его оценки.

Выскажи свое мнение, ответив на вопросы.

- Удалось ли ученику убедительно доказать, что герой любимый?
- Какие качества героя автор назвал в сочинении? Какие из них подтвердил примерами?
- Удачны ли начало и заключительная часть сочинения?

После написания сочинения учащиеся должны по этим же вопросам оценить свой текст. В следующей творческой работе учащимся предлагается в паре определить, на что нужно обратить внимание при оценке текста и оценить работу друг друга.

Таким образом, реализация деятельностного подхода в работе над развитием связной речи осуществляется путем учета всех компонентов учебной и речевой деятельности, направленности на осознание способов деятельности, целенаправленного формирования операционной стороны усваиваемых действий.

МЕТОДИЧЕСКИЕ ПОДХОДЫ К ОРГАНИЗАЦИИ ИЗУЧЕНИЯ МЛАДШИМИ ШКОЛЬНИКАМИ СИНТАКСИЧЕСКИХ СТРУКТУР СЛОЖНОГО ПРЕДЛОЖЕНИЯ

Сложное предложение, представляя собой более высокую по сравнению с простым предложением синтаксическую структуру коммуникативного порядка, обеспечивает возможность более полного, точного и адекватного выражения мысли в письменном высказывании. Усвоение учащимися начальных классов таких наиболее существенных признаков сложного предложения, как полипредикативность, особая внутренняя структура, смысловая и интонационная целостность способствует обогащению языкового опыта младших школьников, совершенствованию синтаксического строя их письменной речи.

Важную роль в освоении синтаксических конструкций играет первый этап, на котором начинается формирование представлений учащихся о существенных признаках такой синтаксической единицы, как сложное предложение. Определяя оптимальное время начала целенаправленных наблюдений над сложным предложением, мы исходили из того, что младшие школьники пользуются сложными синтаксическими конструкциями в собственной письменной речи на разных этапах обучения. Так, в сочинениях второклассников сложные предложения составляют примерно четвертую часть, а в некоторых случаях могут заполнять весь объем письменного высказывания. Среди видов сложных предложений более половины составляют сложносочиненные предложения. Сложноподчиненных предложений почти в два раза меньше. Бессоюзные сложные предложения встречаются довольно редко. При этом письменная речь учащихся вторых классов характеризуется однообразием внутренних структур используемых синтаксических конструкций, ошибками в их построении, что свидетельствует о недостаточном развитии оперативной памяти и малом объеме языкового опыта детей.

Иная ситуация наблюдается на третьем году обучения. Доля сложных предложений в письменной речи учащихся третьих классов уменьшается в полтора раза. Хотя среди них по-прежнему представлены разные виды (сложносочиненные, сложноподчиненные, бессоюзные сложные предложения), однако меняется их количественное соотношение. Проис-

ходит перестройка внутренней структуры синтаксиса письменной речи младших школьников в аспекте использования сложных предложений: начинают преобладать сложноподчиненные предложения, сложносочиненных предложений становится меньше, их количество становится сопоставимым с возросшим числом бессоюзных сложных предложений. Такие особенности свидетельствуют о глубинных изменениях психических процессов, обеспечивающих овладение речью, о развитии логического и абстрактного мышления детей. При этом в письменной речи третьеклассников увеличивается общее количество простых предложений. Анализируя данный факт, отметим, что третий год обучения – важный этап освоения синтаксической теории. Программный материал насыщен синтаксическими понятиями, однако практически все они связаны с простым неосложненным предложением или простым предложением, осложненным однородными членами. Тексты упражнений учебников по русскому языку также содержат в большинстве своем указанные выше синтаксические конструкции. В итоге синтаксис письменной речи третьеклассников становится менее сложным, хотя простые предложения характеризуются более четкой структурой и многообразием видов. Большей упорядоченностью внутренней структуры отличаются и сложные предложения. Они становятся разнообразнее, более точно передают мысль, однако многие сложные предложения содержат ошибки. Таким образом, возросшие возможности младших школьников в освоении синтаксического строя речи не реализуются в полной мере.

Формирование у учащихся умения использовать сложные предложения в письменной речи основывается, прежде всего, на понимании грамматического значения данной синтаксической единицы, которое определяется двумя особенностями: каждая из частей строится по той или иной схеме простого предложения и имеет самостоятельную предикативность, объединение частей сложного предложения составляет семантическое единство.

Такие существенные признаки предложения, как смысловая и интонационная законченность, присущи всему сложному предложению, а не его компонентам. Интонация служит для объединения частей сложного предложения в одно целое. Это относится в равной степени к сложносочиненным, сложноподчиненным и бессоюзным сложным предложениям. При произнесении на стыке образующих их частей отсутствует характерное для простого повествовательного предложения понижение голо-

са. Таким образом, в ритмомелодическом отношении сложное предложение существенно отличается от сочетания рядом стоящих независимых предложений. Признание сложного предложения как «целостного синтаксического выражения единой сложной мысли» приводит к выявлению его грамматической специфики - отсутствию механического объединения простых предложений [3, с.322]. Все это определяет необходимость рассмотрения сложного предложения не как конструкции, состоящей из двух и более простых предложений, а как одного предложения, имеющего в своем составе несколько частей.

Изучение младшими школьниками сложного предложения как структурно-семантического целого начиналось с этапа анализа, на котором осуществлялось наблюдение над синтаксическими конструкциями в структуре микротекста. Анализу подвергались все основные виды сложных предложений, однако происходило это в определенной последовательности. Сначала анализировались тексты, включавшие сложносочиненные предложения с союзами «и», «а», так как данные конструкции более употребительны в собственной речи детей. Кроме того, богатые синонимические средства, которые имеют сложносочиненные предложения, усиливают развивающий речевой потенциал данной синтаксической конструкции. В процессе анализа осуществлялось выразительное чтение текста с соответствующим интонированием простых предложений и сложносочиненного предложения. Затем третьеклассники выделяли синтаксические единицы и определяли главные члены в каждом предложении. В ходе обсуждения выяснялось, что в одном из предложений две основы, то есть данное предложение состоит из двух частей. На этом этапе важно еще раз обратиться к интонированию такого предложения и проанализировать содержащуюся в нем мысль, чтобы подчеркнуть семантическое и интонационное единство этой синтаксической конструкции. Специальное внимание уделялось способам связи частей сложного предложения (союзам, интонации) и их разделению на письме при помощи запятых. Затем учащиеся обобщали сходство и различие простого предложения и сложносочиненного предложения.

Далее анализу подвергались микротексты, включавшие сложноподчиненные предложения. Наблюдения над семантикой грамматических отношений при знакомстве со сложноподчиненным предложением являются продолжением работы над значениями, которые стали известны учащимся при изучении словосочетаний. Внимание к семантике сложноподчиненно-

го предложения - это внимание к выражаемой в предложении мысли, к точному ее пониманию. Изменения в семантике связаны с изменением структуры предложения, поэтому работа над семантикой сложноподчиненного предложения связана с работой над структурой предложения. Главным структурным элементом сложноподчиненного предложения являются союзы и союзные слова. Именно изменение этого компонента нередко ведет к проявлению тонких смысловых нюансов в выражении мысли, которые младшие школьники часто не понимают и не умеют выразить.

Широкое использование сложноподчиненных предложений в книжных стилях объясняется способностью таких предложений связать в единое целое большое число слов и тем самым выразить сложную мысль, подчеркнуть важные смысловые оттенки, привести аргументы, дать подробное обоснование основных положений. Использование языковых средств выражения причинно-следственных отношений - важнейшая ступень речевого развития младших школьников. С освоением этих языковых средств неразрывно связан процесс овладения рассуждением, поскольку в основе рассуждения лежат причинно-следственные взаимосвязи объективных явлений и фактов, ставших предметом мысли и речи.

Среди видов сложноподчиненных предложений на этапе анализа рассматривались предложения с придаточными времени и причины. Они относятся к сложноподчиненным предложениям расчлененной структуры, в которых придаточная часть распространяет обычно всю главную [1]. Такие предложения чаще используются младшими школьниками в собственной письменной речи. Кроме того, анализировались тексты, в которых были сложноподчиненные предложения с придаточными изъяснительными. Хотя они относятся к структурам с нерасчлененной связью, но поскольку придаточная часть относится в главной к словам со значением речи (*говорить, просить, отвечать*), мысли (*думать, решать, размышлять*), чувства (*чувствовать, радоваться, рад, жаль*), то такие предложения являются достаточно частотными в речи детей и должны быть включены в материал для наблюдений. В процессе анализа учащимися конструкции сложноподчиненного предложения особое внимание обращалось на подчинительную связь между его частями, которая раскрывалась в результате постановки вопросов от одной части к другой. В такой работе помогала актуализация знаний младших школьников о связи слов в словосочетании и сравнение смысловых отношений, реализуемых в структуре сложноподчиненного предложения и словосочетания. Эти наблюдения

обеспечивали не только осознание учащимся структурно-семантических особенностей рассматриваемого вида предложений, но и способствовали установлению связей между единицами разных уровней при изучении синтаксиса. При отборе видов сложноподчиненных предложений для этапа анализа учитывались также средства связи между частями предложения и взаимное расположение главной и придаточной частей. Поскольку младшие школьники уже имели представление о функции союзов, наблюдая над сложносочиненными предложениями, то анализу подвергались сложноподчиненные предложения, части которых были связаны при помощи союзов, и выделение данного средства связи происходило без труда. С точки зрения внутренней структуры, предпочтение отдавалось конструкциям, где главная часть предшествовала придаточной, чтобы не усложнять на первоначальном этапе процесс сопоставления двух видов сложного предложения.

Наблюдения над бессоюзными сложными предложениями осуществлялись после анализа сложносочиненных и сложноподчиненных конструкций, так как данный вид предложения более сложен для осознания младшими школьниками. Бессоюзные конструкции отличаются широтой и недостаточной разграниченностью смысловых отношений объединенных частей. Дифференциация грамматических значений в них происходит только с помощью интонации, что затрудняет осознание учащимися семантики такого вида предложений. Это проявляется и в сравнительно меньшей частоте использования бессоюзных сложных предложений в собственной речи младших школьников. Однако данный вид предложений имеет определенный коммуникативный потенциал. Его анализ позволяет показать младшим школьникам возможность выражения достаточно сложной мысли с множеством смысловых оттенков в одном предложении. Определяя, какие синтаксические структуры бессоюзных сложных предложений целесообразно рассмотреть на этапе анализа, мы остановились на предложениях с общим значением перечисления. Они могут состоять из двух и более частей, заключать в себе сообщение об одновременности или последовательности фактов, явлений, событий [2]. Части бессоюзной конструкции такого вида образуют однотипный ряд синтаксических звеньев одного целого, что облегчает восприятие и осознание детьми данного сложного предложения. В ходе наблюдений специальное внимание уделялось интонированию бессоюзного сложного предложения с целью формирования у третьеклассников представления о семантическом единстве

синтаксической конструкции. Также в процессе анализа происходило сопоставление союзных и бессоюзных конструкций сложного предложения, выявлялись их сходство и различие. При этом подчеркивалось, что все рассмотренные синтаксические единицы выражают более сложную мысль, отличаются наличием двух (или более) грамматических основ, имеют свои средства связи между частями (союзы и интонацию, или же только интонацию). Этап анализа завершался обобщением представлений третьеклассников о видах сложных предложений и упражнениями в распознавании изучаемых синтаксических конструкций в микротекстах.

Такая организация изучения младшими школьниками сложного предложения не только обеспечивает взаимосвязанное формирование у детей представлений о существенных признаках предложений данного вида, но и способствует обогащению их языкового опыта на основе сравнения структурно-семантических характеристик сложных предложений с особенностями простых предложений и сопоставления различных конструкций таких предложений в аспекте полипредикативности, внутренней структуры, смысловой и интонационной связи.

Литература

1. Белошапкова В. А. Сложное предложение в современном русском языке. - М., 1987.
2. Валгина Н.С. Синтаксис современного русского языка. - М.: Высшая школа, 1973.
3. Поспелов Н.С. О грамматической природе сложного предложения // Вопросы синтаксиса современного русского языка. - М., 1950.

Т. А. Павлова

ПРИНЦИПЫ ОРГАНИЗАЦИИ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С МАТЕМАТИЧЕСКИМ УЧЕБНО-НАУЧНЫМ ТЕКСТОМ

Целью образования в современной школе согласно ФГОС второго поколения является развитие личности, которая адекватно воспринимает себя и других в этом мире, обладает определенным перечнем нравственных качеств, умеет учиться и готова к дальнейшему самообразованию.

Развитие личности происходит в процессе обучения в зоне ближайшего развития (Выготский Л.С.), но предметом обучения являются не только знания и умения в рамках конкретной дисциплины, но и деятельность по получению, преобразованию и применению опыта специфического для данного предмета. Результатом овладения этой деятельностью и является развитие личностных качеств и становление новых психических образований ребенка. Согласно исследованиям психологов ведущей деятельностью младших школьников является учебно-познавательная деятельность, в рамках которой у учащихся развивается мышление (от конкретно-образного к понятийному), внимание, память, рефлексия и самоконтроль, мотивация. Поэтому задача учителя состоит в том, чтобы организовать учебно-познавательную деятельность учащихся и сформировать у них готовность самостоятельно применять ее приемы.

Особенность понимания учебно-познавательной деятельности в современной парадигме начального образования заключается в том, что она рассматривается как универсальная, надпредметная, поэтому приемы носят междисциплинарный характер, что и отражено в частности в структуре универсальных учебных действий. Деятельность должна носить системный и систематический характер, то есть в основу ее должна быть положена система универсальных приемов и она должна регулярно осуществляться на любых предметах и на всем многообразии предметного содержания.

Особенностью учебно-познавательной деятельности младших школьников является то, что они готовы осуществлять учебно-познавательную деятельность сначала под руководством и потом контролем учителя в большей степени, чем самостоятельно, что обусловлено еще несформированными умениями целеполагания, планирования, самоконтроля и желанием получить одобрение от учителя. Но при целенаправленной работе учителя к концу обучения в начальной школе учащиеся способны самостоятельно выполнять учебные действия по инструкции.

В рамках гносеологического подхода под текстом понимается любая последовательность знаков, обладающая смыслом (2, с. 94), поэтому в математической дисциплине уравнения, выражения, неравенства, графики, системы, задачи, изображения фигур, таблицы, схемы, диаграммы следует рассматривать как тексты. Особенностью этих текстов является математическое содержание, отражающее количественные, пространственные, логико-математические отношения между объектами, понятиями, величинами и описанное с помощью специального математического языка (специ-

альных символов, знаков, графики). Поскольку Гинецинский В.И. (1, с. 34) выделяет учебный текст, как одну из форм содержания знания, то представляется необходимым формировать приемы деятельности с учебно-научным текстом как с основным источником знаний.

В поликультурном обществе у каждого человека, группы людей, национальности, могут быть своя культура, язык, традиции, вероисповедание и пр. Но представляется, что механизмы познавательной деятельности как универсальной должны быть понятны, приняты и освоены большинством. Объединяющим компонентом для всех людей на территории РФ является язык, поэтому кажется логичным в качестве основы для формирования учебно-познавательной деятельности учащихся выбрать лингвистический подход, то есть видеть основу учебно-познавательной деятельности в умении работать с текстом. Математический текст – текст понятный многим культурам, так как математический язык – это язык метанауки, язык всего мира. Поэтому представляется необходимым формировать умения воспринимать, понимать, реконструировать, создавать математический учебно-научный текст с целью повышения качества образования каждого члена поликультурного общества.

Под математическим учебно-научным текстом будем понимать текст, который обладает рядом особенностей:

- математическое научное содержание (отражение количественных, пространственных, логических отношений между понятиями, объектами, величинами);
- «школьный» математический язык включает в себя естественный язык, математические символы и знаки;
- ориентированность на ученика: доступность в изложении (упрощенное конструирование предложений, неперегруженность терминологией); тематическая целостность, реализованная через развертывание микротекстов, разделенных на смысловые блоки и выделенные в абзацы;
- научный стиль речи: стилевые характеристики - точность, логичность, обобщенность и отвлеченность, стандартность, неэмоциональность; композиционные характеристики – индукционное, дедукционное, линейное строение текста.

При формировании приемов учебно-познавательной деятельности с математическим учебно-научным текстом следует придерживаться принципов учета взаимосвязи процессов восприятия, понимания и создания текстов; преемственности; учета возрастных особенностей школьников.

Принцип учета взаимосвязи процессов восприятия, понимания и создания текстов является ведущим. В его основе лежит сходство между психическими механизмами восприятия, понимания и создания текста и взаимосвязь этих процессов в обучении. Для реализации данного принципа необходимо предлагать учащимся учебные задачи, требующие применения методов лингвосмыслового анализа, реконструкции и конструирования текста, что соответствует психолингвистической теории восприятия и понимания текста (Доблаев Л.П., Кубрякова Е.С., Леонтьев А.А.). Залог успеха в создании математических текстов, грамотных с точки зрения смысла и оформления, лежит в понимании и осмыслении учащимися логики построения уже готовых текстов. Существующие исследования (4, 5), направленные на поиск методических средств, облегчающих понимание математических текстов, ориентированы прежде всего на обучение математическому символическому языку, тогда как общий подход к восприятию математического текста как текста остается за пределами внимания.

Для восприятия, понимания, создания математического текста необходимо владеть системой перевода информации с естественного языка на математический (символьный) и обратно. Принцип учета взаимосвязи процессов восприятия, понимания и создания текстов отражает единство между процессами овладения математическим языком и обучением учебно-научной математической речи. Если вербализация математического текста состоит в «озвучивании» символов (например, текст « $5+9*x=32$ » ученик читает как «пять плюс девять умножить на *x* равно тридцать два»), то можно утверждать с большой вероятностью, что решение данной учебной задачи вызовет у учащегося трудности, поскольку суть текста им не осмыслена. Если же вербализация математического текста состоит в отражении его математического смысла (например, текст « $5+9*x=32$ » прочитан как «сумма пяти и произведения 9 и неизвестного числа равна тридцати двум»), то вероятность качественного решения задачи повышается, потому что в описании частично отражена микротема текста. Если же данный текст читается в сознании учащихся как «уравнение с одним неизвестным, не простейшее», то ход решения оказывается еще более очевидным. Для становления вербализации второго и третьего типов необходимо владение приемами анализа МУНТ.

Следуя данному принципу, при организации деятельности с математическим учебно-научным текстом необходимо решать следующие задачи:

1. Формировать у школьников представление о математическом учебно-научном тексте как о тексте, то есть, феномене, который обладает такими текстовыми признаками, как членимость, смысловая цельность. Это способствует тому, что на эмпирическом уровне дети овладевают текстовыми категориями информативности, связности, цельности, членимости и иерархичности. Освоение названных категорий проявляется в умениях выделять содержательно-концептуальную информацию текста; делить текст на части, устанавливая взаимосвязь между ними; выявлять логико-смысловые и лексико-грамматические средства связи; строить (устно и письменно) собственное высказывание в соответствии с требованиями, предъявляемыми к тексту.

2. Познакомить учащихся со стиливыми особенностями математической речи, такими как точность, ясность, сжатость, стандартность, логичность. Овладению учебно-научным стилем речи способствуют не только лингвосмысловой анализ текста, направленный как на освоение содержания, так и лексико-грамматических и композиционных особенностей; а также обучение построению высказывания с учетом выявленных особенностей учебно-научного текста.

3. Учить обучающихся определять коммуникативное намерение автора и читателя. В математике коммуникативное намерение автора может выражаться следующим:

- дать представление об объекте, понятии, дать определение понятия;
- привести правило деятельности;
- расширить математические представления (кругозор);
- продемонстрировать образец, пример;
- предложить содержание предметной и познавательной деятельности.

Поэтому определение коммуникативного намерения автора неразрывно связано с определением вида математического текста по цели.

Следуя теории Гальперина П.Я. о переносе действия из внешнего, материального, облеченного, плана во внутренний, умственный, свернутый, план, работу по восприятию, понимаю, созданию математического текста можно выстроить по схеме: 1) выполнение задания с применением графических знаков, речевых подсказок; 2) выполнение задания с объяснением во внешней речи; 3) выполнение задания в свернутом виде. То есть сначала для того, чтобы определить вид текста, ученик ищет в тексте ключевые слова, подчеркивает и называет их, затем находит и называет ключевые слова, и наконец, действие переносится в умственный план,

происходит в свернутом виде, и учащийся сразу определяет, что перед ним - уравнение или неравенство.

Принцип преемственности рассматривался Давыдовым Д.Б., Слатениным В.А. и многими другими психологами и педагогами. Педагоги и методисты раскрывали преемственность на содержательном предметном уровне, психологи – на уровне связи стадий обучения с этапами психического развития. Понимание преемственности в данном случае дополняет уже известные ее аспекты, раскрываясь на четырех уровнях:

1. Преемственность в формировании новых приемов деятельности с математическим учебно-научным текстом на основе уже сформированных приемов.
2. Преемственность в развитии одних качеств знаний (деятельности) через другие (что соответствует структуре качеств знаний И.Я. Лернера). Основным развиваемым качеством знаний (и деятельности) является осознанность, так как на ее основе происходит становление других качеств.
3. Преемственность в формировании одних и тех же приемов последовательно на разных видах математического текста.
4. Преемственность на разных ступенях обучения.

Реализация принципа преемственности отвечает концепции УУД как действий, универсальных для восприятия, понимания, создания текстов любого типа, а значит, способствует развитию познавательной деятельности учащегося и становлению его как субъекта познания. Поэтому на начальном этапе обучения следует рассмотреть УУД применительно к текстам теоретического характера на естественном языке, а затем к текстам на символическом языке: выражениям и равенствам, уравнениям и задачам. Первые являются более легкими для анализа, реконструкции и воссоздания в силу доступности языка, на котором написаны. Дальнейший ряд изучаемых текстов выстроен с учетом сложности их понимания: в выражениях способ действия явно определен математическими знаками, порядок действий определяется структурой выражения (правилами), в уравнениях для выбора способа решения необходим предварительный анализ, т.к. действие часто не соответствует знаку в уравнении. Задача является наиболее сложным для понимания текстом, поскольку в нем явным, а часто и неявным образом, хотя и на естественном языке, заданы логико-математические отношения, требующие перевода на символический язык для дальнейшего решения.

Уже сформированные в начальных классах приемы работы с математическим учебно-научным текстом востребованы на дальнейших ступенях образования, но применяются к более сложным по композиции, к большему по объему текстам.

Принцип учета возрастных особенностей школьников – принцип, традиционный для методического исследования. Младший школьный возраст – это период, сенситивный для развития таких важнейших компонентов учебной деятельности, как рефлексивность (Г.С. Абрамова), учебная мотивация (М.В. Матюхина, А.Н. Маркова), самостоятельность (Г.И. Цукерман). А в последние годы психологические исследования показали, что уже в середине младшего школьного возраста может закладываться и *интерес к способам приобретения знаний*. В младшем школьном возрасте возникают и *мотивы самообразования*, но они представлены самой простой формой — интересом к дополнительным источникам знания, эпизодическим чтением дополнительной литературы. (А.К. Маркова).

Крутецкий В. А. в своих исследованиях математических способностей отмечает, что лишь небольшая часть способных учащихся при решении задачи проводит операции синтеза и анализа текста очень быстро, свернуто, почти незаметно. Остальные, как правило, испытывают трудности с выделением логико-математических отношений между данными, с отделением важной для решения информации от второстепенной, с определением лишней или недостающей информации. Мышление младших школьников на первом этапе обучения является конкретно-образным, операции синтеза и анализа, сравнения развиты недостаточно, чаще работают при обращении к конкретным предметам, действиям, образам. При восприятии текста, особенно на символическом языке, происходит сличение его с теми образами, которые хранятся в памяти, но часто в виду сложной композиции, например, $(x^2 + y^4 + 3)^2 + (x^4 + y^8 + 1)^2 = 10$, учащиеся не могут найти соответствующий образ, чтобы выбрать способ решения. Поэтому формирование приемов текстовой деятельности благотворно скажется как на качестве анализа текста учебной задачи, так и на качестве ее решения.

Психологи Холодная М. А., Веккер Л. М., Брунер Дж., Пайвио О., Ройс Дж., отмечают, что переработка информации (а значит и восприятие текста) происходит в трех формах: через знак (словесно-речевой способ кодирования информации), через образ (визуально-пространственный способ кодирования информации), через действие – чувственное впечатление с доминированием тактильно-осозательных ощущений (чувственно-

сенсорный способ кодирования информации). В школе почти сразу отдают предпочтение знаку-слову, забывая про действие и образ. В результате обучение становится менее продуктивным. Учитывая, что мышление у младших школьников еще нетеоретическое, непонятное, (операции синтеза, анализа в полной мере не доступны младшим школьникам), обучение должно проходить на наглядно-действенном, наглядно-образном и словесно-логическом уровнях. То есть при восприятии текста для поэтапного выполнения всех операций, выделенных Кубряковой Е.С., необходимо подкрепление образом (схемой, таблицей и др.), действием. О наличии «сенсорного голода» учащихся пишет Коньшева Н. М., подчеркивая необходимость перевода сложных задач с заложенными в них связями и закономерностями из внутреннего, умозрительного плана во внешний, материальный (3). Это же положение можно перенести и на теоретический учебно-научный текст. Таким образом, хотя учащиеся и испытывают трудности в работе с абстрактными текстами, исключать приемы работы с математическим учебно-научным текстом представляется нецелесообразным, поскольку эти приемы являются инструментом развития понятийного мышления и служат промежуточным звеном между конкретными предметами и понятиями.

Психологи (Зинченко В. П., Смирнов А. А.) экспериментально выявили, что младшим школьникам уже доступны логические приемы запоминания (например, разбивка запоминаемого материала на основные и более мелкие смысловые части, смысловая группировка отдельных частей, смысловое соотнесение и сопоставление). Значит, формирование приемов работы с математическим учебно-научным текстом будут только способствовать развитию логической памяти.

В итоге, приведу инструкцию, которую можно предложить учащимся для работы с любым математическим учебно-научным текстом. Каждый шаг предварительно формируется учителем, чтобы применение инструкции не вызвало трудностей.

Инструкция:

1. Прочитай заголовок текста. Предположи, о чем будет говориться в тексте? Какой теоретический материал тебе надо вспомнить, чтобы правильно понять текст?
2. Определи вид текста (теоретический или практический). Предположи, какую цель поставил автор текста. Чем тебе может быть полезен этот текст?

3. Определи тему текста. Для этого:

- 1) Найди неясные слова/ символы и определи их значение/ смысл по учебнику, с помощью учителя;
 - 2) Выдели ключевые слова/ символы в тексте;
 - 3) Выдели части текста и определи ключевые символы и микротемы каждой части. Расскажи, о чем в ней говорится.
 - 4) Подумай, как связаны части текста? Как связаны определения и примеры? Как связаны ключевые слова, символы, величины?
4. Попробуй сформулировать учебную задачу, поставленную в тексте.
5. Отдели новую информацию от уже известной, теоретическую от иллюстративной, важную для решения от второстепенной.
6. Выбери способ действий, правило для решения учебной задачи.

Подведем итоги вышесказанному:

1. Учебно-познавательная деятельность - один из факторов развития учащихся, овладение ее приемами является – одной из целей обучения.
2. Эффективность познавательной деятельности зависит от качества овладения приемами работы с математическим учебно-научным текстом.
3. Приемы текстовой деятельности следует формировать при изучении разных учебных дисциплин, в том числе и математики, поскольку к математическим текстам могут быть применены общие категории текста и общие приемы работы с ним. В то же время, предметное содержание математики может быть более качественно освоено при применении приемов, направленных на восприятие, понимание, реконструкцию и создание математических учебно-научных текстов.
4. Принципы деятельности с математическим учебно-научным текстом основаны на лингвистическом подходе к строению текста, на психолингвистическом подходе к пониманию текста, на системно-деятельностном подходе к организации образовательного процесса.

Литература

1. Гинецинский В.И. Знание как категория педагогики: опыт педагогической когнитологии. – Л.: ЛГУ, 1989.- 144 с.
2. Гурье Л.И. Проектирование педагогических систем: Учебное пособие. Казан. Гос. Техн. Ун-т, Казань, 2004. 212 с.
3. Коньшева М.Н. Когда школа научится учитывать уроки жизни? // Начальная школа, 2009, №1, стр. 15-20.

4. Особенности обучения математическому языку младших школьников. 13.00.02 Автореф. дис. на соиск. учен. степ. к.п.н. Киев, 1981, 25с.
5. Сергеева Л.А. Математический язык и понимание математики школьниками: монография. – Псков: Псковский гос. пед. ун-т им. С.М. Кирова, 2008. – 214 с.

Г. А. Жумадилова, Б. У. Жумаканова, С. С. Токжигитова

НАУЧНЫЙ ТЕКСТ ПРИ ОБУЧЕНИИ РУССКОМУ ЯЗЫКУ В УСЛОВИЯХ ПОЛИЛИНГВИЗМА

Содержание современного школьного образования включает изучение разных видов наук, но чтобы хорошо понимать то, о чем говорится в учебниках, необходимо правильно изучать учебно-научные тексты.

Цель нашей работы - определить особенности научного текста и показать последовательность работы учащихся старших классов с учебно-научным текстом на уроках русского языка на примере областной специализированной школы имени Шакарима для одаренных детей с обучением на трех языках г. Семей Восточно-Казахстанской области.

Предметом изучения в школьном курсе русского языка является современный русский литературный язык в его реальном функционировании в современных условиях полиэтничного Казахстана. Основу учебной программы составляют элементы содержания, образовательная ценность которых подтверждена отечественной и мировой практикой преподавания русского языка в школе. Они представляют собой систему знаний в области орфоэпии, орфографии, фонетики, лексики, грамматики, стилистики, культуры речи, усвоение которой имеет решающее методологическое, познавательное, культурное и прикладное значение. Задача современной школы состоит в том, чтобы «не просто сформировать систему знаний, а научить добывать знания, то есть научить ребенка учиться. Важнейшим требованием, предъявляемым к субъекту познания, является готовность *организовать* свою *познавательную деятельность*» (2, с.69).

Школьники в учебном процессе имеют дело с научными текстами, освоить содержание которых - непростая задача. Необходимо знание особенностей научного текста, его строения, языкового оформления.

Сюжет научного текста необычен: автор приобщает читателя к процессу поиска истины. Читатель должен пройти вслед за ним путь, чтобы,

сделав определенные логические ходы, прийти к желаемому выводу - результату. Автор моделирует ситуацию, представляя процесс поиска истины, по его мнению, в оптимальном варианте.

Композиция типичного научного текста отражает последовательность фаз научного исследования:

1. Осознание проблемы (вопроса, задачи) и постановка цели - «введение».
2. Поиск способов решения проблемы, перебор возможных вариантов и выдвижение гипотезы, доказательство идеи (гипотезы) - «основная часть».
3. Решение исследовательской задачи, получение ответа - «заключение».

Способ изложения, таким образом, является способом доказательства. Текст даже не очень больших по объему научных произведений - статей, сообщений - принято делить на рубрики, подчеркивая переход от одного исследовательского эпизода к следующему.

В научном тексте любой сферы деятельности можно без труда выделить языковые средства, при помощи которых осуществляется конструирование этого логического каркаса. Это, например, глаголы *обозначим, зададим, составим, определим, найдем, выберем, рассмотрим и т.д.* Методично поясняется, какие именно мыслительные операции автор совершает в тот или иной момент: дает определения, переходит к следующему вопросу, возвращается к исходному пункту, приводит пример, анализирует результаты эксперимента, делает вывод.

Научный текст имеет сложную организацию. В нем можно условно выделить два пласта с точки зрения того, какую информацию получает читатель:

- фактическую, непосредственно об объекте исследования;
- информацию о том, как автор организует эту фактическую информацию

Информацию второго типа принято называть метатекстом. Наличие метатекста - одно из существенных свойств научного текста.

Сложность информации, с которой «работают» партнеры по научной коммуникации, заставляет автора заботиться об организации фактической информации таким образом, чтобы собеседнику легче было ее воспринимать и удерживать в памяти. Так, чтобы не терять нить повествования, автор напоминает читателю, о чем идет речь, время от

времени возвращаясь к тому, о чем он говорил, обычно добавляя к этому небольшую порцию новой информации. В тексте такому движению соответствует смысловой повтор. Смысловые повторы не являются недостатком научного текста, наоборот, помогают организовать его.

Работа с научным текстом на уроках русского языка проводится с учетом полилингвального подхода к обучению в школе для одаренных детей, где язык обучения зависит от предмета изучения. Например, биология и математика изучаются на английском языке.

Текст по русскому языку

Определение - это второстепенный член предложения, который обозначает признак предмета, отвечает на вопросы *какой? который? чей?* и поясняет члены предложения, выраженные существительными.

По способу связи с главным словом различаются согласованные и несогласованные определения.

Согласованное определение связано с существительным, к которому оно относится, по способу согласования, например: 1) Закружилась листва (какая?) золотая (в какой?) в розовой воде на пруду. 2) (Какой?) Отрезанный ломоть к хлебу не приставишь.

Несогласованное определение связано с определяемым словом по способу управления и примыкания, например: 1) Поэзия (чья?) Пушкина – неисчерпаемый источник. – (Чья?) Пушкинская поэзия – неисчерпаемый источник. 2) Их окружили (какие?) молодые инженеры. Их окружили инженеры (какие?) помоложе.

Вопросы и задания:

1. Прочитайте внимательно текст. Озаглавьте его (Определение).
2. Определите тему и основную мысль текста (Тема: определение; основная мысль: определение – это второстепенный член предложения).
3. Есть ли определение в казахском и английском языках? Как они называются?
4. Выделите ключевые слова текста (Определение, согласованные определения, несогласованные определения).
5. Определите стиль текста. Аргументируйте ответ (Научный стиль, есть термины и научные понятия).
6. Заполните 3-язычный терминологический словарь.

Терминологический словарь

На русском языке	На казахском языке	На английском языке
Определение	Анықтауыш	Grammatical modifier
Второстепенный член	Тұрлаусыз мүше	Secondary members
Согласованное определение	Келісілген мүше	Consistent grammatical modifier
Несогласованное определение	Қиылысусыз мүше	Inconsistent grammatical modifier
Согласование	Қиысу	Agreement
Управление	Менгеру	Government
Примыкание	Қабысу	Junction

7. В каких науках, школьных предметах используется понятие «определение» (при изучении русского, казахского, английского языков, литературы, а также на всех других предметах при использовании научных понятий – математика, физика, химия и др.)

Толкование слова

Русский язык	Литература
<i>Определение</i> - это второстепенный член предложения, который обозначает признак предмета, отвечает на вопросы <i>какой? который? чей?</i> и поясняет члены предложения, выраженные существительными	<i>Определение</i> – эпитет (художественное поэтическое определение, подчеркивающее какое-либо свойство предмета или явления, на которое автор желает обратить внимание с целью усиления выразительности поэтической речи)

8. Дайте определение понятию «определение» на казахском и английском языках
9. Определите тип текста (описание научного понятия).
10. Определите количество микротем.
11. Составьте вопросы по содержанию текста.
12. Составьте таблицу по содержанию текста.

Определение

Определение - это	По способу связи слов с главным словом	
второстепенный член предложения, который обозначает признак предмета, отвечает на вопросы <i>какой? который? чей?</i> и поясняет члены предложения, выраженные существительными.	Согласованные определения	Несогласованные определения
Примеры	<u>Отрезанный</u> ломоть	Поэзия (чья?) <u>Пушкина</u>

13. Составьте определение понятий «согласованное определение», «несогласованное определение» по содержанию текста.

Согласованное определение – это определение, которое связано с существительным, к которому оно относится, по способу согласования.

Несогласованное определение – это определение, которое связано с определяемым словом по способу управления и примыкания.

14. Составьте небольшой научный текст об определении в казахском, русском и английском языках или об определениях в разных науках. Текст должен быть сравнительно-сопоставительного характера с научным рассуждением – тезис, доказательство и выводы.

Научный текст, изученный по предмету, закрепляется учащимися самостоятельно на межпредметном материале. Например, текст по биологии они самостоятельно анализировали, перерабатывали и подготовились к созданию текста на научную тему, используя дополнительный материал.

Текст по биологии

Наружные покровы тела человека состоят из кожи и ее производных – волос и ногтей. К наружным покровам относятся слизистые оболочки, которые выполняют барьерную функцию. В коже человека выделяют три слоя: наружный- эпидермис, средний- дерму, внутренний- гиподерму.

Эпидермис образован многослойным эпителием. Клетки его внутреннего слоя размножаются, а клетки слоев, оттесняемых наружу, стареют, становясь все более плоскими и ороговевшими, а затем отмирают и слущиваются.

Дерма образована соединительной тканью, содержащей множество упругих волокон, которые придают ей эластичность- способность растягиваться и возвращаться в прежнее состояние. В этом слое кожи находятся *рецепторы, сальные и потовые железы*, волосяные *фолликулы*, кровеносные и лимфатические сосуды.

Гиподерма выполняет функцию изолирующего слоя, препятствующего охлаждению тела. Она играет также роль амортизатора при ушибах, придает телу округлость, а также является энергетическим резервом.

Работа с текстом по биологии

1. Внимательно читаем и озаглавливаем текст. (*Строение кожи человека*).
2. Определяем тему текста: строение кожи человека.

3. Определяем основную мысль текста. (*Кожа человека состоит из трех слоев*).

4. Тексты на такие темы мы изучаем на уроках биологии, химии, технологии?

Толкование слова		
Биология	Химия	Технология
Кожа-наружный покров тела человека, животного. Кожа – оболочка некоторых плодов, кожура	Кожа – состав материала	Кожа – материал для изготовления предметов быта, одежды, обуви

5. Стиль текста научный, потому что представлена научная информация, использованы термины биологии.

6. Выделяем ключевые слова-термины и заполняем 3-х язычный словарь.

Терминологический словарь

На русском языке	На казахском языке	На английском языке`
Кожа	Тері	Skin
Слизистая оболочка	Шырышты кабык	Mucosa
Эпидермис	Эпидермис	Epidermis
Эпителий	Эпителий	Epithelium
Клетка	Жасуша	Cell
Волокно	Талшық	Fiber
Сальные железы	Май бездері	Sebaceous gland
Потовые железы	Тер бездері	Sweat gland

7. Тип текста: описание кожи человека, ее слоев с элементами повествования.

8. В тексте 4 микротемы:

- перечисление составляющих кожи человека
- описание эпидермиса
- описание дермы
- описание гиподермы

9. Составляем план по содержанию текста:

Вопросный план

1. Из чего состоят наружные покровы тела человека?

2. Как образован эпидермис?
3. Как образована дерма?
4. Какую функцию выполняет гиподерма?

Назывной план

1. Наружные покровы тела человека.
2. Эпидермис.
3. Дерма.
4. Гиподерма.

Сложный тезисный план

1. Кожа человека состоит из трех слоев:
 - а) наружный,
 - б) средний,
 - в) внутренний.
2. Эпидермис образован многослойным эпителием.
3. Дерма образована соединительной тканью.
4. Составляющие дермы:
 - а) рецепторы,
 - б) сальные и потовые железы,
 - в) волосяные фолликулы,
 - г) кровеносные и лимфатические сосуды.
5. Изолирующая функция гиподермы

10. Представляем содержание текста в рисунке:



11. Составляем таблицу по содержанию текста

Строение кожи человека

Наружные покровы тела человека – слизистые оболочки		Три слоя в коже человека		
Кожа	Волосы, ногти	наружный	средний	внутренний
		Эпидермис образован многослойным эпителием	Дерма образована соединительной тканью	Гиподерма выполняет изолирующую функцию

12. Составляем определение научных понятий на 3-х языках:

Русский язык	Казахский язык	Английский язык
<i>Эпидермис</i> – это наружный слой кожи человека, который образован многослойным эпителием.	<i>Эпидермис депатайды</i>	<i>Epidermis ...</i>
<i>Дерма</i> – это средний слой кожи человека, который образован соединительной тканью, содержащей множество упругих волокон, придающих ей эластичность.	<i>Дерма депатайды</i>	
<i>Гиподерма</i> – это внутренний слой кожи человека, выполняющий функцию изоляции, препятствующей охлаждению тела.	<i>Гиподерма депатайды</i>	

13. Переводим текст на казахский и английский языки по абзацам.

14. Составляем научный текст по темам (на выбор):

«Понятие кожи в различных науках», «Кожа человека», «Строение кожи человека», «Строение и структура кожи лица».

15. Составляем презентацию по предложенному материалу с использованием русского, казахского и английского языков и перекодированием материала в символы, формулы, рисунки.

Строение кожи

Несколько интересных фактов

- Кожные покровы занимают площадь 1,5-2 м².

- Масса кожи человека составляет около 5% от массы тела.
- Ежедневно с потом через кожу выводится около 600 мл воды, а также минеральные соли, ароматические соединения, белковые вещества и жиры.
- В клетках кожи под действием ультрафиолетовых лучей происходит синтез витамина D.
- Запах пота обусловлен производными индола, выделяемыми апокринными потовыми железами, которые располагаются в области подмышек и промежности.
- рН кожи 3,8-5,6

Таким образом, в нынешний информационный век перед школой стоит важная задача – учить умениям работать с информацией, правильно изучать научный материал, представленный в учебниках, и создавать научные тексты на основе собственного познавательного опыта и на всех изучаемых языках.

Научный текст является одной из разновидностей функциональных стилей языка и используется в сфере научной деятельности для сообщения теоретической информации. Так как цель школьных предметов состоит в изучении учебно-научных текстов, то учащимся необходимо знание особенностей научного стиля, способы работы с ним.

Изучение научного текста представляет собой систему работы по его анализу, адекватному восприятию и переработке с целью накопления познавательного опыта для создания текстов на научные темы, а также в дальнейшем самообразовании выпускника школы при овладении специальностью на любом из изучаемых языков.

Литература

1. Государственный общеобязательный стандарт Республики Казахстан. Начальное, основное среднее, общее среднее образование. ГОСО РК 2.3.4.01-2010, Астана, 2010.
2. Суворова Е. П. Междисциплинарное взаимодействие как условие формирования субъекта познавательной деятельности // Метаметодика как перспективное направление развития предметных методик обучения: сборник научных статей. Выпуск 7. – СПб: Северная звезда, 2010. – С. 68-74.

ПРОЕКТ ШКОЛЬНОГО ЛЕКТОРИЯ

География как наука, формирующая мировоззрение, является сложной для восприятия учащимися. Причин здесь несколько. Среди них, во-первых, кажущаяся легкость, во-вторых, большой объём информации, значительное количество понятий, без усвоения которых трудно выстраивать систему причинно-следственных связей, лежащую в основе окружающего нас мира природы, общества; в-третьих, усложняющийся с каждым годом процесс овладения видами текстовой деятельности, особенно чтения картографического материала. Одной из возможностей успешного освоения учащимися школьного курса географии является создание условий для представления знаний в качестве элемента культуры.

С позиций научного и гуманитарного знания география как общеобразовательная дисциплина имеет огромные возможности для многогранного личностного развития школьника в сфере диалога. «Диалогические отношения... — это почти универсальное явление, пронизывающее всю человеческую речь и все отношения и проявления человеческой жизни, вообще все, что имеет смысл и значение...» (1, с. 71). Это понимание диалога как формы текстовой деятельности особенно важно, так как представляет собой своеобразное, всесторонне развивающее поле совместной деятельности ученика и учителя. Прежде чем перейти непосредственно к описанию проекта школьного лектория, приведу в сокращённом виде точку зрения М.М. Бахтина о значении *слова*: «Доверие к чужому слову, благоговейное приятие (авторитетное слово), ученичество, поиски и вынуждение глубинного смысла, *согласие*, его бесконечные градации и оттенки, наслаивания смысла на смысл, голоса на голоса, сочетание многих голосов (коридор голосов), дополняющее понимание... Эти особые отношения нельзя свести ни к чисто логическим, ни к чисто предметным. Здесь встречаются *целостные* позиции, целостные личности» (2, с. 300). Школьный лекторий как форма поиска форм работы с учащимися в рамках проекта школы «Одарённые дети» реализует и подтверждает на практике роль *слова* (диалога, текста, текстовой деятельности) в культурном пространстве современного образования.

Школьный лекторий как форма организации творческой деятельности учащихся способствует достижению следующих целей:

1. Развитие таких личностных качеств как умение найти информацию и представить её для передачи слушателям, опыт публичного выступления, в том числе на английском языке.

2. Создание условий для раскрытия и самореализации личности в процессе подготовки собственного мини-проекта и публичного представления полученных результатов.

3. Формирование интересного, интеллектуального, научно-познавательного, культурологического информационного поля в коллективе учащихся.

4. Организация системы «передачи знаний» от старших школьников младшим.

5. Предоставление возможности каждому учащемуся стать интересным человеком в коллективе;

В ходе работы сложились два варианта проведения школьного лектория – предметный и общешкольный.

Предметный вариант

Совместно, под руководством или при участии преподавателя учащийся готовит мини-лекцию и мини-презентацию об одном объекте, явлении природы, общества, экономики в следующем формате: 5-7 минутное выступление, 2-3-х минутное резюме на английском языке (лекторий создан в школе с углублённым изучением английского языка). В конце выступления лектор предлагает аудитории несколько вопросов, на русском и английском языках. Последний вариант предполагает наличие раздаточного материала в форме карточек, содержащих англо-русский словарный минимум, варианты ответов на вопросы на английском языке и т.д.

Подготовленное выступление реализуется на уроке географии в своём классе или по согласованию с администрацией в младшем классе. Работа учащегося оценивается по предмету, а также с согласия преподавателей по английскому языку и информатике.

Данный вариант предлагается преподавателям и других учебных дисциплин.

Общешкольный вариант

В зале школьной библиотеки организуется цикл ученических лекций (1-2 в неделю).

1. Через классных руководителей, учителей-предметников, педагогов-организаторов учащимся предлагается подготовить лекцию по ин-

тересующим их темам, вопросам в различных областях: наука, открытия, музыка, искусство, политика и т.д.

2. Формат лекции – 10 – 12 минут (сообщение и презентация), Затем организуется обсуждение лекции, вопросы и ответы, возможен игровой вариант, оценка проекта и пожелания аудитории.

3. Для выяснения круга будущих лекторов классным руководителям предлагается опросный лист для учеников.

4. Для поощрения учащихся, активно работающих в лектории, используются различные возможности: публикация списка авторов лекций, положительных отзывов о лекциях в школьной газете, поощрение учащихся учителями-предметниками и администрацией школы в конце учебного.

Совместно с учащимися были разработаны *требования* к научно-популярной лекции, ее *структура* и критерии оценки:

1) Определение и признаки явления (чёткий ответ на вопрос *что это?* + два-три признака).

2) Рассказ об элементах, частях из которых состоит данный объект, явление.

3) Происхождение, формирование объекта, явления.

4) Науки, изучающие данный объект, явление.

5) Роль в природе, в жизни человека.

6) Личные наблюдения, впечатления, интересные источники информации.

7) Краткая презентация, включающая образное представление, схемы, тезисы.

8) Резюме на английском языке, опирающееся на краткий русско-английский словарь терминов, два-три вопроса по-английски и варианты ответов, способствующие установлению «обратной связи» с аудиторией.

Подводя предварительные итоги работы школьного лектория, следует отметить, что весь процесс реализации проекта полностью подтверждает приведенное выше положение В.С. Библера, но по несколько другой схеме – *где начинается диалог, там... начинается сознание*. В ученических коллективах произошли еще малозаметные, но очень важные изменения, обозначились лидеры с другими, непривычными качествами, изменились сами участники проекта, изменились отношения (диалог) *ученик – учитель*. Обозначим проблемы, с которыми столкнулись и учитель, и ученики.

1. Составление мини-лекций (краткое сообщение, сопровождающееся презентацией) как вид учебно-познавательной деятельности сложен, так как требует времени, внимания, терпения, энтузиазма, интереса, имеет организационные проблемы и для ученика, и для учителя.

2. Но даже за короткий, насыщенный разнообразными видами познавательной, текстовой, социальной деятельности отрезок времени результаты оказались интересными, неожиданными, радостными.

3. Каждый из школьников-лекторов, осуществивших свой проект, стал *открытием для себя, для родителей, одноклассников, учеников младших классов и учителя.*

4. «Эффект массовости» отсутствует, но ученики «просыпаются», после лекций, прочитанных самыми храбрыми «первопроходцами», подходят к учителю, предлагают темы лекций по курсу географии, что радует учителя-предметника.

5. Учащиеся самостоятельно предлагали и темы («Интересный учёный», «Мои дедушка – доктор геологических наук», «Вред курения», «Коллекция минералов», «Макраме»), и формы своего участия в работе лектория («лекция-концерт»).

6. Мотивация предложений учащихся разнообразная, порой самая неожиданная: «я тоже могу», «а что это он умнее меня», «мне нужна пятёрка», «я знаю то, чего другие не знают», «я умею составлять презентации лучше».

7. Контингент школьных лекторов является серьёзным поводом для размышлений. Взять на себя труд подготовки и чтения лекции (выйти на *диалог с аудиторией*) решаются учащиеся со скрытыми, не реализованными чертами талантливости, чаще не уверенные в себе. Из числа «сложных», претендующих на лидерство учащихся только один смог довести работу до конца. Уверенные в себе ученики чаще избегают участия в проекте, опасаясь утратить свои позиции, в незнакомой сфере деятельности (*диалог с самим собой*).

8. В.С. Библер отмечает: «Речь — любая речь, каждая речь может быть, по Бахтину истинно понята лишь в контексте диалогических отношений. Элементарная единица речи — «высказывание», граница которого и смысл которого — начало «ответа» другого человека, другой личности. Высказывание все ориентировано на этот ответ или на новый вопрос, ко мне обращенный, таит в себе возможность и предвосхищение таких ответов, — вопросов, — сомнений» (3, с. 33). Процесс общения

школьника-лектора со школьниками-слушателями представляет собой воплощение вышеописанной модели диалогических отношений. Аудитория в школе (диалог со слушателем) — достаточно сложная. На 6-м уроке школьники устали, на классном часе — можно расслабиться, нередко слушатели задают неожиданные, неудобные вопросы, иногда просят повторить, чтобы записать, в конце лекции возникают возражения: «А вот я читал... и там было не так». Начинающему лектору важно преодолеть недоверие, особенно одноклассников. При этом происходит целый ряд познавательных операций: уточнение понятий, дополнение описаний объектов, явлений (речь идёт о лекциях по географии), слушатели приводят свои примеры и т.д. Надо обратить внимание на тот факт, что лекции, прочитанные учениками, производят более сильное впечатление. После лекции одного из учеников 7 класса, прочитанной для учащихся 6-х классов, я поняла, что учитель-мужчина очень востребован в школьном образовании. Лектора-мальчика не просто слушали, ему внимали, задавали много вопросов и даже аплодировали в конце, причём в нескольких классах.

9. Для авторов лекций (диалог с учителем) — наиболее сложным стал процесс текстовой деятельности (отбор главной информации из «всего очень интересного» материала, логическое построение лекции), создание презентации (готовое взять неловко, терпения и умения, чтобы сделать свое, недостаточно), необходимость уложиться во временные рамки, подготовить словарик терминов по-английски, преодоление собственного волнения.

10. В процессе выбора тем лекций по курсу географии выяснилась интересная тенденция. Темы, выбранные учениками самостоятельно, отличаются конкретностью содержания, компактностью объёма информации независимо от степени сложности. Таким образом, подготовленная, прочитанная лекция позволяет судить об уровне знаний, интересах и интуиции авторов лекции, т.е. об уровне *их талантливости* в данной сфере деятельности.

11. Особое место на данный момент работы школьного лектория заняла лекция-концерт о традициях русской народной и духовной музыки. Это был рассказ об исторических духовных корнях Праздника народного единства 4 ноября. Ученица 9-ого класса представила в своей презентации картины, написанные на сюжеты событий 1613 года: «*Князь Дмитрий Михайлович Пожарский, портрет XVII века*», «*Выход поляков из Кремля в 1612 году*», картина Э. Лиснера. И картины времён Отечествен-

ной войны 1812года: *Молебен накануне Бородинского сражения, цветная литография с рисунка Н. Самокиша*, храмовую икону Казанского собора. Автор лекции не только представила свою презентацию, но и спела, «а капелла» несколько музыкальных произведений, в том числе по старинным нотам тропарь Праздника Казанской Божией, по которому молились русские воины перед сражением. Неожиданный формат лекции, эмоциональное состояние слушателей (смущение перед «живой» музыкой, пением), их благодарность ещё раз подтверждают результативность такой формы организации познавательной деятельности, как школьный лекторий.

12. В ситуации, когда каждому «слушателю предоставляется возможность стать лектором», т.е. на какое-то время быть «творцом слова», формируется «феномен одновременности культур, общения между ними...» (4), который может стать «важнейшим социальным и личностным определением человеческих отношений» (4, с. 90) на пути становления культурного пространства современного образования.

Литература

1. Бахтин М. М. Проблемы поэтики Достоевского. М., 1972, с. 71.
2. Бахтин М. М. Эстетика словесного творчества / Сост. С. Г. Бочаров, примеч. С. С. Аверинцев и С. Г. Бочаров. М.: Искусство, 1979.
3. В.С. Библер. Михаил Михайлович Бахтин, или поэтика культуры. (На путях к гуманитарному разуму). Очерк третий. М.: 1991.
4. Библер В.С.. Михаил Михайлович Бахтин, или поэтика культуры (На путях к гуманитарному разуму). Очерк третий. М. 1991.

Н. И. Бенеи

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИНФОРМАЦИОННО-КОММУНИКАТИВНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ НА УРОКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ

Прогресс не стоит на месте, принося в нашу жизнь всё больше вещей, которые делают её интереснее и в чём-то даже легче. Новшества не обходят стороной и сферу образования. С процессами компьютеризации и информатизации в сферу образования прочно вошли различного рода информационно-коммуникативные и интерактивные технологии.

В настоящее время информационные технологии являются привлекательными для школьников и делают процесс обучения интересным видом деятельности. А это означает, что сегодня интерес к виртуальному получению знаний является одним из мощных мотивов к познанию. Этап мотивации учения обогащается за счет увеличения потенциала восприятия, приобретения познавательной нагрузки, развития воображения и эмоций. Все это позволяет сделать вывод, что использование информационных технологий в образовании, в том числе начальном, становится актуальной задачей школьного преподавания.

Применение информационных технологий в обучении:

- интенсифицирует передачу информации, значительно расширяет иллюстративный материал, усиливает эмоциональный фон обучения, формирует учебную мотивацию, дифференцирует и индивидуализирует учебный процесс;

- учебный материал, преподносимый с использованием компьютера, запоминается намного лучше, чем при использовании только учебника и в конечном итоге приводит к более высокому уровню усвоения предмета;

- способствует развитию креативности детей через создание ими образовательных информационных продуктов;

- способствует развитию у учащихся навыков самообразования и самовоспитания; выявлению и поддержке одаренных детей.

Использование интерактивных компьютерных технологий открывает перед учителем широкие возможности, которые со временем будут только расширяться. Это:

- получение любой информации быстро и в необходимом объеме;

- составление собственных лекций, методических пособий, экспериментов и т.д.;

- демонстрация и иллюстрация текстов, фотографий при изучении нового материала;

- демонстрация анимационных экспериментов;

- иллюстрация методики решения задач;

- организация проектной и исследовательской деятельности учащихся;

- осуществление текущего и итогового контроля ЗУНов учащихся.

Бесспорно также то, что в современной школе компьютер не решает всех проблем, он остается всего лишь многофункциональным техническим средством обучения. Не менее важны и современные педагогические технологии, и инновации в процессе обучения, которые позволяют не просто

“вложить” в каждого ребенка некий запас знаний, но, в первую очередь, создать условия для проявления познавательной активности учащихся.

Наиболее распространенным из информационно-коммуникативных технологий в опыте работы учителей начальных классов является применение мультимедийной технологии. Психологические особенности развития младших школьников: наглядно-образное мышление, непроизвольное внимание к яркому и динамичному, переключаемость от игровой деятельности к учебной, эмоциональная подвижность - создают благоприятные условия для включения мультимедийной технологии в учебный процесс.

Мультимедийную технологию можно рассматривать как объяснительно-иллюстративный метод обучения, основным назначением которого является организация усвоения учащимися информации путем сообщения учебного материала и обеспечения его успешного восприятия.

Мультимедиа программы предоставляют учащимся информацию в различных формах и тем самым повышают эффективность процесса обучения, так как приобретенные с использованием мультимедийных программ знания сохраняются в памяти учащихся значительно дольше.

С методических позиций мультимедиа имеют следующие демонстрационные преимущества:

- представляют в трехмерном пространстве информацию, которая может дозироваться в соответствии с особенностями процесса обучения; с помощью слайдов можно применять разнообразные формы организации познавательной деятельности: фронтальную, групповую, индивидуальную;
- можно использовать различные видеофрагменты, картинки, схемы, диаграммы, показывать опыты, которые по требованиям охраны труда нельзя проводить в школе.

Мультимедиа ресурсы открывают перед учителем новые возможности подачи учебного материала (цветные динамические иллюстрации, звуковое сопровождение, фрагменты «живых» уроков и пр.). Электронные способы получения, хранения и переработки информации позволяют вводить новые виды педагогической и учебной деятельности (создание учебных сайтов, составление словарей, справочников электронных библиотек с готовыми мультимедиа ресурсами, автоматизированного составления разнообразных дидактических материалов и т.п.).

При использовании в обучении русскому языку мультимедийных технологий традиционная структура урока может принципиально не меняться.

В ней по-прежнему сохраняются все основные этапы, изменяются только их временные характеристики и насыщенность.

Очевидно, что мультимедиа презентации и флипчарты для интерактивной доски более востребованы для обучения учащихся с визуально-аудиальной модальностью восприятия и расширяют возможности в усвоении материала учащимися с кинестетической модальностью восприятия. Они оптимально и эффективно соответствуют триединой дидактической цели урока:

образовательный аспект — восприятие учебного материала, осмысление связей и отношений между объектами изучения;

развивающий аспект — развитие познавательного интереса, умения обобщать, анализировать, сравнивать, активизация творческой деятельности;

воспитательный аспект — формирование научного мировоззрения, умения четко организовывать самостоятельную и групповую работу, воспитание чувства товарищества, способности к взаимопомощи.

Приведем в качестве примера дидактический материал на тему «Разделительные ь и ъ знаки», разработанный с помощью программного обеспечения ActivInspire для интерактивной доски ActivBoard. В таблице 1 представлен алгоритм проведения урока с использованием флипчартов.

Разнообразные упражнения способствуют запоминанию и применению правил написания разделительных знаков, сравнению этих правил, отработке навыков написания слов с разделительными ь и ъ. В заданиях предусмотрена мгновенная проверка сделанной работы.

Страницы флипчарта могут быть использованы как для изучения нового материала, так и для закрепления.

Таблица 1

Дидактический материал «Разделительные ь и ъ знаки»

№	Пояснение
1.	<i>Титульная страница</i>
2.	<i>Фрагмент мультфильма</i> «Уроки Тётушки Совы», который можно использовать для введения в тему.

3.	С этой страницы можно попасть на страницы с заданиями, нажимая на карточку с нужным знаком «Ь», «Ъ»; 1. <i>Задания</i> на отработку написания слов с ь. 2. <i>Задания</i> отработку написания слов с ъ. Рядом с карточкой предложен раздаточный материал W , который можно использовать как для закрепления полученных знаний, так и для контроля.
4.	<i>Задание.</i> Догадайся, как зовут этих детей. <i>Задание:</i> Запиши имена детей и учительницы. Подчеркни орфограмму. Нажав на значок, можно прочитать правило. <u>Подсказка:</u> Эти ребята очень любят, т.к. их имена без ь не записать. Подумай, как зовут учительницу. Проверь результат, нажав на имя.
5.	<i>Задание.</i> Это ученики 2 «А» класса. Догадайся, как их зовут. Составь фамилии. Проверь, нажав на имена и фамилии. Какое правило нужно знать, чтобы правильно написать список нашего класса? <i>Дополнительное задание для сильных учащихся:</i> «Дописать имена и фамилии учеников своего класса. Составить предложения»
6.	<i>Задание.</i> Составь слова, перемещая на прямоугольник нужные части слов. Не-нужные части перемещай в корзину. Части слова передвигаются горизонтально
7.	<i>Задание.</i> Поставь слова во множественное число, запиши маркером на прямоугольник. Проверка осуществляется нажатием на слово. (Используется действие «Новый текстовый объект». Рекомендуется заранее задать настройки шрифта).
8.	<i>Задание.</i> Измени слова по вопросу. Запиши. При нажатии на стрелку выдвигается проверка.
9.	<i>Задание.</i> Используя картинки, подбери слова, отвечающие на вопрос Чьи? Чьё? Запиши ответ в прямоугольнике. Нажми на картинку для проверки
10.	Просматривается флэш-ролик из коллекции ЦОР о написании ъ. Нажатие на кнопки «телевизор». <i>Ученикам дается задание:</i> Правильно поставь приставки к корню езд. Где нужен ъ? Какие слова получились? При правильном распределении приставок приставка заключается в контейнер.
11.	<i>Задание.</i> Запиши в прямоугольники слова, обозначающие предмет, признак или действие, изображенное на картинке. Наведи на рисунок, получи подсказку. Проверь, нажав на картинку
12.	Сравнение правил написания разделительных ь и ъ Составление схемы. Задание для групповой работы. <i>Задание.</i> Используя правило, составь схему написания разделительных ь и ъ знаков. 1. Нажимаем на кнопку появляется правило. 2. С помощью съемки оставить правило на странице. 3. Используя буквы и знаки, закодировать правило. 4. Доказать, что схема составлена верно, дать примеры.

3.	<i>Задание.</i> Перемещайте слова по кругу, пока не подберете нужный знак ь или ъ. Нажмите на телевизор для проверки. Ученики записывают слова в тетрадь, ученик у доски подбирает знак и место для слова. Слова перемещаются только по кругу
14.	<i>Задание.</i> Вставь нужные слова в предложения. Двигай ленту (вверх-вниз) со словами с помощью стрелок. Переноси слова в предложения. Меняй картинки с предложениями, нажимая внизу на мини-картинки. Не забывай обновлять страницу после выполнения каждого задания
15.	<i>Задание.</i> Прочитай рассказ. Вставь, перемещая необходимые знаки ь или ъ знаки. Проверь с помощью лупы. После работы над текстом, предложить ученикам написать по памяти. Найти орфограммы проверить
16.	<i>Задание.</i> Расставь слова в нужные прямоугольники. Используются контейнеры. В случае ошибки, слово возвращается на свое место. Задания выполняют более слабые учащиеся, т.к. выполнение исключает ошибки.
17.	Работа у доски <i>Задание.</i> Прослушай слово. Запиши. Проверь. Работу на доске выполняют две команды по 6 человек. Ученики поочередно нажимают на номер, прослушивают слово и записывают.

Цели данного медиапродукта – создать условия для изучения, закрепления и систематизации знаний о написании разделительных ь и ъ знаков, развивать умение правильно употреблять их в письменной речи.

Использование интерактивной доски позволяет разнообразить работу на уроке, применять научную организацию труда учащихся, а также использовать такой немаловажный элемент обучения, как игра. Яркие образы, впечатляющие краски, безграничные возможности для фантазии позволяют ученикам средних классов в форме игры легко усвоить учебный материал. Так, например, на уроке пишут на доске различными цветами, используют библиотеку ресурсов и рисунков.

Зная возможности интерактивной доски, учитывая индивидуальные особенности учащихся конкретного класса, весь необходимый текстовый и графический материал можно и нужно подготовить заранее. В этом случае в несколько раз повышается эффективность урока, исчезает монотонность в преподавании. То, что ученик видит на большом экране подчас с музыкальным сопровождением и визуальными эффектами надолго остаётся у него в памяти. Учащиеся перестают отвлекаться от темы урока, концентрируют своё внимание на обрабатываемом материале.

Наряду с интерактивной доской в практике работы учителей начальных классов используются и другие информационные и электронные ресурсы. Среди них:

презентации — средство развития познавательной активности учащихся при изучении предмета. Это наглядность, дающая возможность учителю выстроить объяснение на уроке логично, научно с использованием видеофрагментов;

информационно-обучающие программы (например, «Кирилл и Мефодий») позволяют моделировать и наглядно демонстрировать содержание изучаемых тем, полностью реализовать принцип адаптивности к индивидуальным возможностям ребенка, соответствовать индивидуальному темпу учебно-познавательной деятельности. Обучение носит диалоговый характер, при котором учитель в любой момент может внести в него необходимые коррективы. На уроках могут оптимально сочетаться индивидуальная и групповая формы работы;

тестирующие программы типа «Отличник», «Семейный наставник. Русский язык. Начальная школа», «Super test» обеспечивает строго индивидуальные и дифференцированные диагностики и контроль знаний учащихся. Преимущества тестирования: объективность, простота, массовость.

В школьной практике все шире применяются такие формы организации учебного взаимодействия, как групповые проекты, при создании которых используются возможности глобальных сетей; электронные конференции с коллективным участием в них школьников; поиск мультимедиа ресурсов для рефератов и докладов; создание презентаций учащимися и т.п. При желании учитель может, например, организовать сюжетно-ролевые игры в ходе коллективного решения задач на основе общения, опосредованного компьютером, — между отдельными учениками, группами учащихся, смежными классами.

Использование интерактивной доски поможет учителю значительно интенсифицировать процесс обучения, сделать более эффективными фронтальные формы работы. Все это усилит эмоциональную составляющую учебного процесса, позволит по-новому мотивировать и активизировать поисковую деятельность учащихся, сделать ее для них более привлекательной.

Дидакты предупреждают, что учебный эффект всякого наблюдения будет зависеть от того, насколько учитель, использующий в своей работе мультимедийные образовательные программы, сумеет объяснить учащим-

ся, за чем и для чего они должны наблюдать, а также сумеет привлечь и сохранить внимание учеников на протяжении всего процесса обучения.

Школьники могут привыкнуть к тому, что информация подается визуальным способом. На этом пути есть опасность «избыточной наглядности», когда постоянное снабжение учащихся готовыми мультимедиа демонстрациями начинает тормозить развитие. Могут возникать разрывы между тем, что говорит учитель, и тем, что на самом деле воспринимает ученик.

Итак, из всего сказанного выше очевидна необходимость использования существующих возможностей для применения информационных технологий. Внедрение их в учебный процесс, как показывает практика, позволяет интенсифицировать обучение, реализовать идеи развивающего обучения, увеличить объем самостоятельной работы учащихся.

Уроки с использованием интерактивных и информационно-коммуникативных технологий имеют как теоретические, так и познавательные и практические результаты. Учащиеся получают возможность подготовиться к итоговому контролю по предмету, получают знания о том, где можно самостоятельно получить необходимую информацию, у многих возникает интерес к дальнейшему изучению темы и созданию учебных пособий по предмету, развивается исследовательский интерес. Ученики чувствуют себя способными и готовыми к коммуникации на основе полученных знаний и опыта.

Н. Г. Каменкова

РЕАЛИЗАЦИЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТНОГО ПОДХОДА В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКЕ МАГИСТРА ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Главной движущей силой всех современных реформ высшего образования выступает возрастание требований к его качеству, к уровню профессиональной подготовки человека с высшим образованием, необходимость повышения эффективности образовательного процесса в вузе.

Задача модернизации образования актуализируется рядом объективных процессов, протекающих в нашей стране, среди которых можно назвать:

- сокращение периода обновления информации;

- смещение приоритетов рынка труда в сторону квалифицированных исполнителей;
- переход к массовому высшему образованию;
- рост конкуренции на рынке образовательных услуг в условиях демографического спада.

Все эти факторы нашли отражение в динамичном становлении компетентностного подхода как методологической основы перехода на новый образовательный стандарт. Компетентностный подход определяется отечественными учеными как «один из наиболее актуальных на сегодняшний день способов построения новой (гуманистической) парадигмы образования» (1).

Компетентностный подход к результатам высшего образования является развитием, обобщением и синтезом системно-деятельностного, личностно-деятельностного, ценностного и иных подобных подходов к формированию результатов и содержания образования. Его достоинство состоит в том, что в образовательном процессе приоритет отдается формированию у студентов умений применять полученные знания в практической деятельности, в разных профессиональных и жизненных ситуациях.

Таким образом, основой реализации компетентностного подхода в вузе является деятельностьная теория усвоения социального опыта, развитая в отечественной психологии в трудах Л.С. Выготского, С.Л. Рубинштейна, А.Н. Леонтьева, П.Я. Гальперина и других педагогов и психологов.

Основополагающий теоретический принцип деятельностного подхода был выдвинут С.Л. Рубинштейном в начале прошлого столетия. В основу этого принципа была положена исходная концепция о «формировании внутренней сущности человеческого сознания в процессе воздействия человека на внешний мир в процессе общественной практики, в которой происходит взаимопроникновение действия и предмета в формировании субъекта и сознания через продукт общественной практики» (2).

Формирование ключевых (ценностно-смысловых, общекультурных, учебно-познавательных, информационных, коммуникационных, социально-трудовых) и профессиональных компетенций происходит при реализации проблемно-деятельностного подхода в образовательном пространстве (3, с.58-64). Деятельностный подход — это тот методологический базис, на котором основывается целостная система высшего профессионального образования.

Деятельность определяется как специфическая форма отношения к окружающему миру и самому себе, проявляющаяся в целенаправленном

изменении и преобразовании мира и человеческого сознания (4). В педагогическом аспекте (с позиции преподавателя) деятельность означает управление учебной деятельностью учащегося с целью его развития. Такая деятельность постоянно направлена на решение конкретных задач (познавательных, исследовательских, преобразующих, проективных и др.). В этой связи особое значение в обучении приобретают игровые, проектные, имитационно-моделирующие, исследовательские технологии.

Реформирование высшего образования на основе компетентностно-деятельностного подхода поставило перед системой профессиональной подготовки специалистов ряд проблем. Ключевыми из них являются:

- перевод подготовки студентов на качественно новый уровень, отвечающий современным требованиям;
- повышение фундаментальности образования;
- интенсификация образовательного процесса за счет оптимального сочетания традиционных и нетрадиционных (инновационных) форм, методов и средств обучения, четкой постановки дидактических задач и их реализации в соответствии с целями и содержанием обучения;
- информатизация образования, основанная на внедрении современных информационных и коммуникационных технологий в процесс обучения.

Все эти требования отражены в стандартах высшего профессионального образования третьего поколения, в том числе, в стандартах педагогического образования.

В соответствии с новым стандартом высшего педагогического образования, требования к образовательным программам усложняются от бакалавриата к магистратуре: расширяется круг видов профессиональной деятельности; усложняются задачи и профессиональные компетенции по каждому из них; возрастает доля самостоятельной работы студентов в магистратуре и уменьшается доля аудиторных занятий; сокращается количество дисциплин в каждом учебном цикле и возрастает степень интеграции науки и практики.

Одним из основных условий реализации деятельностного подхода в профессиональной подготовке магистров педагогического образования является организация современного образовательного пространства на основе интеграции средств новых информационных технологий в процесс обучения, а также подготовка магистров к решению профессиональных задач, в том числе (5, с. 5,6):

- в области педагогической деятельности: использование имеющихся возможностей образовательной среды и проектирование новых условий, в том числе информационных, в целях обеспечения качества образования;
- в области научно-исследовательской деятельности: проектирование, организация, реализация и оценка результатов научного исследования в сфере образования с использованием современных методов науки, а также информационных и инновационных технологий; использование имеющихся возможностей образовательной среды и проектирование новых условий, в том числе информационных, для решения научно-исследовательских задач;
- в области методической деятельности: использование имеющихся возможностей образовательной и социальной среды и проектирование новых сред, в том числе информационных, для обеспечения развития методического сопровождения деятельности педагогов.

Таким образом, деятельностный подход позволяет рассматривать информационно-коммуникативную деятельность как один из важнейших критериев эффективности профессиональной подготовки магистра педагогического образования.

Рассмотрим особенности организации учебной деятельности магистров Института детства РГПУ им А.И. Герцена основной образовательной программы по направлению 050100 Педагогическое образование при изучении дисциплин нового модуля профессионального цикла «Организация образовательной и научной деятельности магистра».

Программа модуля «Организация образовательной и научной деятельности магистра» разрабатывалась в соответствии с требованиями Федерального государственного образовательного стандарта высшего профессионального образования по направлению подготовки 050100 «Педагогическое образование» с учетом принципа деятельностного подхода, означающего, что формирование компетенций, направленных на приобретение навыков организации учебной и научной деятельности с применением современных информационных технологий, ведется с позиций деятельности конкретного человека (6, с. 210-216).

Само дисциплинарное наполнение данного модуля иллюстрирует реализацию деятельностного подхода: одной из его дисциплин является «Образовательная среда университета и практикум по использованию информационно-коммуникационных средств».

Организация учебного процесса магистров при изучении дисциплины «Образовательная среда университета и практикум по использованию информационно-коммуникационных средств» предполагает как традиционные, так и новые формы, связанные с инновационными технологиями. Приведем виды заданий, составляющих содержание инвариантной и вариативной составляющих самостоятельной работы студентов при изучении данной дисциплины:

Предложенные задания входят в содержание лабораторных работ в рамках практикума. В результате учебной деятельности по выполнению данных заданий магистр осваивает понятийный аппарат дисциплины, устанавливает отношения между понятиями, анализирует подходы к трактовке понятий, получает практические знания, повышая информационную грамотность, а, значит, и информационную культуру.

Содержание инвариантной составляющей самостоятельной работы студентов	Содержание вариативной составляющей самостоятельной работы студентов
Тема 1: Общеметодологические принципы организации информационного образования	
<ul style="list-style-type: none"> • Составление глоссария по теме «Информационная культура»; • подготовка презентации по теме «Информационная культура и информационная грамотность»; • анализ сущности концепции формирования информационной культуры по предложенному плану; • характеристика уровней реализации информационной культуры по предложенным источникам. 	<ul style="list-style-type: none"> • Написание эссе о деятельности международных организаций ЮНЕСКО или ИФЛА (на выбор) по формированию информационной грамотности.
Тема 2: Информационно-образовательная среда (ИОС) вуза	
<ul style="list-style-type: none"> • Составление электронного глоссария по тематике «ИОС»; • анализ подходов к трактовке понятия «ИОС»; • составление характеристик типов ИОС; • анализ требований ФГОС к ИОС вуза; • анализ компонентов ИОС вуза. 	<ul style="list-style-type: none"> • Характеристика компонент ИОС РГПУ по материалам сайта вуза (на выбор); • Создание презентации «Информационно – образовательная среда вуза» с конкретными примерами или написание эссе на тему «Информационно-образовательная среда вуза: цель или средство в обеспечении качества образования?» (на выбор).

Тема 3: Технологии работы с учебно-научной информацией	
<ul style="list-style-type: none"> • Составление электронного глоссария по тематике «ИОС»; • определение вида информационного ресурса в соответствии с предложенной классификацией; • характеристика параметров информационного ресурса; • составление классификации источников образовательных информационных ресурсов; • составление характеристик типов ИОС; • составление каталога электронных ресурсов предложенного портала; • тестирование электронных каталогов библиотек по данному алгоритму; • поиск учебных изданий в электронных каталогах библиотек; • оценка качества электронной библиотеки по предложенным критериям; • составление рейтинга электронных библиотек по заданным критериям. 	<ul style="list-style-type: none"> • Анализ классификации мировых информационных ресурсов по различным основаниям (на выбор); • составление каталога видеоресурсов YouTube об использовании информационных технологий в учебном процессе (на выбор); • подготовка обзора статей, представленных в научной электронной библиотеке по тематике своей магистерской работы по предложенному плану; • создание презентации «Что такое Moodle?» с использованием предложенных ресурсов (на выбор); • определение уровня своей технологической компетентности по предложенным уровням технологической компетенции сетевого педагога.

Литература

1. Компетентностный подход. Реферативный бюллетень. – М.: РГТУ, 2005
2. Рубинштейн С.Л. Проблемы общей психологии. - М.: Педагогика, 1973
3. Хуторской А. В. Ключевые компетенции как компонент личностно-ориентированной парадигмы образования // Народное образование, 2003, № 2
4. ГЛОССАРИЙ.RU: http://www.glossary.ru/cgi-bin/gl_sch2.cgi?REI9yIrl;tuxy
5. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования по направлению подготовки 050100 «Педагогическое образование» (квалификация (степень) «магистр»), утвержденный приказом Министерства образования и науки Российской Федерации от «14» января 2010 г. № 35
6. Каменкова Н.Г. Научно-методические основы разработки программы дисциплины «Образовательная среда университета и практикum по использованию информационно-коммуникационных средств» модуля «Организация образовательной и научной деятельности магистра» // Герценовские чтения. Начальное образование. Т.3. Вып.2. Начальное образование.- СПб.: Издательство ВВМ, 2012

РЕАЛИЗАЦИЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТНОГО ПОДХОДА В РАБОТЕ С ГРАММАТИЧЕСКИМ ЗНАНИЕМ НА УРОКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА

Введение нового стандарта общего начального образования (2009), где в основу положен системно-деятельностный подход, потребовал изменения характера организуемой учителем на уроке деятельности – совместной деятельности (5).

В отечественной педагогике и психологии теория деятельности формировалась благодаря исследованиям Л.С. Выготского, А.Н. Леонтьева, Д.Б. Эльконина, П.Я. Гальперина, В.В. Давыдова. Суть деятельностного подхода в обучении состоит в организации интенсивной, постоянно усложняющейся деятельности учащихся. В связи с этим методическая подготовка будущего учителя начинает приобретать новую направленность - овладение способами организации совместной деятельности, которые проявляются в его умениях работать с ситуаций на уроке (вычленять, анализировать, понимать, действовать); организовывать взаимодействие с детьми (создавать условия для появления инициативы, включать постановку цели, поиск способа работы с учебным материалом); конструировать и преобразовывать прием; моделировать деятельность, рефлексировать.

Успешность организации совместной деятельности обусловлена тем, в какой модели педагогической деятельности учитель строит взаимодействие с детьми: трансляционной (авторитарной), лидерской, партнерской (2, 3). Модель педагогической деятельности проявляется в том, что педагог выбирает в качестве *предмета* деятельности, какую он видит *цель* и как он ее строит, какую *позицию* занимает сам и какую позицию занимают дети, какие *способы организации* деятельности выбирает, в чем видит *результат* осуществляемой деятельности (своей и учащихся).

В *авторитарной* (трансляционной) модели педагог реализует репродуктивно-авторитарный способ взаимодействия с ребёнком и свою руководящую позицию как единственно возможную. Он предъявляет детям норму (знаний, навыков, алгоритмов, образцов, требований), а ученики исполняют её (у них нет ответственности за свою деятельность, поскольку они не нарабатывают содержание самой деятельности). Учитель транслирует (передает знания, опыт) и для него важным становится поведение де-

тей на уроке: послушание, исполнение, сохранение регламента, предсказуемость реакций и т.д. Работая в трансляционной модели деятельности, педагог на уроке организует в основном выполнение детьми учебных задач: дает образец; мотивирует его воспроизведение; вводит дозированную помощь, постепенно уменьшающуюся по мере того как ребенок овладевает образцом.

В *лидерской* модели педагог передает свои полномочия ребёнку («высвобождает» ребенка), вовлекает участников совместной деятельности в реализацию общих замыслов, инициатив, задач, «побуждает ребенка к поиску своего пути освоения свернутого в культуре опыта мышления и жизнедеятельности» (4).

В *партнерской* модели педагог выступает посредником не между культурой и ребёнком, а проявляет особое содержание и педагогической деятельности, и педагогической позиции. По выражению В.И. Слободчикова, способность превратить собственную жизнедеятельность в предмет практического преобразования. Б.Д. Эльконин называет педагога-посредника «пограничником», т.к. он находится на границе освоенного и неосвоенного детьми, выступает строителем опыта субъективности ребенка как опыта инициативного действия, т.е. принятие на себя решения действовать, как опыта выделения собственной позиции и собственного способа действий, как опыта овладения собственным поведением.

Осуществление лидерской и партнерской модели деятельности проявляет собственно *деятельностный подход*, для которого характерными становятся: отсутствие образцов; помещение ребенка в ситуации, где его привычные способы действия непригодны; создание мотива в поиске существенных особенностей ситуаций, где предстоит действовать.

Реализация деятельностного подхода на уроках русского языка в начальной школе требует от учителей изменения своей позиции: от руководителя к лидеру, партнеру; привлечения детей к построению не только учебной задачи, но и к поиску средств, способов ее решения; создания условий взаимодействия с детьми в совместной деятельности. Изменение позиции проявляется в том, как учитель на уроке начинает реагировать на ситуации, позволяющие изменять и преобразовывать совместную деятельность, выбирать методические средства и использовать его в деятельности. Главное – включать детей в совместную деятельность, что поможет всем участникам образовательного процесса (и учителю, и детям) приобрести важные качества личности: открытость к общению, толерантность,

ответственность, терпимость, восприятие и понимание мнения другого. Учитель в партнерской модели деятельности подхватывает и развивает мысль учащихся; переводит «безапелляционные суждения в статус предположений»; переводит высказанные детьми предположения в статус гипотезы, требующей доказательства (доразвивает высказанное ребенком предположение, где появляется новая мысль); мыслит вместе с детьми; организует деятельность с учетом инициативы детей (развивает инициативу). Методические средства педагог не только выбирает, но и обосновывает их использование, поскольку для него важно построить взаимодействие, вовлечь детей в диалог, где они будут строить свое знание, способ работы с ним.

В начальной школе теоретические знания по русскому языку выступают чаще всего в виде *сведений, понятий и правил*. Языковой материал по своей природе является сложным для восприятия младшими школьниками, поскольку требует готовности детей абстрагироваться от вещественного значения слова к его грамматическому значению. В школьных учебниках авторы по-разному представляют теоретический материал, используя для этого различные формы (формулировка правила, определения – сохранение академичности, отстраненности; элементы беседы с учеником – включение детей в рассуждение, построение), способы оформления и фиксации (выделение цветом, помещение в рамку). При подготовке к уроку учитель, ориентируясь на специфику организации изучения нового знания, на форму и способ представления в учебнике, выбирает приемы работы с теоретическим знанием, выстраивая при этом совместную деятельность. Приемы работы с теоретическим материалом в разных моделях организации деятельности строятся по-разному.

Авторитарная модель

Учитель предлагает детям выполнить упражнения, подготавливающие изучение нового материала, организует беседу по выделению (называнию) признаков, которые были выявлены в ходе выполненных ранее упражнений, вводит название изучаемого понятия, предлагает детям прочитать определение в учебнике, ставит вопросы на каждую составляющую изучаемого понятия (*как называется ..., что обозначает ..., какие слова относятся ...*), предлагает детям выполнить ряд упражнений. Основной формой организации деятельности является фронтальная работа, учитель использует воспроизводящие вопросы и задания. В данной модели дети не проявляют инициативы, они выполняют последовательно учебные зада-

ния, добросовестно воспроизводят формулировку определения понятия, орфографического правила. Учебная работа подменяет деятельность.

Лидерская модель

Учитель создает проблемную ситуацию, для этого предлагает специально отобранный дидактический материал, где дети обнаруживают недостаток имеющихся знаний (пробел), необходимых для решения практической задачи. Педагог организует наблюдение за языковым материалом, дети сравнивают, сопоставляют; в процессе поиска совместно выделяют признаки изучаемого понятия, обсуждают возможные варианты названия понятия, обращаются к определению в учебнике для уточнения выведенного понятия; учитель ставит вопросы, не дублирующие содержание теоретического материала, а позволяющие устанавливать связи и зависимости; совместно выходят на постановку учебной задачи в связи с изученным понятием, которая будет связана с построением и использованием детьми способа распознавания изученного понятия в практической деятельности. Учитель организует фронтальную работу или работу в паре, ориентируясь на готовность учащихся сотрудничать в совместной деятельности. Дети становятся участниками деятельности, в которой они открывают новое знание и строят способ работы с ним.

Партнерская модель

Учитель, используя проблемную ситуацию или постановку детьми учебных вопросов (к теме, по странице учебника), организует совместный поиск и открытие нового знания (понятия), при этом дети работают в паре или группе. Поиск осуществляется на основе исследования дидактического материала, предложенного учителем, или на основе выдвижения детьми гипотез и обращения к учебнику с тем, чтобы найти ответ на главный вопрос. Дети выдвигают не только гипотезу, но и составляют план в ее решении. Может быть и другой ход: общеучебная задача, сформулированная на одном из уроков, требует своего дополнения, уточнения в решении, тогда дети, анализируя материал учебника, могут проектировать частные учебно-практические задачи, планировать ход их решения, осуществлять выбор средств и способов в их достижении. Особое место занимает чтение и анализ теоретического материала (правила) в учебнике: дети формулируют сами вопросы к нему, выдвигают варианты учебных задач и способы их решения.

Основной формой на уроке становится работа в паре или в группе, где дети организуют собственное исследование, открытие нового знания,

способа его включения в практическую деятельность. В данной модели учитель и ученики становятся со-участниками деятельности, ставят цель, выбирают способ ее решения, наработывают критерии оценки выполненной работы.

Овладение будущими учителями приемами организации совместной деятельности в разных моделях обусловлено включением исследования как способа организации деятельности, в выборе и использовании методических средств (1). Особую значимость приобретают исследовательские действия, которые студенты осуществляют при подготовке к уроку:

- тщательный анализ языкового материала, который составит предмет изучения на уроке: определение вида знания (сведение, правило, понятие), выделение основных его признаков (свойств), выбор приемов работы. Поскольку сведения носят аксиоматический характер (*алфавит*: определенная последовательность 33 букв), то их изучение предполагает организацию запоминания детьми, с помощью соответствующих приемов: разучивание стихов, отгадывание ребусов и др.

Грамматические понятия, отражают языковое явление в его существенных признаках, что предполагает организацию поиска, анализа, сравнения. Усвоение правил (орфографических, грамматических, пунктуационных) предполагает построение детьми способа его применения, установления взаимосвязей в открытом способе, перенос его на новый языковой материал;

- поиск лингвистического обоснования знания, усвоение которого предстоит организовать на уроке. Обращение к теории русского языка позволяет студентам решить несколько задач: сопоставить определение понятий, дополнить собственное знание, обосновать содержание изучаемого детьми материала; осуществить отбор дидактического материала для знакомства и формирования предметных действий на основе изученного языкового явления; выбрать приемы организации деятельности учащихся;

- установление преемственных и перспективных связей в организации изучения детьми рассматриваемого языкового явления (что дети изучили в предыдущих классах (темах), что они умеют выполнять с этим знанием, что им предстоит изучить на планируемом уроке, где понадобится в дальнейшем изучаемое знание);

- определение готовности детей к работе с учебным материалом на уроке (предметную готовность – что знают, практическую готовность – что умеют, деятельностьную готовность – как осуществляют деятельность,

коммуникативную готовность – как строят общение на уроке, в какой форме сотрудничества чаще всего работают).

Таким образом, выбор приемов организации совместной деятельности при изучении языкового материала обусловлен готовностью будущего педагога решать следующие вопросы: какие упражнения помогут *создать мотив* в деятельности детей в процессе изучения понятия (сведения); какие *знания необходимо актуализировать*, чтобы дети смогли обнаружить «разрыв» в имеющемся опыте действия с теоретическим знанием; каким образом может быть *организовано выявление существенных признаков* изучаемых понятий (создание проблемной ситуации, активизация вопрошающей активности, анализ страницы учебника и постановка учебных вопросов); как *организовать работу с оформлением теоретического знания* в учебнике (построение модели, схемы знания; чтение и анализ определения, правила в учебнике; постановка вопросов); как *вывести* детей на *построение* ими *способа действия* с открытым теоретическим знанием (создание алгоритма). Отвечая на поставленные вопросы, будущий учитель обращается к исследовательским действиям, которые позволяют ему на практике реализовывать деятельностный подход, строя свою работу в определенной модели (лидерской или партнерской).

Литература

1. Никитина Л.А. Исследование в методической подготовке педагога: учебное пособие / Л.А. Никитина. – Барнаул : АлтГПА, 2012. – 170 с.
2. Переход к Открытому образовательному пространству. Ч. 1. Феноменология образовательных инноваций: Кол. монография / Под ред. Г.Н. Прокументовой. – Томск: Изд-во Том. ун-та, 2005. - 484 с.
3. Поздеева С.И. Образовательное содержание совместной деятельности в начальной школе. – Томск: Дельтаплан, 2004. – 311 с.
4. Степанов С.Ю. Рефлексивная практика творческого развития человека и организаций. – М.: Наука, 2000. – 170с.
5. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования.- <http://standart.edu.ru/>

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ СОВРЕМЕННЫХ ФОРМ, МЕТОДОВ И ТЕХНОЛОГИЙ В ШКОЛЬНОМ ИСТОРИКО-КРАЕВЕДЧЕСКОМ МУЗЕЕ

Россия является многонациональным государством, в котором происходит синтез ценностей разных народов, этносов, культур, цивилизаций, религий.

Поликультурное образование должно способствовать воспитанию толерантных взглядов, суждений.

Д. Дмитриев указывает на необходимость создания в России демократического государства, которое характеризуется: толерантностью взглядов, суждений людей; признанием и развитием культурного плюрализма в обществе; равными правами, обязанностями и возможностями для всех граждан; эффективным участием всех и каждого в принятии решений, касающихся как личной жизни человека, так и жизни общества; справедливостью для всех и каждого; свободой выбора; уважением решений большинства и защитой прав меньшинства; уважением права свободного выбора человеком своей культурной идентичности (2).

Из целей вытекает ряд конкретных задач поликультурного образования:

- глубокое и всестороннее овладение учащимися культурой своего собственного народа как непременное условие интеграции в иные культуры;
- формирование у учащихся представлений о многообразии культур в мире и России, воспитание положительного отношения к культурным различиям, способствующим прогрессу человечества и служащим условиям для самореализации личности;
- создание условий для интеграции учащихся в культуры других народов;
- формирование и развитие умений и навыков эффективного взаимодействия с представителями различных культур;
- воспитание учащихся в духе мира, терпимости, гуманного межнационального общения (3, с. 6);
- формирование и развитие умения критически мыслить (2);
- развитие этнотолерантности;

- формирование у учащихся чувства национального самосознания, достоинства, чести через развитие «исторической памяти», побуждение интереса к своей малой родине, истории своего народа;
- формирование осознанных, позитивных ценностных ориентаций личности учащегося по отношению к собственной российской культуре, поликультурной по своей природе;
- воспитание уважения к истории и культуре своего и иного народа;
- формирование способности учащегося к личностному, культурному самоопределению (4, с.176).

Так как в данном контексте речь пойдёт о работе гимназического музея, имеющего историко-краеведческую направленность, то главными целями в работе этого образовательного подразделения будут:

- формирование у учащихся чувства национального самосознания, достоинства, чести через развитие «исторической памяти», побуждение интереса к своей малой родине, истории своего народа;
- воспитание уважения к истории и культуре своего и иного народа.

Безусловно, все остальные аспекты толерантного воспитания присутствуют в работе музея, но именно через историю и культуру своего народа наиболее активно ученики гимназии включаются в процесс освоения поликультурного образовательного пространства.

Так как гимназия № 278 является немецко-английской, в гимназии активно изучаются культуры этих народов наряду с их языками. Гимназия, будучи простой общеобразовательной школой, в 1963 году стала немецкой специализированной школой. И само создание музея неразрывно связано с Германией, тогда ещё ГДР.

Каждый музей, идёт ли речь о крупном и всемирно известном или о совсем небольшом, имеет особую причину и уникальную историю своего возникновения. Это относится и к школьным музеям. Наш музей имеет очень длинную и интересную историю. В 70-е годы, когда повсеместно, особенно в учебных заведениях, стали создаваться музеи Боевой Славы, ученики нашей школы – участники КИДа (Клуба международной дружбы) в немецком городе Циттау встретились с ветеранами 7-го гвардейского Нежинско-Кузбасского механизированного корпуса.

В этом городе на заводе «Робур» был музей, посвящённый гвардейцам 7-го корпуса, т.к. солдаты этого корпуса первыми вошли в Циттау, освобождая немецкий город от фашизма. И благодарные немцы созда-

ли музей, посвящённый 7-му гвардейскому Нежинско-Кузбасскому механизированному корпусу. Там родилась идея создания такого же музея в нашей школе. Казалось бы, почему 7-й корпус? Ведь он был сформирован под Москвой в городе Ногинске, начал свой боевой путь под Великими Луками, а закончил в Чехословакии. Но после войны в Ленинград вернулось больше 100 человек – ветеранов корпуса, и они принесли огромное количество экспонатов и очень помогли в создании нашего школьного музея.

Наш первый паспорт № 140 был выдан 23 февраля 1979 года Дворцом пионеров имени Жданова. Тогда музей назывался Залом Боевой славы 7-го гвардейского Нежинско-Кузбасского механизированного корпуса.

Время шло, музей развивался, изменялся; появились новые экспозиции, такие как фрагмент блокадной комнаты, экспозиция, посвящённая 2-й краснознамённой танковой армии. После очередной реконструкции в музее был воспроизведён фрагмент солдатской землянки. А совсем недавно мы открыли первые разделы, посвящённые истории нашей гимназии.

Таким образом, старое название уже не соответствовало нашему музею, и при очередной переаттестации в 2002 году мы поменяли его, взяв более широкое, более общее и просто более удобное в произношении название «Зеркало истории».

Нашим детям не надо рассказывать о милосердии русских женщин, которые подкармливали голодных пленных немцев в годы Великой Отечественной войны. Немцы ведь тоже ставили памятники и создавали музеи, посвящённые русским солдатам на их земле. Сама история создания школьного музея учит детей толерантности и гордости за свою Родину.

Главное, ради чего создаётся школьный музей – дети: их обучение и воспитание, развитие и социализация, и все традиционные музейные функции подчинены этому главному. Конечно, школьный музей используется и в учебных целях, как иллюстрация страниц учебников, но всё же основная его цель – развитие познавательной и общественной деятельности детей. Хочу обратить внимание именно на общественную деятельность, ведь какой бы тематике ни был посвящён школьный музей: войне или истории школы, писателю, поэту или общественному деятелю, – музей всегда воспитывает патриота своей Родины, рождает в ребёнке гордость за свою школу, в которой есть настоящий музей с настоящими цен-

ностями, гордость за себя и свой труд, т.к. школьный музей только тогда жив, когда в нём работают ученики: пишут исследовательские работы, водят экскурсии, выпускают газеты и т.д.

Музей всегда считался прежде всего местом сохранения информации в предметном воплощении, так как предмет всегда был и остаётся основным способом передачи информации и вневременным мостом общения между поколениями. Конечно, музей – это собиратель и исследователь, но музей – это ещё и учитель, просветитель и пропагандист. Одно направление – это собирание, сохранение, изучение, интерпретация наследия прошлого, а другое – постоянный диалог с посетителем. Музей находится в постоянном поиске форм этого диалога, особенно если это касается такого посетителя, как ребёнок или молодой человек.

В современном мире, когда происходят глобальные изменения в социальной и культурной среде, когда наши школьники оказываются живущими в пространстве, переполненном информационными потоками, традиционный диалог посетителя и музея, (который, по большому счёту, был больше монологом музея) становится неэффективным. Сегодня любой музей, который хочет привлечь к себе детскую аудиторию, вынужден искать, находить и пробовать новые формы, методы и технологии этого диалога. В нашем городе многие музеи, проникшись пониманием данной проблемы, создают для ребят школьного возраста разнообразные интерактивные, театрализованные, игровые программы.

И, как никогда, актуальна эта проблема сегодня для школьного музея. Школьный музей – это учреждение культуры и очень специфическое образовательное пространство, которое существует прямо в школе, когда доступность музейной информации находится буквально на расстоянии вытянутой руки.

Посетитель, особенно если этот посетитель – школьник, сегодня не готов к менторской форме работы, к монологу музея. Сегодняшний посетитель хочет диалога, он хочет проявить себя, реализоваться в пространстве музея. Безусловно, у музея есть ресурс вовлечения ребёнка в пространство культуры, музей может дать возможность социализации и самоидентификации.

Например, урок географии в 11 классе, посвящённый современным проблемам гуманизма и терроризма на материалах Северо-Кавказской войны в Чеченской республике, перерос в целый проект. Был найден видеофильм о Герое России, спецназовце Дмитрие Серкове, который был ор-

ганично соединён и с материалами урока, посвящёнными экономике и геополитической обстановке в данном регионе, и с материалами о героях Великой Отечественной войны, и с конкретными экспонатами музея. Оружие, обмундирование сегодняшнего дня сравнивали с оружием и формой одежды солдат Великой Отечественной войны. Подержали в руках и ощутили тяжесть и фактуру фрагментов оружия прошлой войны, примерили солдатскую шинель, почтили минутой молчания и возложили цветы к портрету Дмитрия. А в конце урока создали инсталляции из музейных предметов по теме «Память» и «Бессмертие».

В ходе этого урока ученики исследовали, думали, рассуждали по теме. Ключевой вопрос урока: а гуманно ли вкладывать сегодня огромные деньги в восстановление этого региона, который принёс столько бед и несчастий нашей стране, остался открытым для размышления, так как ребята высказывали разные мнения. И только время и история рассудят всех спорящих по этому вопросу людей.

Таким образом, на уроке нашлось место интерактивному освоению музейного пространства, остался материал для размышлений и, может быть, поиска новых фактов для доказательства своей точки зрения. Завершился урок созданием собственного культурного текста – инсталляции по теме урока. На уроке органично переплелись история и география, современное искусство и философия морально-нравственного выбора человека. Познавательная, информационно-поисковая деятельность соединилась с эмоциональной насыщенностью. Учебный процесс плавно и органично перетёк в современную реальность и, думается, оставил осязаемый след в душе многих ребят, присутствовавших на этом уроке. Порадовало и то, что всё-таки подавляющее большинство учеников высказывались за гуманное отношение к северокавказским народам.

Для того чтобы ребёнок сегодня активно включался в освоение музейного пространства, требуется искать всё новые и новые формы и методы активизации детей на музейном занятии. Давайте попробуем разграничить значение слов «интерактивность» и «культура участия» (1). Интерактивность – это активные способы познания мира, опирающиеся не только на слух и зрение, но и на другие чувства и каналы восприятия («думающее» тело человека). В такой ситуации ученик является всё-таки потребителем, несмотря на всю свою активность. Да он думает, рассуждает, учит стихи и песни, подбирает какой-то материал, он достаточно активен.

Но всё же все усилия педагога направлены на то, чтобы подвести его к какому-то общеизвестному выводу.

А вот культура участия – это активные способы познания мира, отражающие коммуникативные потребности и бескорыстное желание принести пользу («социальное» тело человека»). Это уже человек вкладывающий, производящий, содействующий, участвующий, создающий что-то новое, своё, как например, инсталляция, созданная учениками на уроке о гуманизме.

Основная цель музейно-педагогической деятельности на данном этапе: создать условия для освоения учеником ценностей и смыслов, накопленных объектами культурного наследия гимназического музея, помочь ребёнку творчески осмысливать опыт прошлого, воспроизводить культурные формы и образы, а также создавать собственные культурные тексты.

Но при осуществлении этой главной, стратегической задачи мы не забываем и о воспитании толерантности. Так, урок, посвящённый памяти директора нашей гимназии В. Г. Маламента был построен в интерактивном режиме с элементом культуры участия. Дети были распределены на 4 группы. Каждая группа получила задание поработать самостоятельно на экспозиции. 1-ая группа изучила биографию, 2-я награды, 3-я читала книгу Памяти и выписывала эпитеты, которые характеризовали этого человека, а последняя группа – смотрела альбом с фотографиями и составляла словесный портрет по фотоизображениям. Таким образом, мы создали коллективный портрет этого необыкновенного человека. Конечно, и учителя, проводившие урок, включились в процесс создания портрета своими личными воспоминаниями. При этом мы обратили внимание ребят на то, что Валерий Григорьевич был не просто талантливым и всеми любимым человеком, но и человеком, в генах которого текла кровь разных народов. Папа его был наполовину русским, наполовину евреем, мама – украинка. По семейным преданиям в роду у них была прабабушка турчанка.

Интегрированный урок по обществознанию «Защита Отечества» мы тоже провели на музейной экспозиции. Дети также работали по группам, изучая стенды о героях Великой Отечественной войны, ордена и медали, картотеку героев 7-го гвардейского Нежинско-Кузбасского механизированного корпуса. При этом посмотрели в картотеке национальности ветеранов этого корпуса, картотека создавалась в 80-е годы прошлого века, тогда национальность в картотеки вносили. Оказалось, что много воевало в корпусе евреев, украинцев, был казах и даже чуваш. Причём чуваш Алек-

сандров Пётр Александрович является одним из самых активных ветеранов, часто к нам приходит на уроки мужества и постоянно пополняет наши коллекции медицинскими предметами военного времени.

Для того чтобы дети интересовались музеем, приходится всё время придумывать какие-то новые интересные нынешнему поколению формы работы, такие как флешмоб или квест, перформансы и инсталляции. Создание и проектирование развивающей среды – главная цель сегодняшнего дня в нашем школьном музее.

Литература

1. Агапова Д., Копелянская Н. Культура участия: новая эпоха. Всероссийский профессиональный форум в рамках VII Фестиваля «Детские дни в Петербурге». <http://www.museum12345.ru/cat/699/ru>
2. Дмитриев Г.Д. Многокультурное образование / Г.Д. Дмитриев. М.: Народное образование, 1999.
3. Макаев В.В., Малькова З.А., Супрунова, Л.Л. Поликультурное образование – актуальная проблема современной школы/ В.В.Макаев, З.А. Малькова, Л.Л. Супрунова // Педагогика. 1999. №4. С.3 – 10.
4. Палаткина Г.В. Этнопедагогические факторы мультикультурного образования: монография / Г.В. Палаткина. – М., 2004.

Е. В. Белина

ЭФФЕКТИВНОЕ ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ТЕХНОЛОГИЧЕСКОЙ КАРТЫ И ТЕХНОЛОГИИ РАЗВИТИЯ ИНФОРМАЦИОННО-ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ НА УРОКАХ ЛИТЕРАТУРЫ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ

*Знание – сокровищница,
но ключ к ней – практика.
Томас Фулер*

Сегодня каждый учитель задумывается над тем, как организовать учебный процесс, чтобы получить результаты, обозначенные в новом образовательном стандарте. «Не в количестве знаний заключается образование, а в полном понимании и искусном применении того, что знаешь» (2,

с. 73). Высказывание немецкого педагога (1790 – 1866) Адольфа Дистервега звучит сегодня особенно актуально.

Речь пойдёт об использовании инновационного методического инструментария (технологии и *технологической карты*) в реальной педагогической практике. Во ФГОС второго поколения требования к результатам образования предполагают осознанную деятельность школьников по достижению умения учиться.

Обучающий курс в рамках повышения квалификации «Технология развития информационно-интеллектуальной компетентности» (ТРИИК) под руководством Л.Г. Панфиловой к.п.н., старшего научного сотрудника Института педагогического образования и образования взрослых РАО, позволил многим учителям овладеть продуктивными методами работы с информацией, научиться *проектировать учебный процесс* в соответствии с требованиями ФГОС, оформлять его в технологической карте, вести обучение с использованием указанной технологии.

Освоив технологию, в 2010 – 2011 году я стала автором-разработчиком технологических карт (ТК) по литературному чтению для 2 класса УМК «Перспектива». Процесс создания ТК требует не только ее проектирования, но и апробации, которую проводят как учителя-авторы разработки, так и учителя-пользователи, получающие ТК как методический инструмент для использования в учебном процессе.

Технологическая карта для учителя – это одновременно и планирование, и конспект урока с исчерпывающей системой всех этапов учебного процесса, диагностическими и контрольными заданиями, с выверенным целеполаганием и с чётко прописанными планируемыми результатами, как для учащихся, так и для учителя. В связи с тем, что ТК включает весь технологический цикл ТРИИК, учебный процесс организован с использованием данной технологии. Поэтому в каждой ТК ученику предоставляется возможность начать изучение темы с *самоопределения* (мотивации, определения потребности и постановки цели своей деятельности). Продолжить изучение темы в *учебно-познавательной деятельности*, осваивая содержание посредством выполнения учебных заданий, и завершить работу *интеллектуально-преобразовательной деятельностью*, в рамках которой ученики самостоятельно используют приобретённые знания и умения в конкретной практической деятельности. Данный методический инструмент содержит необходимые диагностические и контрольные задания для

отслеживания результативности учебного процесса, предусмотренные указанной технологией.

Учебно-познавательная деятельность в рамках ТК предполагает строгое логическое следование (переход) от задания на «*знание*» к заданию на «*понимание*» и только после этого к заданию на «*умение*». В начале, такой строгий порядок подачи материала может вызвать определенные трудности, потому что потребует от учителя дополнительного самоконтроля.

Однако подобная система работы (из урока в урок, по логически выверенному сценарию) через полтора месяца показала, что между учащимися и учителем возникло *взаимопонимание нового качества*: один и тот же вопрос не приходилось повторять несколько раз, у ребят стало меньше уточняющих переспросов, корректно сформулированные учебные задания школьники сразу понимали и выполняли успешно. Большинство учащихся стали активнее работать на уроке, в активную деятельность включились неуверенные в себе ученики, уровень самостоятельности значительно вырос, урок проходил более динамично и продуктивно. А продуманная система промежуточного контроля (диагностические работы в конце каждого блока) эффективно готовила учащихся к итоговой контрольной работе и интеллектуально-преобразовательной деятельности (далее ИПД).

Приведем результаты итоговых контрольных работ за 1 полугодие в параллели вторых классов (37 человек): «5» - 60%; «4» - 30%; «3» - 10%; «2» - нет.

В конце учебного года результаты письменных контрольных работ, а также зачётных работ, проведенных в устной форме (разные виды пересказов, выразительное чтение, устные презентации и т. п.) – показали, что все учащиеся освоили материал на «хорошо» и «отлично».

На что обязательно стоит обратить внимание учителю, начиная работу с технологической картой?

- 1) Внутри содержательных блоков ТК нет чёткой границы конца урока, нет указаний для учителя, сколько часов идёт на каждый блок учебно-познавательной деятельности. Это сделано намеренно, чтобы каждый учитель мог самостоятельно определять количество часов и количество заданий в зависимости от уровня подготовленности класса или степени сложности учебной задачи. Большинство учителей-апробаторов Санкт-Петербурга это одобрили.
- 2) Работая по ТК важно помнить: учитель проектирует учебную деятельность учащихся так, чтобы каждый урок заканчивался неболь-

шой диагностикой. Под диагностикой понимается не только учебное задание, но и публичное или индивидуальное представление промежуточных результатов: у кого и что получилось без ошибок, кто справился сам, кому потребовалась помощь, кто не справился, насколько доволен результатом деятельности и т.д.

- 3) После нескольких содержательных блоков идёт отдельный самостоятельный блок *контроля и диагностики*. В нём чётко прописаны цели и обозначены планируемые результаты, что помогает отслеживать реальные достижения школьников.
- 4) И, наконец, самый интересный, самый творческий и поэтому, самый трудоемкий этап - *интеллектуально-преобразовательная деятельность*. На него по усмотрению учителя можно отводить урок или несколько уроков. ИПД предлагается учащимся в трех вариантах, *уровнях сложности*, предполагает индивидуальную работу, но допускает и деятельность в паре или группе с последующим устным представлением результата деятельности либо одним учеником, либо группой школьников. Понятно, что в 1 классе учитель помогает учащимся разобраться в особенностях каждого варианта ИПД. Во втором классе учащиеся в основном сами выбирают не только форму работы, но и уровень сложности задания для его выполнения. Бывали ситуации, когда ученик справлялся с выбранным вариантом раньше и с удовольствием выполнял другие варианты.
- 5) После представления учащимися результата интеллектуально-преобразовательной деятельности (сразу на этом же уроке или на следующем) идёт *рефлексивная деятельность* школьников. Это *самоанализ* (для ученика - подведение итогов) и *самооценка*, где школьникам предоставлена возможность оценить свои успехи по освоению темы.

Вовлечение учащихся в деятельность с первой минуты изучения темы позволяет сохранить мотивацию и потребность в ее освоении до конца изучения, осознать каждому ученику реальный результат по использованию приобретенных им знаний и умений в конкретной практической деятельности.

Организация обучения в такой логике на каждом этапе позволяет формировать не только *предметные умения*, но *личностные и метапредметные* (познавательные, регулятивные, коммуникативные), соответствующие требованиям ФГОС к результатам образования. В технологиче-

ской карте предусмотрены самоанализ и самооценка учителя, поэтому педагог получает возможность убедиться в эффективности организации учебного процесса.

Все ТК, с которыми мне пришлось работать на протяжении двух с половиной лет, сохраняют преемственность от класса к классу, как в предметном содержании, так и в формировании умений. Важно и весомо, что в учебно-познавательной деятельности заданий на «умение» ТК предлагает с избытком, это позволяет учителю варьировать работу и выбирать виды заданий, более актуальные для своего класса.

Как учитель-пользователь, апробируя ТК 3 и 4 класса, я вносила необходимые для моих классов коррективы и дополнения в карты, которые были связаны с особенностями предметного обучения в нашей гимназии «Альма Матер», индивидуальными особенностями учащихся, а так же необходимостью введения новых понятий.

Так в разделе «Волшебная сказка» (УМК «Перспектива», литературное чтение 3 класс, часть 1) отсутствует толкование понятий «признаки» и «особенности» волшебной сказки. В разных заданиях учебника наблюдается смешение этих понятий, поэтому пришлось внести некоторые уточнения в ТК № 3. Это вызвало увеличение заданий, предлагаемых учащимся, но, как показала практика, позволило школьникам освоить данные понятия не только применительно к волшебным сказкам, но и для использования в учебной деятельности и на других предметах.

Предложения по корректировке ТК позволяют сделать ее более совершенной и еще раз убеждают в том, что возможность творчества учителя в ТК не исключается. Это удобно и полезно для каждого педагога, когда есть *генеральная линия, ведущая к результату*, в рамках которой существует возможность учителя внести какие-либо творческие дополнения, необходимые для деятельности конкретного класса, но не отменяющие (или заменяющие) главный результат изучения темы.

Работая в ТРИИК с использованием ТК третий год, наблюдаю активное развитие устной речи учащихся, умений аргументировать свою точку зрения (мнение), самостоятельно работать с информацией (с текстом произведения, с таблицами, справочными материалами, словарями и т.д.). Ощутимы позитивные изменения в развитии личностных, регулятивных и коммуникативных умений учащихся.

Ребята приобрели неоценимый опыт в планировании своей работы в паре или группе, в распределении обязанностей, представлении результата

индивидуального или коллективного выполнения заданий. Систематическое использование взаимооценки и самооценки позволяет школьникам не только овладеть процедурами и критериями оценивания, но и развивать внимание и терпимость, объективность и требовательность, привести в равновесие (гармонию) отношение к самому себе, особенно у ребят с заниженной или завышенной самооценкой.

Если во 2 классе из 37 учащихся адекватно использовали самооценку только 11 человек (29%), 22 человека (60%) - имели завышенную самооценку, а 4 человека (11%) - имели заниженную самооценку, то в 3 классе уже в конце ноября положение изменилось:

- адекватную самооценку стабильно демонстрируют уже 25 человек (67%);
- завышенную самооценку (не постоянно, но время от времени сбиваются) 10 – 11 человек (27%);
- заниженная самооценка (не постоянно, но остаётся) у 1 – 2 человек (3-5%).

Весь процесс обучения с использованием ТРИИК и ТК, благодаря проектированию целого раздела программы, строится через практическую деятельность учащихся. Учитель-консультант организует деятельность учащихся, в которой школьники приобретают умения, основанные на знании и понимании. Таким образом, в активной ежедневной и целенаправленной практике ученик приобретает не только умение учиться, но и возможность использовать приобретенные знания и умения в конкретной практической и творческой деятельности.

Хочется выразить благодарность авторам технологии развития информационно-интеллектуальной компетентности (ТРИИК), которые не только разработали новую технологию работы с информацией, но и на ее основе построили учебный процесс, представив его в технологической карте. В результате появилось методическое обеспечение, позволяющее учителю организовать успешную деятельность школьников в контексте ФГОС, которым можно воспользоваться, заглянув на сайт издательства «Просвещение» (<http://www.prosv.ru/umk/perspektiva/info>).

Использование в учебном процессе ТРИИК и ТК позволяет

- перейти от планирования урока к проектированию учебного процесса по темам;
- осознать алгоритм работы по теме от введения материала до конечного результата;

- организовать целостное и системное изучение учебного содержания темы;
- увидеть уровень раскрытия понятий в данном классе и соотнести его с изучаемым материалом;
- определить возможности реализации межпредметных связей;
- определить воспитательные возможности темы;
- организовать условия для самостоятельной деятельности школьников;
- определить виды умений (личностные, метапредметные, предметные) и обеспечить условия для их формирования у школьников в рамках освоения учебной темы;
- организовать условия для использования учащимися приобретенных знаний и умений в практической деятельности;
- организовать оперативное и объективное оценивание степени освоения темы учащимися;
- соотнести полученный результат с поставленной целью изучения темы и, при необходимости, во время внести коррективы.

ТРИИК и ТК являются одним из вариантов *методического обеспечения реализации основной образовательной программы*, использование которого приводит к осознанию того, что возможно строить учебный процесс так, чтобы школьники не только приобретали умение учиться, успешно использовали его в рамках интеллектуально-преобразовательной деятельности, но и могли развивать свои способности, благодаря непрерывному движению к своим достижениям.

Литература

1. Панфилова Л.Г., Матвеева Т.Е., Сапон С.А. Технология развития информационно-интеллектуальной компетентности (ТРИИК): научно-методическое пособие. – Великий Новгород, 2010.
2. Янин И.Т. Энциклопедия мудрых мыслей. – Калининград: ОАО «Янтарный Сказ», 2005.

МЕТОД ПРОЕКТОВ КАК СРЕДСТВО САМОРАЗВИТИЯ, МОТИВАЦИИ К ОБУЧЕНИЮ И ПОЗНАНИЮ ДЕТЕЙ С ТЯЖЕЛЫМИ НАРУШЕНИЯМИ РЕЧИ

В системе коррекционного образования существуют школы для детей с тяжелыми нарушениями речевого развития. Опыт работы такой школы, а именно ГБСКОУ школы № 3 (V вида) Красногвардейского района Санкт-Петербурга, мы представляем в данной статье.

Наша школа была открыта в 1979 году. Она создана для обучения и воспитания детей с речевыми нарушениями различного характера. К ним относятся алалия, ринолалия, дизартрия, логоневроз, нарушения письменной речи. Как известно, речевая патология осложняется задержкой психического и сенсомоторного уровня развития ребёнка.

Основной целью учреждения является формирование и развитие речевой функции, коррекция недостатков психического развития детей, их школьная адаптация и интеграция в общество на основе специально организованного речевого режима (2, с.14).

Известно, что при речевых нарушениях вторично страдает развитие основных психических функций. «Речь – это канал развития интеллекта», - отмечал известный психолог Н.И. Жинкин. Отсюда особенности развития познавательных процессов ребят с тяжелыми нарушениями речи.

Прежде всего, отмечается их недостаточная произвольность, слабость мотивации к учебной деятельности, низкие значения характеристик всех видов памяти, внимания. Отличительной чертой интеллектуального развития многих детей является крайне выраженная неравномерность протекания мыслительных операций (наряду с высоким уровнем развития отдельных функций имеет место крайне низкая сформированность других) (2, с. 15).

Поэтому учитель коррекционной школы, наряду с общепедагогическими принципами и подходами, должен добиваться того, чтобы такие дети (а проблемы в развитии могут быть самыми разными) получили качественное образование в соответствии со стандартом общего образования. Но система работы с ними должна быть принципиально иной, так как следует учитывать психофизиологические особенности каждого ребёнка, его возможности в овладении учебными знаниями, умениями и навыками.

Для этого можно использовать много различных технологий, методов и приёмов, как в учебной, так и во внеклассной деятельности, чтобы помочь детям успешно усвоить учебную программу; скорректировать недостатки речи; сформировать устойчивые коммуникативные навыки с целью дальнейшего развития и социальной адаптации.

С 2012/2013 учебного года учителя 1-х классов нашей школы стали работать по новым государственным стандартам, и всеми нами была проведена большая предварительная работа по апробации современных педагогических технологий.

Одной из основных задач современной школы в соответствии с требованиями ФГОС является создание необходимых и полноценных условий для личностного развития каждого ребенка, формирования активной жизненной позиции. «Это предполагает не только масштабные структурные, институциональные, организационно-экономические изменения, но в первую очередь – значительное обновление содержания образования, прежде всего общего образования, приведение его в соответствие с требованиями времени и задачами развития страны» (1, с. 3).

Пробивающие себе дорогу новые принципы личностно-ориентированного образования, индивидуального подхода, субъективности в обучении потребовали, в первую очередь, новых методов обучения. Обновляющейся школе потребовались такие методы обучения, которые:

- формируют активную, самостоятельную и инициативную позицию учащихся в учении;
- развивают общеучебные умения и навыки: исследовательские, рефлексивные, самооценочные;
- формируют не просто умения, а компетенции, то есть умения, непосредственно сопряженные с опытом их применения в практической деятельности;
- приоритетно нацелены на развитие познавательного интереса учащихся;
- реализуют принцип связи обучения с жизнью.

Поиск новых средств подводит педагогов к пониманию того, что нам нужны деятельностные, групповые, игровые, ролевые, практико-ориентированные, проблемные, рефлексивные и прочие формы и методы обучения.

Среди разнообразных новых педагогических технологий ведущее место занимает проектно-исследовательская деятельность – метод проектов. В рамках единой методической темы школы наши педагоги изучили

теоретические основы этого метода, а также стали реализовывать возможности данной технологии. А поскольку школа работает по типу «школы полного дня», в каждом классе есть учитель и воспитатель, которые работают в паре, целенаправленно осуществляя учебно-воспитательный процесс.

Главная идея метода проектов – направленность учебно-познавательной деятельности на результат, который получается при решении практической, теоретической, но обязательно лично и социально-значимой проблемы.

Проектно-исследовательская деятельность реализует деятельностный подход к обучению. В основе каждого учебного исследования лежит проблема, из которой вытекают и цель, и задачи деятельности учащихся. Поэтому проект с точки зрения учащегося дает возможность действовать самостоятельно или в группе, позволяет проявить себя, внести в общее дело свой вклад. А для учителя метод проектов является дидактическим средством, которое позволяет направлять и обобщать результат, полученный при работе над проблемой. Безусловно, у нас были сомнения, насколько это реализуемо с учащимися с ограниченными возможностями здоровья.

Но мы отчетливо понимали, что проектное обучение создает положительную мотивацию для самообразования. Поиск нужных материалов, комплектующих и др. требует систематической работы со справочной литературой. Выполняя проект, как показывают наблюдения, больше половины учащихся обращаются к учебникам и другой учебно-познавательной литературе. В процессе выполнения проекта у учащихся появляется внутреннее удовлетворение от самого процесса работы, чувство достижения результата, содержательности и значимости выполняемой работы, возрастает самоуважение, признание со стороны окружающих, ожидание успеха при защите проекта (3, с.18).

Если с раннего возраста включать детей в творческую деятельность, то у них развиваются гибкость мышления, память, способность к оценке, видение проблемы, способность предвидения хода деятельности, способность к глубокому пониманию причинно-следственных связей и другие качества, характерные для творческой личности. А ребенок с речевыми нарушениями испытывает в этом плане значительные трудности.

В качестве примера мы хотим рассказать о проекте «Сказка за руку ведет», над которым работали с учащимися второго класса.

В основу метода проектов положена идея о направленности учебно-познавательной деятельности школьников на результат, который получается при решении той или иной практически или теоретически значимой проблемы.

Что же касается нашего проекта, то проблема родилась сама собой еще в конце первого класса, когда дети попробовали свои силы при работе над инсценировкой небольших стихотворений и рассказов. Ученики в классе творческие, инсценирование понравилось им, и у них появилась потребность познавать мир через театрализованную деятельность, проживание ролей, что в полной мере актуализирует субъектный опыт детей. Далее необходимо было выбрать тему проекта. Опираясь на возраст и потребности детей, решили, что проект будет посвящен сказкам. Так, появился наш информационно-творческий проект «Сказка за руку ведет». А итоговыми продуктами стали: написание сказки и постановка по ней музыкального спектакля, так как очень хотелось, чтобы дети получали разностороннее развитие и каждый из них мог бы проявить себя в какой-либо области.

Таким образом, актуальность проекта очевидна и заключается в практической направленности, преодолении проблем речевой коммуникации, сотрудничестве, формировании самостоятельной творческой деятельности через совместную деятельность учителей, учеников и родителей, повышении навыков речевой культуры в устной и письменной речи.

Исходя из актуальности проекта, была поставлена цель, а также определены задачи проекта:

обучающие:

- научить учащихся различать виды сказок;
- расширить читательский и культурный кругозор;
- формировать навыки проектной и исследовательской деятельности;
- познакомить детей с различными музыкальными инструментами и научить играть на них;

развивающие:

- развивать у учащихся познавательный интерес;
- расширять словарный запас учащихся;
- развивать творческие способности.

воспитательные:

- воспитывать этические чувства, доброжелательность и эмоционально-нравственную отзывчивость;

- совершенствовать навыки совместной коллективной работы.

Проект был долгосрочный и рассчитан на 6 месяцев – с октября по март. Он включал четыре этапа. Чем же они были насыщены?

1 этап – тема выбрана, положительная мотивация сформирована. На это был отведен октябрь.

2 этап – поиск информации (ноябрь-декабрь). Этот этап оказался очень насыщенным. Дети знакомилась с новыми сказками – читали их и смотрели кинофильмы, собирали информацию о видах сказок, о структуре, используя при этом различные способы поиска, включая справочные источники и сеть Интернет. Дети учились применять компьютерные технологии при работе над тем или иным вопросом.

Также мы посетили ряд музеев нашего города. Посещение каждого заканчивалось написанием отзывов, в которых дети освещали то, что увидели и запомнили. Были и электронные презентации, созданные детьми вместе с родителями. Также, побывав в каждом из музеев, учащиеся приобретали определенные знания, умения и навыки, необходимые для работы над проектом.

Этнографический музей:

1. «Русские народные сказки» - познакомились с жизнью и бытом русского народа, узнали об истории сказок.
2. Мастер-класс «Жили-были...» - детей учили, как надо инсценировать сказку, как передавать характеры героев и др.

Музей кукол. Ученики познакомились с экспозицией музея, увидели всевозможных кукол, которых можно использовать при постановке, например, кукольных спектаклей.

Музей печати. Научились собирать небольшие книжечки, оформлять их. Полученные навыки применили при написании собственных мини-сказок и их оформлении в виде книжек.

Музей-театр «Сказкин дом». С детьми была проведена интерактивная игра по русским народным сказкам. Дети погрузились в сказочный мир, побывали в атмосфере избушки Бабы Яги, замка Снежной королевы, Кощея Бессмертного и др.

Одной из составляющих проекта явилась работа над музыкальным сопровождением будущего спектакля. Для этого посетили Музей музыкальных инструментов в Шереметьевском дворце, узнав много о старинных и современных инструментах. Были приобретены детские музыкаль-

ные инструменты, на которых под руководством еще одного руководителя проекта – учителя музыки – дети научились играть.

Одним из способов погружения в тему проекта явилось посещение театров и просмотр спектаклей сказочной тематики вместе с родителями. По результатам была оформлена выставка работ ребят, которые делились своими впечатлениями с одноклассниками о театрах и спектаклях.

На уроках мы также не упускали возможности познакомиться с новой сказкой или вспомнить уже знакомую. Это могли быть уроки литературного чтения по программе (например, русская народная сказка «Два Мороза») или уроки-сказки по другим предметам.

Не забывали мы и о прикладных видах работы. Дети рисовали, раскрашивали, делали аппликации.

Таким образом, к концу декабря мы собрали огромное количество информации и узнали очень много нового по теме проекта. Промежуточными продуктами явились книжки-сказки, придуманные самими детьми и оформленные ими, а также Новогодний праздник под названием «Зимние сказки». Учениками класса был показан отрывок из сказки Г.-Х.Андерсена «Снежная королева» и проведена игра «Вопрос на засыпку».

3 этап. Было решено написать одну общую сказку, которая впоследствии инсценировалась и превратилась в музыкальный спектакль. Главные герои были определены, и дети представили свои варианты, а уже потом в результате коллективной редакторской работы была написана сказка «День рождения Белоснежки».

Книга была издана и началась работа над постановкой спектакля. Дети очень старались. Но не все сразу получалось. Навыки игры на сцене приходили постепенно. Отрабатывалась интонация, связь речи с движениями, для чего потребовалась помощь специалиста по логоритмике. Сначала ребята плохо переключались с одного вида деятельности на другой (ведь в спектакле они исполняли разные роли, пели, танцевали и играли на музыкальных инструментах).

Так пение песен и игра на музыкальных инструментах сначала воспринимались как отдельные номера, а после них дети не сразу включались в продолжение действия сказки. И лишь постепенно юные артисты научились органично чувствовать себя на сцене, проживать состояние своих героев. Но самое главное, что дети сами искали нужные интонации, жесты, мимику, создавая образ героя, и вкладывали в него свое отношение. Это является очень ценным моментом в творческой и исполнительской дея-

тельности. Нашлись в спектакле роли и для учителей, воспитателя, а также для мамы одной из учениц.

И вот наступил день премьеры (4 этап – защита проекта). Артисты очень волновались. Конечно, ведь всё приходит с опытом. Спектакль прошел замечательно. Зал рукоплескал. Дети были счастливы. Важно то, что в этой совместной творческой работе смог реализовать себя каждый ребенок, независимо от наличия таланта и способностей.

Итак, в ходе реализации наших идей были использованы такие методы работы, как обучение поиску и использованию информации, применение различных технологий работы с ИКТ, игровая и театрализованная деятельность учащихся, использование метода активного воображения. Дети узнали очень много, многому научились. А самое главное, что они не утратили интереса к этой теме на протяжении всего проекта.

Для ученика начальной школы очень сложно обобщить полученные знания. Однако в процессе работы над проектом сформировалась устойчивая мотивация к обучению, познанию и саморазвитию. Ведь эта работа по своей мыслительной сложности ничем не отличается от работы настоящего ученого.

Проект помог изменить взаимоотношения детей между собой, родителей и детей, почувствовать радость коллективного творчества.

Литература

1. Федеральный компонент государственного стандарта общего образования. Часть I. Начальное общее образование. Основное общее образование. / Министерство образования Российской Федерации. – М, 2004.
2. Проблема комплексного подхода в диагностике и коррекции нарушений речи у детей : Материалы научно-практических конференций 2000-2001 г.г. – СПб : Издательство РГПУ им. А.И.Герцена, 2001.
3. Матяш Н.В., Симоненко В.Д. Проектная деятельность младших школьников. Книга для учителя начальных классов. – М. «Вентана-Графф», 2002.
4. Исследовательская и проектная деятельность младших школьников: рекомендации, проекты/ авт.-сост. В.Ф.Феоклистова- Волгоград: Учитель, 2011.
5. Лекции Е.С. Полат о методе проектов.
6. <http://www.ioso.ru/distant/project/meth%20project/metod%20pro.htm>

РОССИЙСКИЙ МЕТОДИЧЕСКИЙ ОПЫТ И СОЗДАНИЕ УЧЕБНЫХ ТЕКСТОВ НОВОГО ПОКОЛЕНИЯ

*«Пусть дьявол пишет учебники по химии,
ибо всё меняется через короткий срок»
Йенс Якоб Берцелиус*

1. Химическое знание в России

Естественнонаучные знания проникали в Россию хотя и с до-Петровского времени, но медленно и разными путями. Это были переводные книги; учёные люди (сначала врачи и аптекари, позже академики), приезжавшие в Россию по приглашению; российские студенты и преподаватели, выезжавшие (потом возвращавшиеся) для обучения или стажировки; оригинальные учебники, созданные россиянами (25). Первым учебником, предназначенным для систематического освоения химического знания, следует считать труд нашего великого соотечественника М.В. Ломоносова, вышедший в 1746 г. (4) – этот год мы считаем датой зарождения методики обучения химии в России (19). Для российской школы существенный вклад в создание школьных учебников внёс сербский дворянин Фёдор Иванович Янкович де Мириево (20).

Первая половина XIX стала эпохой создания первых оригинальных российских учебников по химии, как вузовских (А.Н. Шерер, 1808; Ф.И. Гизе, 1813-1817; А.А. Иовский, 1827; Н.П. Щеглов, 1830; Г.И. Гесс, 1831; И.И. Варвинский, 1832), так и школьных (Г.И. Гесс, 1834; Н.Т. Щеглов, 1841). Немаловажным был и мотив для создания школьных учебных текстов: «Решившись издать Химию, я вполне чувствую трудность сего предприятия, но признаюсь, что меня привлекает мысль оказать России истинную услугу!», - указал академик Г.И. Гесс в 1834 г. в предисловии к своим «Основаниям химии, сокращённым в пользу учебных заведений». Характерной чертой названных и последующих отечественных учебников было то, что все их авторы без исключения сами преподавали в школе. Именно так и поступали наши первые российские методисты-химики, создавая школьные учебники химии: Н.И. Лавров, 1865, 1866; С.И. Ковалевский, 1873; Д.К. Влахопулов, 1879; А.Л. Потылицын, 1881; А.Н. Альмединген, 1885; Н.П. Нечаев и Н.И. Лавров, 1888; Н.С. Дрентельн, 1888;

В.М. Бекенев, 1898; Г.М. Григорьев, 1901; В.В. Курилов, 1901; В.Н. Ипатьев и А.В. Сапожников, 1903; И.М. Кукулеско, 1909; С.И. Созонов и В.Н. Верховский, 1911 (и это далеко не полный перечень авторов: в 1850-1917 гг. в учебных заведениях применяли более 60 различных учебников).

2. «За большевистский учебник»

Это название, выходящего в 1931-1932. гг. педагогического журнала, в котором развернулась бурная полемика о том, каким быть учебнику нового времени. Задачи его формулировались так: «1. Борьба за создание нового советского учебника... 2. Помочь работникам просвещения критически ориентироваться среди имеющихся учебников... 3. Служить практическим руководством по вопросам методики работа над учебной книгой...». Действительно, в 1920-30-х гг., практически за 10-12 лет в стране были проверены (и на долгие годы потом забыты) многие педагогические и методические идеи, относящиеся к созданию и применению школьных учебников. Был период полного отрицания любых учебных текстов. Были газеты-учебники и журналы-учебники (чтобы успевать за быстро текущими событиями). Химию изучали методом практических работ (50 работ за год) (18). Использовались учебники, реализующие идеи метода проектов и Дальтон-плана (6, 7) (в XXI веке эти идеи почему-то выдаются за инновационный подход. Помилуй Бог, ведь это идеи столетней давности, незнакомство с которыми отнюдь не оправдывает их незнания), массово применялись «Рабочие книги» (3, 8, 12, 14) (у В.Н. Верховского была издана и «Рабочая тетрадь к рабочей книге»).

Закончился этот период проб и ошибок переходом к использованию стабильных учебников (1933-конец XX в.), один из минусов которых отметил ещё в 1939 г. В.Н.Верховский: «Я лично уже давно вижу в учебнике ряд недостатков, которые, к сожалению, не могу исправить, т.к. «стабильность» исключает возможность серьёзных переделок и исправлений».

3. Учебники химии современной России

«Хорошая книга та, в которой изложено всё, что должно, только то, что должно и именно так, как должно»

Аристотель

Чем же характеризуется современный этап методики обучения химии? В наличии нет стабильного учебника - одного на всех и одинакового для всех. Идея - «выбери свой учебник», которой могут руководствоваться учителя, учитывая интеллектуальные и психо-физиологические возможно-

сти своих учеников, - чудо как хороша! К сожалению, этот весьма важный и осязаемый бонус не может быть реализован на практике, по крайней мере, по пяти причинам: 1) учитель знает о существовании более чем десятка УМК только из Федерального перечня учебников (да и то зачастую с чьих-то слов); 2) полные комплекты всех УМК отсутствуют в ИПКРО, АППО, педагогических университетах, отделах образования и учитель не имеет возможности подержать учебные тексты в руках и выбрать, что называется «по душе»; 3) работа рецензентов и экспертов - «тайна за семью печатями» - абсолютно непрозрачна: учителю негде прочесть о конкретных достоинствах и недостатках рекомендуемых и одобренных учебников; 4) отсутствует здоровая конкуренция, причём не столько между авторами, сколько между издательствами; учебники зачастую учителю навязываются; 5) из-за различных методических подходов авторов текстов единое образовательное пространство разрушено.

Возможно ли всё-таки учителю разобраться в этом методическом изобилии учебных текстов? Этот вопрос обсуждался на IV Всероссийской конференции по химическому образованию «Инновационные процессы в химическом образовании», прошедшей в Челябинске в октябре 2012 г. (27). Совершим теперь и мы погружение в историю данного вопроса.

1. Критерии 1803 года

- Написаны ли книги по зрело обдуманному плану?
- Излагаются ли в них науки согласно с современным их состоянием ясно и основательно?
- Расположены ли в них предметы методически?
- Не слишком ли они обширны или кратки сравнительно с временем и пределами учебного курса того заведения, для которого они предназначены?

Суждение о книгах «пишется самими членами обстоятельно и с надлежащим разбором содержания книги, слога ее, пользы, бесполезности или вреда, основательности в сочинении, сходства или несходства с подлинником при переводе и пр. ...» (24).

2. Критерии профессора Лапина, 1840 год

1. Достаточно ли предложенной цели содержание и сообразно ли оно с настоящим состоянием науки?
2. Приведено ли в систему?

3. Ясно ли изложено?

4. Не считаю оглавление пустою вещью; по моему мнению, это суть те черты лица, которые при первой встрече производят приятное или неприятное впечатление, привлекают или отталкивают нас. В оглавлении видна душа сочинения – система...» (13).

3. Педагогическая цензура, 1869 год

Ошибки в учебниках «губят дорогое время и отбивают у детей охоту учиться, а одобрительный отзыв о них компрометирует всё министерство»:

- 1) безвредность с точки зрения общей цензуры;
- 2) литературные достоинства;
- 3) педагогические достоинства;
- 4) степень приносившей книги по содержанию, и по языку к народному пониманию;
- 5) отсутствие ложных и устаревших дат по точным наукам;
- 6) отсутствие опечаток в цифрах, в именах собственных (24).

4. Учебник – это:

1) основное пособие для учащихся; 2) книга, в которой последовательно раскрывается содержание учебного курса; 3) книга, учитывающая возрастные и интеллектуальные возможности школьника; 4) книга, имеющая аппарат издания (титульный лист, аннотация, выходные данные) 5) книга, имеющая аппарат организации усвоения материала (тексты, таблицы, рисунки, графики, схемы, в том числе модельные схемы, диаграммы, фотографии, вопросы и задания, упражнения, ответы; 6) книга, имеющая аппарат ориентировки (предисловие, примечания, заключение, оглавление, библиография, именной и предметный указатели, приложения, словари, списки сокращений и обозначений, рубрикация, шрифтовые и цветовые выделения, символы, колонтитулы; 7) книга, реализующая определенную модель процесса обучения; 8) средство обучения; 9) книга, содержащая тексты (основные, дополнительные, пояснительные).

5. Учебник реализует определенные функции.

Среди них воспитательная; дифференцирующая; закрепления знаний; информационная; интегрирующая; контрольная; координационная; систематизирующая; развивающая; самоконтроля; самообразовательная; мотивационная; формирования знаний;

7. Место учебника среди средств обучения

«Химическое образование» - это понятие, включающее в себя как процесс, так и результат усвоения систематизированных научных знаний, предметных умений и ценностных отношений. Оно является системой материальных и идеальных химических объектов, используемых для достижения всех целей обучения химии. «Средства обучения химии», в свою очередь, - понятие, подчинённое более общему понятию «средства химического образования». Назначением средств обучения является выполнение обучающей функции (26).

Качество школьного учебного текста во многом зависит от доступности восприятия его учащимися, так как и содержание предмета, и методический аппарат представлены в нём в текстовой форме. Текст - это главное средство, которое создает учебник и обеспечивает его качество. Усвоение учебного материала существенно зависит от сложности текста, а понимание письменного текста зависит от таких его компонентов, как: длина предложений и длина слов.

В настоящее время имеется ряд исследований, в которых предложены математические модели оценки сложности текста вообще и учебных текстов с учётом возрастных особенностей учащихся, в частности. Уже опубликованы работы, в которых предлагаются различные количественные и качественные подходы к оценке качества учебников вообще и учебных текстов в частности (Беспалько В.П., Мацковский М.С., Микк Я.А., Сохор А.М.).

Кроме того, имеются отдельные работы (Flesh R., Gunning R., Kincaid J., Spache G., Fry E.) связанные с построением математических моделей оценки и анализа англоязычных текстов по различным параметрам.

Таким образом, современной отечественной и зарубежной педагогической наукой накоплен уже достаточный материал для осуществления полноценной качественной работы по оценке созданного учебного текста. Например, в работах Д.Д.Зуева рассмотрены требования к построению и содержанию учебника (9, 10) с точки зрения его структуры, содержания, аппарата организации усвоения учебного материала, восприятия текста, иллюстраций и аппарата ориентировки. Характеристике учебного текста посвящён целый ряд прекрасных публикаций С.С. Бердоносова (2), Е.Е. Минченкова (16), Г.Н. Фадеева (28), П. Бенеша (1).

Возможно, читателям будут интересны взгляды А.Б. Драхлера и его единомышленников по сети (17). Учителю следует знать так же специализированные педагогико-эргономические требования к школьному учебнику, разработанными Министерством образования и науки (29).

7. Учитель для учителей

В 2004 году никаких рекомендаций ни РАО, ни Министерства образования не было ещё и в помине. Никто не брал на себя смелость публично перечислить критерии, которыми следует руководствоваться при составлении школьных учебных текстов (только на страницах «Химии в школе» была полезная рубрика в виде заочного круглого стола «Учебник, который мы выбираем»).

Вот тогда один из авторов взял на себя ответственность по составлению критериев, которые позволили бы различать одобренные и рекомендованные учебники (а их было более 10 линеек для 8-9 классов. Понимая, что любые оценочные суждения относительно и опираются на мнения людей, при выборе «своих» критериев опора была сделана на собственный опыт работы учителем химии, на здравый смысл (чтобы не оказаться «по ту сторону здравого смысла») и на некоторые литературные источники (2, 5, 9, 11, 15, 16). Через год были подготовлены критерии для сравнения учебных текстов 10-11 классов. Нам удалось довести свой взгляд на критерии оценивания учебных текстов для осуществления возможности их выбора до пытливого читателя (21, 22).

В 2012 г. число УМК для всех классов увеличилось, появилось большое количество учебных текстов для профильных классов. Поэтому мы вновь предлагаем своё сравнение, просмотренных нами учебных текстов, на основе тех критериев, которые нам представляются важными. Это сравнение выполнено в виде обобщённой таблицы (табл. 1), пользуясь которой, учитель может хотя бы из 2-3 доступных УМК выбрать наиболее приемлемый для него.

Любой учитель может добавлять/изменять предложенные ниже критерии с учётом своего опыта и условий работы (возможно, что в одной школе даже будут применяться разные учебники, с учётом особенностей учеников!). Нельзя только навязывать учителю учебник, т.к. чаще всего в этом случае имеет место коррупционная составляющая!

Обобщённые критерии для выбора учебного текста

Критерии	Массовая школы		Профильная школа
Число годовых часов	68 /8-11 кл./	34 /10-11 кл./	от 102 /8-11 кл./
Практ. работ за год	не менее 6-9	не менее 4-6	не менее 8-12
Возможность выполнения учебного плана и программы	(кол-во §§ в тексте + к-во ПР + к-во КР) : (число годовых уроков) /частное от деления меньше или равно 1/ (не забудьте про резервное время!)		
Число страниц для изучения за 1 урок	2,8 – 3,2		3,0 – 3,5
Наличие предметного указателя	обязательно		
Наличие сведений по истории химии	обязательно		
Отсутствие догматического подхода (нет формализма)	Изучение ПЗ после усвоения первоначальных понятий, некоторых простых и сложных веществ, их классификации	-	Изучение ПЗ только после усвоения первоначальных понятий, некоторых простых и сложных веществ, их классификации
Наличие справочного материала, в т.ч. ИТ	обязательно		
Применение номенклатуры ИЮПАК	обязательно		
Наличие энергетической трактовки ($\Delta G_{\text{реак.}}^0$) при характеристике химических реакций	желательно	-	обязательна в курсе неорганической и органической химии
Имеет место научность изложения и корректность формулировок, отсутствие ошибок (противонаучных высказываний), в т.ч. логических	1) чётко различаются понятия «элемент», «атом», «атомная частица», «вещество»; 2) даны вещественные характеристики всех закономерностей химии (уравнения реакций, табличные данные); 3) правильная трактовка понятий: «химический элемент», «химическая связь», «степень окисления»; 4) химическая связь рассматривается после изучения периодического закона; 5) не допускаются высказывания: «атом отдаёт (?) электроны», «молекулы состоят из атомов» 6) М.В.Ломоносову не приписывается открытие, в т.ч. экспериментальное, закона сохранения массы		
Возможность выполнить образовательный стандарт	обязательно		

Послесловие

Трудна работа по созданию учебника, нелёгок труд рецензентов и экспертов. Однако главной фигурой обязан оставаться учитель: он последний барьер между возможными недочётами, попавшими в учебник, и детьми. Вот почему так важно сердцем принять слова прекрасного методиста Н. В. Кашина (1872-1959), отметившего, что вопрос выбора учебника не может быть решён вне соображений о форме преподавания; более того, какой бы учебник ни был выбран «учителю придётся проводить обширную работу над ним, ибо нет учебника, который бы всецело соответствовал курсу учителя, если он жизненно и воодушевлённо ведёт его...», «*Эта продолжительная и напряжённая работа над курсом учебника* высоко полезны для учителя и его дела; она позволяет ему углубиться в содержание курса, выделить места, трудные по существу и методически... постепенно, в течение ряда учебных лет... курс кристаллизуется, приобретает прочность и стройность... слагается *собственная* система курса, ценная своими методическими и дидактическими особенностями» (11).

Литература

1. Бенеш П. Функции учебников по химии и их оценка //Химия: методика преподавания в школе. 2002. № 1. С. 32-34.
2. Бердонос С.С. Учебники по химии: традиционные заблуждения и современность //Химия в школе. 2000. № 5. С. 22-27.
3. Верховский В.Н. Рабочая книга по химии. М.;Л., 1930.
4. Волфианская экспериментальная физика с немецкого подлинника на латинском языке сокращенная, с которого на русский язык перевел Михайло Ломоносов Императорской Академии Наук Член и Химии Профессор. СПб., 1746.
5. Дайнеко В.И. О терминах «атомный и молекулярный вес» // Химия в школе. 1988. № 6. С. 26-27.
6. Жадовский Б.Е. Исследовательский метод и Далтонский лабораторный план. М.;Л., 1925.
7. Жадовский Б.Е., Барков С.А. Опыт проведения химии по Дальтон-плану. М., 1926. 167 с.
8. Житков С.В., Шаповаленко С.Г. Рабочая книга по органической химии. М.;Л., 1930.
9. Зуев Д.Д. Школьный учебник. М.: Просвещение, 1993.
10. Зуев Д.Д. Проблемы школьного учебника. XX век. Итоги. М.: Просвещение, 2004.
11. Кашин Н.В. Методика физики. М., 1916. XV с. + 258 с.

12. Кирюшкин Д.М., Лебедев П.П. Рабочая тетрадь. Органическая химия. М.;Л., 1930.
13. Лапшин В.И. Опыт систематического изложения физики. Харьков, 1840. Ч. 1. 180 с.
14. Лебедев П.П. Рабочая книга по химии. М., 1927.
15. Минченков Е.Е. Развитие курса химии в советской школе // Химия в школе. 1987. № 5. С. 22-26.
16. Минченков Е.Е. Практическая дидактика. Лекция 12. Учебник как форма представления содержания. Часть 1. //Химия: методика преподавания в школе. 2002. № 8. С. 3-11.
17. Сеть творческих учителей: www.it-n.ru
18. Субботин Б.И. Метод практических работ по химии на основах самостоятельности учащихся. Л., 1926. 72 с.
19. Телешов С.В. От истоков до устья...(Материалы для истории становления методики обучения химии в России). СПб., 2000. Ч. 1. 171 с.
20. Телешов С.В. Зодчий русского среднего образования //«Педагогика». 2004. № 5. С. 67-71.
21. Телешов С.В. Школьные учебные тексты - как выбрать учебник химии сейчас и надолго //Химия: методика преподавания. 2005. № 7. С. 19-26.
22. Телешов С.В., Борисов В.А. Где взять учебники, в которых изложено всё что должно, только то, что должно, и именно так, как должно? //Директор школы. 2006. № 8. С. 57-63.
23. Телешов С.В. От истоков до устья...(Материалы для истории научной и прикладной деятельности по методике обучения химии в России в средней школе в 1774-1939 гг. /учебные программы/. СПб., 2006. Ч. 3. Отдел 2. 411 с.
24. Телешов С.В. Министерство Народного Просвещения и его Учёный Комитет //«Известия Российского Государственного педагогического университета им. А.И.Герцена». СПб., 2011. № 139. С. 97-105.
25. Телешов С.В. От истоков до устья...: Европа и Россия: взаимовыгодное сотрудничество (Материалы для истории становления химической науки в России). СПб.: Президентская библиотека, 2011. Ч. 4. 120 с.
26. Телешов С.В., Телешова Е.В. Дидактика химии и средства химического образования /Chemistry education - 2010. International scientific-practical conference proceedings 02 April 2012. Kaunas, 2012. S. 19-24.
27. Телешов С.В. Можно ли школьный учебник химии рассматривать в качестве поликультурного метатекста? /Материалы IV Всероссийской научно-практической конференции с международным участием «Инновационные процессы в химическом образовании». 9-12 октября 2012. Челябинск, 2012. С. 282-287.
28. Фадеев Г.Н. Становление и развитие учебной литературы по химии //Химия: методика преподавания в школе. 2003. № 4. С. 35-41.
29. www.posobie.ru

Раздел 3. РЕАЛИЗАЦИИ МЕЖДИСЦИПЛИНАРНОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ В СОВРЕМЕННОЙ ШКОЛЕ

*Н. Л. Стефанова, Н. С. Подходова,
В. М. Туркина, Е. В. Шумара*

РЕАЛИЗАЦИЯ МЕЖДИСЦИПЛИНАРНОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ В УЧЕБНИКАХ МАТЕМАТИКИ 5–6 КЛАССОВ (УМК «ДИАЛОГ»)

Современное общество поликультурно. Человечество приходит к осознанию этого не просто. С одной стороны, идет процесс создания общечеловеческой цивилизации и общечеловеческой культуры, предсказанный великими мыслителями и писателями-фантастами. С другой стороны, объективно происходящие интеграционные процессы часто порождают явления противоположной направленности: желание отстоять самобытность и превосходство одной культуры над другой, отсутствие открытости в восприятии другой культуры. Мы сегодня в реальной социальной практике можем видеть множество примеров негативных, непродуктивных способов разрешения выделенного противоречия.

Источником непримиримости двух выделенных процессов является непонимание значимости каждой культуры как необходимого компонента современной общечеловеческой культуры. Средством ее преодоления является диалог, который служит не только инструментом узнавания «не своей» культуры, но и лучшего осознания роли и значения «своей» культуры в современном обществе.

Таким образом, во многом проблемы современного общества коренятся в головах. А значит, особую роль в их решении будет играть система образования.

1. Междисциплинарное взаимодействие как одно из направлений осуществления диалога в поликультурном образовательном пространстве

Общеизвестно, что система образования как важнейший репродуктивный институт в любом обществе должна не только отражать современное состояние этого общества, но и создавать условия для преодоления

существующих в нем противоречий. В контексте обсуждаемой проблемы эта система должна функционировать в поликультурном образовательном пространстве (3), где диалог является основным способом жизнедеятельности в нем учеников и учителя. Именно поэтому идея построения такого пространства на основе создания соответствующего учебно-методического комплекта (УМК), который носит название «Диалог», является перспективной и плодотворной.

Методологический фундамент при построении упомянутого УМК заключен в трех базовых понятиях: множественность; взаимодействие; интеграция. При этом интеграция прежде всего выражающаяся в интегративном представлении о современном мире, строится на раскрытии множественности знаний об этом мире и выявлении путей их взаимодействия.

Множественность проявляется и в использовании в содержании и организации процесса обучения разных видов диалога: диалог людей (участников образовательного процесса); диалог с искусством и диалог искусств; диалог культур; диалог способов познания; диалог учебных дисциплин и наук (1, с.16).

Среди этих видов диалога особо выделим диалог различных учебных дисциплин, в которых находит отражение и диалог наук. Ведь содержание многих учебных дисциплин (хотя и не всех) строится как адаптация базовых знаний из соответствующей науки.

Диалог в классическом его понимании предполагает обязательное взаимодействие двух субъектов, целью которого является обмен информацией. Именно поэтому предметом рассмотрения в данной статье является взаимодействие различных дисциплин (междисциплинарное взаимодействие) как один из видов осуществления диалога.

Нельзя не отметить, что междисциплинарное взаимодействие можно рассматривать не только с точки зрения содержания обучения, но и с точки зрения способов осуществления познавательной деятельности (способов познания), т.е. еще одного из видов диалога. Сегодня это особенно актуально в связи с реализацией концепции федеральных государственных образовательных стандартов общего образования (4, с.39), в основу которых положен системно-деятельностный подход к обучению и в качестве образовательных результатов наряду с традиционными предметными выделяются личностные и метапредметные результаты обучения учащихся.

Рассмотрим особенности реализации междисциплинарного взаимодействия в учебниках математики 5–6 классов из УМК «Диалог».

Во-первых, дисциплина в 5–6 классах, называемая математикой, в дальнейшем в основной школе будет реализовываться через систематические курсы «Алгебра» и «Геометрия». Поэтому в курсе математики 5–6 классов можно рассматривать (как частный случай) и взаимодействие этих двух курсов. Хотя такое взаимодействие обычно обозначается как внутридисциплинарное взаимодействие.

Во-вторых, эта дисциплина изучается на протяжении всех лет обучения в общеобразовательной школе: в начальной, в основной и в старшей школе. Поэтому при реализации межпредметного взаимодействия в 5–6 классах целесообразно учесть преемственные связи и особенности его реализации в начальной школе.

2. Преемственность в реализации различных аспектов осуществления диалога при построении процесса обучения математике в начальной и основной школе

На современном этапе развития системы образования в России на первый план выдвигается задача ее модернизации с целью достижения высокого качества образования. В ходе решения этой задачи большое внимание уделяется возможностям вариативных программ, различным технологиям обучения и воспитания. В настоящее время реализуется более пятидесяти комплексных и парциальных программ, которые обеспечивают разноуровневую подготовку учащихся.

В связи с тем, что это явление имеет прогрессивный характер, особую актуальность приобретает решение проблемы преемственности при обучении математике.

В широком смысле преемственность понимается «как связь между различными этапами или ступенями развития, сущность которой состоит в сохранении тех или иных элементов целого или отдельных его характеристик при переходе к новому состоянию» (6).

Долгое время считалось, что преемственность касается лишь содержания обучения. На самом деле ученикам переход в пятый класс дается тяжело, потому необходимо выстраивать преемственность не только на уровне содержания, но и на дидактическом, психологическом и методическом уровнях. И это должно найти отражение и в учебниках.

В курсе математики в системе «Диалог» преемственность между начальной и основной школой предполагает единую систему:

- целей, которые в 1–4 классах относительно понятий направлены на формирование их объема, а в основной школе на содержание тех же понятий;
- содержательных линий: основных: арифметико-алгебраической, геометрической, а также вспомогательных: логической и комбинаторной, которая в 5–6 классах дополняется элементами теории вероятности;
- общих теоретических основ содержания курсов: теоретико-множественной, методологической (метод моделирования как универсальный метод изучения явлений и решения задач); функциональной и метрической.

При переходе из начальной школы в основную сохраняются все виды диалога, реализуемые в УМК. При этом усиливается роль междисциплинарного взаимодействия (в диалоге). Расширяется сфера этого взаимодействия при продвижении от класса к классу в основной и в дальнейшем в старшей школе в связи с увеличением количества изучаемых дисциплин, в первую очередь дисциплин естественнонаучного цикла.

Возможность осуществления междисциплинарного взаимодействия объективно заложена в математике, прежде всего, упомянутыми выше методологическими основами содержания, которые используются и в других предметных областях.

Кроме того, преемственность в осуществлении междисциплинарного взаимодействия на содержательном уровне между начальной и основной школой определяется следующими факторами:

1. Выделением 3–х моделей установления межпредметных связей:

- «горизонтальная»: реализуются связи между математикой и другими предметами одной параллели,
- «вертикальная»: реализуются связи между математикой начальной школы и основной,
- «комбинированная»: реализуются связи между математикой начальной школы и другими предметами основной школы, или между предметами начальной школы и математикой основной школы.

2. Учетом вида связи в модели:

- внешняя: знания, вводимые на одном предмете, используются на другом предмете как средство для изучения другого предмета. При этом этим

средством может являться как герой другого предмета, так и понятие, изучаемое на другом предмете;

- внутренняя: знания, вводимые на одном предмете, требуют владения ими на другом предмете.

Например, на литературном чтении во втором классе изучают калмыцкую сказку «Весёлый воробей», а на уроке математики в этом же втором классе учащимся предлагается задача, в тексте которой используется сюжет с героями этой сказки. И дополнительным после решения задачи может являться вопрос, который связан с материалом литературного чтения: «Весёлый воробей и ворона предложили свои решения. В какой калмыцкой сказке ты встречался с диалогом этих героев?»

Таким образом, мы получили модель связи «по горизонтали», связь внешняя, средство – герой из другой предметной области.

Средством может выступать и понятие. Например, после изучения на русском языке в первом классе гласных звуков, глухих и звонких согласных, на уроке математики учащимся предлагается задача: «В слове из 9 букв 3 гласных буквы, 2 глухих согласных, одна шипящая, остальные звонкие согласные. Сколько звонких согласных в слове? Попробуй придумать слово с таким набором звуков».

В данной ситуации ответ на дополнительный нематематический вопрос требует владением понятиями русского языка. Таким образом, мы получили модель связи «по горизонтали», связь внешняя, средство – понятие из другой предметной области.

Примером горизонтальной модели с внутренней связью между окружающим миром и математикой (логическая линия) может являться следующее задание:

«Выбери высказывания, которые помогут Тотошке узнать о цветковых растениях. Назови их номера.

1. Растение — живой организм.
2. Корень находится над землёй.
4. Может ли клубень быть стеблем?
5. Луковица — это корень».

В данной ситуации ответ на математический вопрос требует владения понятиями русского языка (утвердительное и вопросительное предложения, правило построения утвердительного предложения) и предмета «Окружающий мир».

«Вертикальная» модель связи фактически является основой обучения по спирали.

Так, задача формирования топологических представлений учащихся была поставлена еще в первом классе, в пятом классе изучение геометрической линии снова начинается с развития топологических представлений, но при этом образы таких понятий как «область», «граница» и других понятий, сформированных в начальной школе, являются основой выделения свойств соответствующих понятий, т.е. формирования содержания этих понятий.

Комбинированная модель также может быть разных видов. Например, при обучении записи музыки нотами в начальной школе используется позиционная форма записи (хотя она так и не называется). На нотном стане одним и тем же значком в зависимости от его положения изображаются разные ноты. В 5 классе этот позиционный принцип актуализируется при изучении натуральных чисел, а точнее, их формы записи, когда значение цифры зависит от ее места (позиции) в записи числа. Такую форму записи называют позиционной.

Также преемственность реализуется в средствах достижения метапредметных результатов, в частности, выявлении субъектного опыта, связанного с выходом за рамки учебной дисциплины и установлением связи с другими дисциплинами и повседневностью.

Одним из средств на этапе введения понятия могут являться возможные универсальные вопросы. Например, при введении натуральных чисел, учащимся могут быть предложены следующие вопросы.

Слово «натуральный» мы часто встречаем в повседневной жизни.

- *Вспомните или найдите выражения с этим словом. Что означает слово «натуральный» в этих выражениях?*
- *В каких учебных предметах ты встречал это слово? Одинаковый ли смысл или значение имеет это слово в разных учебных предметах?*
- *Чем отличается и чем похоже использование этого слова в разных учебных предметах?*

3. Содержание курса математики 5–6 классов как основа для осуществления междисциплинарного взаимодействия

Как уже упоминалось, в курсе математики 5–6 классов выделяются следующие содержательные линии: основные, арифметико-алгебраическая, геометрическая, а также вспомогательные, логическая и

комбинаторно-вероятностная. Эти линия являются естественным продолжением соответствующих содержательных линий начальной школы. Основные линии находят естественное продолжение в содержании отдельных курсов (алгебры и геометрия) в основной школе. Причем в рамках арифметико-алгебраической линии в 5-6 классах можно особо выделить линию работы с сюжетной задачей.

Вспомогательные линии реализуются в курсе алгебры. При этом их можно объединить в одну линию, условно назвав ее линией дискретной математики.

В каждой из этих содержательных линий можно выделить специфику осуществления междисциплинарного взаимодействия.

Арифметико-алгебраическая линия

Как известно из классического определения математики, данного Ф.Энгельсом, математика - это наука о количественных отношениях и пространственных формах. Как раз количественные отношения прежде всего изучаются в рамках арифметико-алгебраической линии. В силу широкого распространения процесса математизации умения выявлять (устанавливать) количественные отношения, интерпретировать их, получать качественные выводы из анализа количественной информации необходимы в любой предметной области.

Содержание арифметико-алгебраической линии направлено на формирование умений выполнять операции с числовыми и алгебраическими выражениями, строить эти выражения, устанавливать характер связи между компонентами и результатами выражений, изменять размерность величин. Другими словами, в большей степени эта линия отвечает за техническую сторону работы с числовой и «буквенной» информацией, которая является важной составляющей частью работы с математической моделью, являющейся сегодня важнейшим средством познания в любой предметной области.

В качестве примера приведем задание, в котором нужно упорядочить географические объекты по занимаемой ими площади на основе округления и упорядочения соответствующих числовых значений.

В таблице заданы площади океанов. Округли данные числа до разряда, в котором стоит первая цифра слева в каждом числе. Как ты думаешь, почему Тихий океан называют ещё Великим?

<i>Океан</i>	<i>Площадь (кв. км)</i>
<i>Тихий</i>	<i>178684</i>
<i>Атлантический</i>	<i>91655</i>
<i>Индийский</i>	<i>76164</i>
<i>Северный Ледовитый</i>	<i>14699</i>

Кроме того, округление приведенных значений позволяет дать грубую оценку соответствующих площадей, которую учащиеся смогут запомнить (во всяком случае, порядок чисел).

Таким образом, реализация междисциплинарного взаимодействия в арифметических заданиях может осуществляться через использование числовых данных, характеризующих объекты из других дисциплин (в данном примере, географии); математическое преобразование этих данных (в данном примере – округление); затем качественное сравнение объектов (самый большой, самый маленький) и их оценка (Тихий океан почти в 20 раз больше, чем Атлантический и более, чем в 10 раз больше Северного Ледовитого океана).

Осуществление оценки с помощью полученных количественных характеристик – наиболее распространенный прием установления междисциплинарного взаимодействия в рамках арифметико-алгебраической линии курса математики 5-6 классов.

Математическая оценка двух значений величин позволяет получить новый факт в другой дисциплине. Например, в биологии нужно понять: человек как часть животного мира Земли относится к «великанам» или к «лилипутам» в этом мире. В этом может помочь использование такого математического понятие как отношение. Приведем пример соответствующего задания из учебника 6 класса.

Масса одного из самых больших животных на Земле, кита в среднем составляет 130 т, средняя масса самого маленького зверька – землеройки – 2 г. Масса человека в среднем равна 70 кг. К кому относится человек: к «великанам» или «лилипутам», живущим на Земле?

Нахождение отношений соответствующих масс (массы кита к массе человека, массы человека к массе землеройки) позволяет понять, что человека нужно отнести к «великанам» на Земле, т.к. первое отношение приближенно равно – 2000, а второе – 35 000.

Приведем еще один пример, когда взаимодействие осуществляется с дисциплиной, которая не изучается в соответствующих классах. Имеется в виду астрономия.

Прочитай текст. Обрати особое внимание на правильное чтение чисел. Мы живем в галактике Млечный путь. Каждая галактика состоит примерно из 150 000 000 000 звезд. В среднем свет, скорость которого составляет 300 000 км/сек., проходит расстояние между звездами за 1460 дней.

Для сравнения свет от Солнца до Земли идет немногим больше 8 минут. А скоростной поезд преодолел бы это расстояние без малого за 90 лет.

Ответ на вопрос: Сколько звезд в галактике Млечный путь?

Сделай вывод о том, сколько лет понадобится кораблю будущего, летящему со скоростью света, чтобы долететь от Солнца до звезды Кассиопея, входящей в галактику Млечный путь.

В тексте задания приводятся сведения общекультурного характера, которые в дальнейшем будут широко использоваться в курсе физики (например, скорость света). Есть в тексте задания и возможность для создания физических представлений о скорости света (при сравнении времени распространения света от Солнца до Земли и времени преодоления этого же расстояния скоростным поездом).

Особенность этого задания состоит в том, что в нем устанавливаются междисциплинарные связи не двух, а трех дисциплин: математики, астрономии и русского языка. Оно нацелено не только на формирование умений оценки, но и умений смыслового чтения.

Другим направлением установления междисциплинарного взаимодействия может быть использование методов, характерных для одной дисциплины, в другой для достижения определенных дидактических целей.

Например, для математики использование метода опыта или эксперимента (кроме, пожалуй, мысленного) не является характерным. Но в дидактических целях опытная проверка, используемая в естественных науках, иногда бывает полезна.

Ответ на вопрос: сколько капель воды в столовой ложке? Этот же вопрос задай кому-нибудь из взрослых. Проверь, кто из вас был ближе к правильному ответу, проведя опыт с помощью пипетки.

Это задание показывает, что формирование умения визуальной оценки, которое осуществляется в курсе математики 5-6 классов, требует проведения опытов, связанных с физическими измерениями.

Следует обратить внимание на то, что междисциплинарное взаимодействие при изучении арифметико-алгебраического материала невозможно вне контекста, описывающего ту или иную ситуацию. В этом смысле здесь мы довольно близко подходим к работе с сюжетной задачей. Однако нужно иметь в виду, что с точки зрения математики эти ситуации нацелены в большей степени на оперирование числами, а не столько на овладение решением определенных типов сюжетных задач.

Линия работы с сюжетной задачей

Установление междисциплинарного взаимодействия при работе с сюжетными задачами вполне очевидно. Под сюжетными задачами обычно понимают «...задачи, в которых описан некоторый жизненный сюжет (явление, событие, процесс) с целью нахождения определенных количественных характеристик или значений» (2, с.104). Сюжет этот может описывать ситуацию, которая рассматривается в той или иной дисциплине. Таким образом, процесс обучения решению сюжетных задач уже предполагает реализацию междисциплинарного взаимодействия.

Действительно, при описании любого жизненного сюжета, события, процесса может рассматриваться некая задачная ситуация, напрямую не связанная с математикой. Чтобы установить в ней количественные отношения, выявить их связи между собой, ученик должен применить знания, полученные на разных предметах. Только тогда школьник может построить математическую модель для ответа на вопрос задачи, а потом, выполнив решение в этой модели, найти искомое значение. Другими словами, решение сюжетной задачи существенно связано с формированием универсального учебного действия моделирования.

Междисциплинарное взаимодействие в процессе обучения решению задач реализуется в учебнике в трех аспектах.

Первый аспект. Вне зависимости от того, к какой сфере знания относится задача, при ее решении присутствуют одни и те же структурные компоненты: анализ задачной ситуации, поиск решения задачи, ее оформление, проверка, осознание выполняемых действий. При решении сюжетной задачи наличие этих компонентов очень важно. И здесь большую роль играет владение учащимися регулятивными учебными действиями. Поэтому при решении задачи уже неявно присутствует междисциплинарное взаимодействие, связанное с осуществлением регулятивных универсальных учебных действий.

Средством для формирования регулятивных учебных действий является создание проблемных ситуаций, в процессе решения которых ученики осознают границу своего «знания и незнания», и система заданий, направленная на формирование умения осуществлять поиск решения задачи, составлять план решения и его реализовывать, проверять полученный результат, прогнозировать его и т.д.

Например, ученики в начальной школе научились решать простые задачи. Но многие школьники в 5-6 классах часто относятся к решению таких задач формально. Чтобы учащиеся осознали необходимость внимательного чтения текста задачи, им предлагается решить следующие задачи:

Из бочки отлили 480 л воды, а потом еще 260 л. На сколько литров меньше стало воды в бочке?

Рабочие выкладывали из коробки пачки тетрадей по 50 штук в каждой. На сколько пачек стало меньше в коробке, если было выложено 1000 тетрадей?

Особенность этих задач заключается в том, что вопрос носит «провокационный» характер, в нем содержится «подсказка» на выполнение неверного действия. В этом учеников можно убедить, соотнеся полученный ими неверный результат со смыслом текста задачи. Возникает противоречие – несоответствие между вопросом задачи и арифметическим действием, которым решается задача. Ученики удивлены, начинают задавать вопросы себе и другим. В результате обсуждения школьники приходят к выводу, если возникли затруднения в решении задачи, полезно еще раз ее прочитать, сделать краткую запись, может быть, и не одну.

Кроме того, в учебнике выделены специальные параграфы, направленные на формирование умения фиксировать различными способами данные и искомые задачи, осуществлять поиск решения, проверять решение и т.д.

Второй аспект состоит в том, что успешность применения математических знаний в различных жизненных (и предметных) ситуациях зависит от того, насколько эти знания из разных содержательных линий курса математики связаны между собой. Поэтому важна реализация внутривидового взаимодействия. Для этого в учебнике предлагаются задачи, которые требуют применения знаний из различных разделов математики, переформулирования текста задачи, решения задачи разными способами и т.д. Приведем примеры таких задач.

Хватит ли на покраску пола комнаты, длина которой 8 м и ширина 6 м, 4 банок краски по 3 кг в каждой, если на 1 м² идет 250 г краски?

Сумма двух чисел равна 45, а частное этих чисел равно 8. Найди меньшее число.

Из десяти килограммов молока получается 900 г сыра. Сколько сыра получится из пятнадцати килограммов молока?

Кроме того, школьникам предлагаются задачи, имеющие два ответа. Примером такой задачи может быть следующая.

Катер прошел по реке в одном направлении 46 км за три часа, затратив $\frac{1}{9}$ этого времени на остановки. Скорость течения реки $1\frac{3}{4}$ км/ч.

Сколько километров пройдет катер по озеру за два часа?

Третий аспект. Так как в сюжетах задач могут описываться различные явления, процессы, объекты, большую роль в формировании универсальных учебных действий играет реализация межпредметного взаимодействия. Оно может осуществляться разными способами. Приведем некоторые из них:

1) решение сюжетных задач, содержание которых направлено на расширение знаний, получаемых школьниками на других предметах.

По озеру из одной точки в противоположных направлениях бегут две водомерки. Какое расстояние будет между ними, если скорость одной 9 см/с, а скорость второй на 3 см/с больше?

Чтобы выкормить 670 гусениц тутового шелкопряда, необходимо 19 кг 430 г листьев. Сколько килограммов листьев шелковицы потребуется, чтобы выкормить 1000 гусениц тутового шелкопряда?

2) использование распространенных сегодня форм предъявления информации (таблиц, диаграмм, схем) для составления задач.

Составь по таблице задачи, которые решаются сложением или вычитанием.

Реки Европейской части России

	Волга	Дон	Лена	Обь
Длина км	3531	1870	4400	3650
Площадь бассейна тыс. кв. км	1360	422	2490	2990

3) привлечение литературных источников при обучении решению задач. Например.

Найди в книге Николая Носова «Витя Малеев в школе и дома» описание того, как герой книги решал задачи. Обсуди описанные рассуждения Вити со своими друзьями. Что помогло Вите решить задачи?

Сделай схематический чертеж к задачам, которые решал Витя.

Геометрическая линия

Как известно, в соответствии с ФГОС для любой ступени общеобразовательной школы, в том числе и для основной школы, одним из основных метапредметных результатов являются усвоение учащимися межпредметных понятий (5). Поэтому при изучении геометрической линии в качестве основы для осуществления междисциплинарного взаимодействия выбрана работа с межпредметными понятиями.

Выделим этапы работы с межпредметными понятиями:

- выявление субъектного опыта ребенка, который описан выше;
- создание образов понятий, подчиненных межпредметному и соподчиненных между собой. Эти понятия являются целью или средством изучения на других учебных предметах.

Например, при изучении понятия «Линии в геометрии» учащимся предлагается следующее задание.

1). Даны описания объектов:

- черта, контур, протяженный и тонкий пространственный объект,
- последовательность, ряд,
- направление дороги, пути, маршрут,
- старинная мера длины.

Придумай слово, которым можно назвать объекты всех 4-х групп.

2). Положи на рисунок кальку и обведи модели линий. На рисунке дана схема линий метро, шеренга детей, выстроившихся в линию, линия электропередач, технологическая линия (конвейер). Напиши словосочетания со словом «линия». В каких случаях использует это слово?

- выделение общих свойств соподчиненных понятий

Формируется вывод о том, что о линии обычно говорят, когда хотят подчеркнуть, что объект или объекты образуют что-то протяженное.

- расширение объема межпредметного понятия

Учащимся предлагаются задания:

Вставь слово и объясни, в каком учебном предмете ты можешь встретиться с этим словосочетанием:

- оборонительная ...
 - ... перемены даты (на поверхности земного шара, по разные стороны которой местное время отличается на сутки).
 - трёх... винтовка
 - кабельная ...
 - ... связи
 - решение задач с использованием соподчиненных понятий.
- Приведем две такие задачи.

1. В старорусской системе мер размер ногтя составлял 16 линий, а в русской системе мер с 18 века стала использоваться «большая» линия, которая в 4 раза больше «старорусской» линии. Она использовалась при измерении калибра (диаметра ствола) оружия. Сколько «старорусских» линий в диаметре трехлинейной винтовки? Определи примерно, скольким миллиметрам равна 1 линия (большая).

2. На Васильевском острове улицы, идущие от реки Невы, названы линиями. Здесь же в 1907 года была открыта Первая линия движения электрического трамвая по улицам Санкт-Петербурга: от Главного штаба до 8-й линии Васильевского острова. Скорость трамвая составляла 20 км в час. Где мог оказаться пассажир этого трамвая через 10 минут после выхода трамвая от Главного штаба (на Васильевском острове или нет), если расстояние от Главного штаба до Острова менее 2 км?

Линия дискретной математики

Линия дискретной математики предоставляет немало возможностей для реализации междисциплинарного взаимодействия. Изучая и конструируя множества, высказывания, алгоритмы; решая и придумывая логические и комбинаторные задачи; подсчитывая вероятности случайных событий, ребенок постепенно, шаг за шагом овладевает математическим знанием. И в то же время он расширяет свои представления об окружающем мире, получает исследовательские инструменты, знакомится с методами познания и преобразования реальности.

Множество является не только одним из базовых математических понятий, но и естественным объектом природы, общества, искусства, литературного творчества. Элементом какого-либо множества может стать, например, музыкальная пьеса, стихотворение, физическое упражнение, столярный инструмент, географический объект, животное и, конечно, человек.

Работая с множествами, элементами которых являются люди, ученики начинают причислять себя и окружающих к определенным социальным группам. В этой связи им можно предлагать следующие задания.

- Назови разные множества, элементом которых ты являешься.
- Сколько элементов в множестве твоих близких друзей?
- Какое множество содержит всех жителей твоей квартиры?
- Какому множеству одновременно можете принадлежать ты и твоя бабушка?

Лучшему пониманию структуры и состава персонажей литературного произведения могут помочь задания подобного вида: прочитай басни Ивана Андреевича Крылова «Квартет» и «Мартышка и очки». Укажи множество персонажей каждой басни. Найди пересечение и объединение этих множеств. Или: найди дополнение множества $P = \{Внучка, Мышка, Кошка\}$ до множества героев сказки «Репка».

Изучение **высказываний** начинается с обсуждения понятий «истина» и «ложь». Здесь осуществляется переход от морально-этической оценки факта к его формальной сути. Ученики получают задание: *братья Вася и Дима вместе съели банку варенья. Вася сказал маме: «Варенье съели не мы». Дима же сказал: «Варенье съели мы». Чье высказывание истинно, а чье ложно?* Сначала ученики оценивают поступки мальчиков с общекультурной точки зрения и только потом – с точки зрения формальной логики.

Связи с другими дисциплинами помогают устанавливать задачи и вопросы, побуждающие учеников к актуализации изученного ранее материала, поиску новой информации, рассуждению. Ученики имеют дело с высказываниями об объектах земного шара (городах, странах, горах, реках, морях, океанах), буквах, слогах, словах и предложениях, персонажах литературных произведений и т.д. Примерами могут служить задания, в которых предлагается определить, истинными или ложными являются высказывания:

- слова «пирог» и «пирожок» однокоренные;
- лютики обычно синего цвета;
- в сказке «Золушка» есть персонаж Бабушка;
- грузовик «КАМАЗ» весит не больше 100 кг;
- литр варенья тяжелее, чем литр воды;
- если человек живет в Южной Америке, то он живет не в Канаде.

Большой простор для установления связей между математикой и другими учебными дисциплинами дает решение **логических задач**. Рабо-

тая с такими задачами, ученики переносят внимание с математического содержания на предложенный сюжет (литературный, географический, музыкальный и т.п.). Осваивая методы решения логических задач, ребенок начинает лучше понимать устройство окружающего мира и укрепляется во мнении, что исследования в разных областях вполне могут проводиться с использованием одного и того же инструментария. Вот пример одной из таких задач.

Ботсвана, Зимбабве, Лесото и Намибия – страны Южной Африки. У одной из этих стран столица Виндхук, у другой Габороне, у третьей Масеру, у четвертой Хараре. Площадь одной страны – 30555 кв.км, другой – 390580 кв. км, третьей – 600370 кв. км, четвертой – 825418 кв. км. Определи столицу и площадь каждого государства, если известно:

- площадь Ботсваны не 30555 кв.км и не 825418 кв. км;
- столица Зимбабве Хараре, а площадь этой страны 390580 кв. км;
- площадь Намибии не 30555 кв.км;
- страна, у которой столица Масеру, площадь 30555 кв.км;
- страна, у которой столица не Габороне, имеет площадь 825418 кв. км.

Решая **комбинаторные задачи**, дети осваивают практические методы познания окружающего мира. Они учатся выделять главное, отсекают второстепенное и лишнее, находят и подсчитывают все возможные варианты, составляют комбинации и на этой основе делают выводы и планировать дальнейшую деятельность. Например, в жизни вполне возможно возникновение такой ситуации: нужно составить отделение концерта из нескольких номеров, среди которых песня, танец, игра на балалайках, чтение стихотворения. Освоив правило перебора, ребенок без труда составит все возможные последовательности номеров, после чего выберет ту, которая ему понравится больше. А вот еще одна задача, показывающая не только практико-ориентированную направленность комбинаторной линии, но и возможность установления связи с другими учебными дисциплинами. *Школьники, живущие в Казани, хотят во время каникул поехать в Москву, посетив по дороге Нижний Новгород. В справочном бюро они получили следующую информацию: из Казани в Нижний Новгород можно отправиться на теплоходе или поезде, а из Нижнего Новгорода в Москву – на самолете, теплоходе, поезде или автобусе. Сколькими различными способами могут школьники осуществить свое путешествие? Перечисли все эти способы. Найди на карте Казань, Нижний Новгород и Москву. Нарисуй маршрут.*

суй разными цветами 4 маршрута: 2 частично проходящих по воде и 2 полностью проходящих по суше.

При изучении **вероятностной линии** полезно ставить перед детьми проблемы игрового характера, направленные на их физическое развитие. В качестве примера можно привести такую задачу.

Вместе с другом устройте соревнование. Возьмите корзину и небольшой мяч, которые вы будете бросать в корзину. Сделайте каждый по 5 бросков. Перед началом соревнования пусть каждый из вас предскажет, какова вероятность того, что ты ни разу не промахнешься; какова вероятность того, что твой друг попадет в корзину ровно два раза. Выявив победителя, определите, чьи предположения оказались более близкими к истине.

Здесь мы видим не только подсчет вероятности случайного события, выдвижение гипотезы, обмен мнениями между сверстниками, оценку результатов деятельности, но и физическую активность, сопровождающуюся развитием глазомера.

Ученики очень быстро понимают, что умение подсчитывать вероятность случайного события может пригодиться им в реальной жизни. Но самое главное состоит в том, что изучение основ теории вероятности готовит учеников к проведению разного рода исследований, в том числе научных. Не случайно в этой связи включение в содержание курса математики 5-6 классов таких тем, как «Статистическая вероятность» и «Эксперимент».

Проблема реализации междисциплинарного взаимодействия в курсе математики 5-6 классов в системе «Диалог» может эффективно решаться в контексте идей, заложенных в Федеральные образовательные стандарты общего образования и, прежде всего, ориентации на достижение метапредметных результатов (межпредметных понятий и универсальных учебных действий). При этом каждая содержательная линия курса математики 5-6 классов имеет специфические содержательно-деятельностные возможности для реализации этого взаимодействия, главные из которых были раскрыты в настоящей статье.

Литература

1. Г.А. Бордовский, М.П. Воюшина, Е.П. Суворова. Концепция учебно-методического комплекса «Диалог» для поликультурной начальной школы. //Вестник СЗО РАО [Текст] –№1(11).-2011. С.14–18.

2. Методика и технология обучения математике. Курс лекций: пособие для вузов / под научн. Ред. Н.Л. Стефановой, Н.С. Подходовой. – М.: Дрофа. 2005. – 416 с.
3. Проект концепции развития поликультурного образования в Российской Федерации. – Режим доступа: <http://mon.gov.ru/work/vosp/dok/6988/>. 02/04.2010
4. Проект концепции федерального государственного образовательного стандарта общего образования /Под ред. А.М.Кондакова, А.А.Кузнецова – М., Просвещение, 2008. – 39 с.
5. Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования.-М., 2010. -Режим доступа: <http://standart.edu.ru>
6. Философская энциклопедия. http://dic.academic.ru/contents.nsf/enc_philosophy/

Г. А. Жумадилова, Ж. Т. Тургамбаева, Г. К. Калиева

ИНТЕГРАЦИЯ УЧЕБНЫХ ПРЕДМЕТОВ В ПОЛИЯЗЫЧНОМ ОБРАЗОВАНИИ

Современные концепции образования, направленные на формирование полиязычной личности, ориентированы на целостное развитие человека, раскрытие его творческой индивидуальности.

Школьное образование последнего десятилетия характеризуется интеграционными процессами, объединяющими «предметников» в общей цели – построении эффективного, целостного образовательного процесса, непосредственно обращенного к становящейся личности ребенка» (3, с. 3). И в этой связи содружество дисциплин может играть важную роль и в полиязычном образовании, поскольку именно формирование многоязычного индивида, ориентированного через свою культуру на другие, способствует решению проблем глобального образования.

Полиязычное образование в Республике Казахстан представляется как целенаправленный, организуемый, нормируемый триединый процесс обучения, воспитания и развития индивида как полиязыковой личности на основе одновременного овладения несколькими языками как «фрагментом» социально значимого опыта человечества, воплощенного в языковых знаниях и умениях, языковой и речевой деятельности, а также в эмоционально-ценностном отношении к языкам и культурам.

Полиязыковая личность – это активный носитель нескольких языков, представляющий собой: личность речевую – комплекс психофизиологических свойств, позволяющих индивиду осуществлять речевую деятельность

одновременно на нескольких языках; личность коммуникативную – совокупность способностей к вербальному поведению и использованию нескольких языков как средства общения с представителями разных лингвосоциумов; личность словарную, или этносемантическую, – симбиоз мировоззренческих установок, ценностных направленностей, поведенческого опыта, интегрированно отраженных в лексической системе нескольких языков (6).

Формирование такой личности начинается в школе, в частности на уроках русского языка и литературы. Учитель должен быть нацелен на формирование языковой личности нового типа - личности, владеющей несколькими языками; личности, открытой как для своей культуры, так и для культур народов, проживающих рядом; личности, ориентированной на передовые достижения в современной мировой культуре.

Путь усвоения языковых дисциплин должен пролегать от обучения языку к «образованию личности», так как именно культура составляет содержание образования, т. е. усвоение фактов культуры возможно через язык, а усвоение языка – через культуру (Е. И. Пассов). Поэтому речевая (текстовая) деятельность рассматривается как познавательная деятельность, необходимая при изучении всех предметов школьного курса, а также при самообразовании, поскольку проблема интеллектуально-речевого развития школьника – это проблема не только межъязыковая, предполагающая диалог культур (иностранной и родной), но и шире – межпредметная.

Задача обучения школьников языку как системе средств общения и реализация этой системы в фактическом процессе речевой деятельности представляется сложной и многоаспектной и может быть решена в процессе формирования интеллектуально-речевой культуры, предполагающей познавательную деятельность, основанную на интеграции учебных предметов.

Под интеграцией учебных предметов понимается создание образовательной среды, способствующей формированию целостной картины мира в соответствии с возрастными особенностями школьника при наличии общеучебного характера интеллектуально-речевой деятельности, не зависящей от конкретного учебного предмета и ориентацию содержания каждого учебного предмета на общее представление о содержании и структуре школьного образования (Е. П. Суворова).

Основополагающим для формирования полилингвальной и поликультурной личности признан системно-деятельностный подход, который направлен на развитие личности через формирование совокупности универсальных учебных действий, обеспечивающих умение учиться, что подразумевает «способность личности к саморазвитию и самосовершенствованию путем сознательного и активного присвоения нового социального опыта» (1, с. 19), т. е. становление ученика-полилингва как субъекта познания.

В новой деятельностной парадигме образования в центре внимания находится ученик с его неповторимой индивидуальностью, собственными потребностями, способностями и возможностями. Учитель – организатор, консультант, обеспечивающий педагогическое сопровождение его деятельности (2). Однако усилий одного учителя в рамках одного учебного предмета недостаточно – «необходима продуманная система развития качеств субъекта познавательной деятельности, основанная на реальном *междисциплинарном взаимодействии*. Важно иметь в виду, что речь в данном случае идет отнюдь не о так хорошо знакомых межпредметных связях, не об обращении к материалам одного предмета при изучении другого предмета. Речь идет о принципиально ином явлении – *междисциплинарном взаимодействии*» (4, с. 70), которое в процессе обучения рассматривается «как интегрирующий фактор, способствующий формированию единой картины мира школьника, его развитию как субъекта познания (там же, с. 70).

Приобщение ученика к интеллектуальным и духовным ценностям, накопленным человечеством, осуществляется в процессе восприятия, переработки и порождения текстов, следовательно, непосредственно зависит от качества овладения текстовой деятельностью. А в учебном процессе – это работа с учебно-научными текстами (УНТ) на разных уроках и на разных языках, что, в конечном счете, формирует интеллектуально-речевую культуру школьников (ИРРКШ).

Для становления ИРРКШ при организации деятельности с УНТ важно решить следующие задачи:

1. Добиться от школьников понимания того, что УНТ обладает такими текстовыми признаками, как смысловая цельность и связность.
2. Познакомить учащихся со стилевыми особенностями научной речи, такими как точность, ясность, логичность, сжатость, стандартность.

3. Овладению учебно-научным стилем речи способствует, с одной стороны, лингвосмысловой анализ текста, направленный на освоение содержания, с другой стороны – обучение построению собственного высказывания с учётом выявленных особенностей УНТ.

4. Сформированные на уроках русского языка ИРУ должны быть перенесены на УНТ других языковых и неязыковых предметов.

Процесс познания протекает через язык как средство познания и овладения языками, отсюда общеучебные умения можно назвать интеллектуально-речевыми. Их формирование возможно в междисциплинарном контексте – на основе интеграции языковых дисциплин с переходом на межпредметный текстовый материал.

Интегрированные уроки дают ученику достаточно широкое и яркое представление о мире, в котором он живёт, о взаимосвязи явлений и предметов. Интегрированные уроки также предполагают обязательное развитие творческой активности учащихся. Это позволяет использовать содержание всех учебных предметов, привлекать сведения из различных областей науки, культуры, искусства, обращаясь к явлениям и событиям окружающей жизни.

Причины возникновения потребности в интегрированных уроках:

во-первых, мир, окружающий детей, познаётся ими в его многообразии и единстве,

во-вторых, интегрированные уроки развивают потенциал самих учащихся, побуждают к активному познанию окружающей действительности, к развитию логики, мышления, коммуникативных способностей,

в-третьих, форма интегрированных уроков нестандартна, интересна.

Использование различных видов работы в течение урока поддерживает внимание учеников на высоком уровне, что позволяет говорить о достаточной эффективности уроков.

Преимущества интегрированных уроков заключаются в том, что они:

- способствуют повышению мотивации учения, формированию познавательного интереса учащихся;

- в большей степени, чем обычные уроки, способствуют развитию речи, формированию умения учащихся сравнивать, обобщать, делать выводы;

- не только углубляют представления о предмете, расширяют кругозор, но и способствуют формированию гармонически и интеллектуально развитой личности;

- интеграция является источником нахождения связей между фактами, которые подтверждают и углубляют определенные выводы, наблюдения учащихся в различных предметах.

Закономерности интегрированных уроков:

- весь урок объединяется основной мыслью (степень урока);

- урок составляет единое целое, этапы урока – это фрагменты целого, этапы и компоненты урока находятся в логико-структурной зависимости;

- отобран для урока материал соответствует замыслу.

Методы интегрированного обучения характеризуются:

- активным использованием знаний, полученных на уроках по другим предметам;

- рассмотрением комплексных проблем, которые по самой своей сути требуют привлечения знаний из разных предметов;

- исследовательским подходом, самостоятельным сопоставлением учащимися фактов, суждений об одних и тех же явлениях, событиях, установлением связей между ними.

При организации и планировании таких уроков учителю важно учитывать следующие условия:

- в интегрированном уроке объединяются блоки знаний двух-трёх различных предметов, поэтому чрезвычайно важно правильно определить главную цель интегрированного урока. Если общая цель определена, то из содержания предметов берутся только те сведения, которые необходимы для её реализации.

- интеграция способствует снятию напряжения, перегрузки, утомляемости учащихся за счёт переключения их на разнообразные виды деятельности в ходе урока.

Интегрированные уроки призваны расширить знания учащихся по определённым темам. Они совершенствуют структуру межпредметных связей и помогают повысить воспитательный эффект урока. Они позволяют перейти от изолированного рассмотрения различных явлений действительности к взаимосвязанному, комплексному изучению.

Реализация межпредметной интеграции активизирует интеллектуальную деятельность ученика – полилингва и делает его субъектом познания. Принцип межпредметной интеграции основан на том, что интеллектуально – речевая деятельность носит общеучебный характер, успех обучения зависит от качества интеллектуально – речевой деятельности, от того, как ребёнок владеет способом познания, в какой мере сформированы интеллектуально – речевые умения.

Приведем фрагменты интегрированного урока русского языка в 6 классе Областной специализированной школы им. Шакарима для одаренных детей с обучением на трех языках г. Семей Восточно-Казахстанской области.

Интеграция учебных предметов «Русский язык», «Казахский язык», «Английский язык», «Математика» в 6 классе проводилась на материале темы «Имя числительное как часть речи» с целью формирования как предметных, так и общеучебных, интеллектуально-речевых умений с использованием основных методических приемов интеллектуально-речевого развития школьников в условиях полиязычного образования: *лингвосмыслового анализа УНТ, перекодирования содержания текста, продуцирования текста* учебно-научного характера.

Урок русского языка предварялся эпиграфом «Нет ничего такого в жизни и в нашем сознании, что нельзя было бы передать русским словом...» (К. Д. Паустовский).

Учитель:

Есть в русском языке и слова, называющие числа.

Учитель сообщает учащимся о значении чисел в жизни человека, о возникновении счёта ещё в глубокой древности, о том, что огромную роль играют числа первого десятка.

Все вы каждый день сталкиваетесь с огромным количеством различных чисел. И дома, когда, например, смотрите телевизор (первый канал, второй, третий и так далее), и в школе, а особенно на уроках математики, и даже на улице нас всех окружают цифры и числа, из них возникло многообразие числительных. Название «числительных» произошло от слова «число». По частоте употребления в речи числительное занимает 8-е место. О числах первым начал рассуждать Пифагор, который родился около 570г. до н.э. «Числа правят миром!» провозгласил он.

Запишите в тетрадь тему нашего урока. Сегодня на уроке мы рассмотрим основные признаки этой части речи, познакомимся с существующей классификацией имён числительных по грамматическому значению и структурным особенностям, а также вспомним, как же понимается число в математике.

Изучение нового материала начиналось с чтения учителем правила в учебнике (стр154).

Имя числительное – часть речи, которая обозначает число, количество и порядок предметов при счете. Имена числительные отвечают на вопросы *сколько? какой? который?*

Имена числительные делятся на количественные и порядковые. Имена числительные изменяются по падежам. Большинство числительных не имеет категории рода и падежа.

Имена числительные могут быть разными членами предложения. Имя числительное, обозначающее количество, в сочетании с существительными является одним членом предложения.

Работа проводится в двух группах, представляющих лингвистическую и математическую школы.

Лингвосмысловой анализ учебно-научного текста:

- *К какому стилю можно отнести текст этого правила? Аргументируйте.* Примерные ответы учащихся:

1. Это текст научного стиля, т.к. является правилом по русскому языку и находится в учебнике по русскому языку

2. Это текст научного стиля, т.к. содержит научную, теоретическую информацию о том, что такое имя числительное

3. В тексте есть термины «числительное», «члены предложения», «категория рода и числа», нет лишних слов. Всё это говорит о том, что перед нами научный текст.

- *Как можно озаглавить текст?(Имя числительное)*

- *О чём говорится в тексте правила по русскому языку? (О числительном).*

- *Как мы называем тексты правил по русскому языку из учебника? (Научными).*

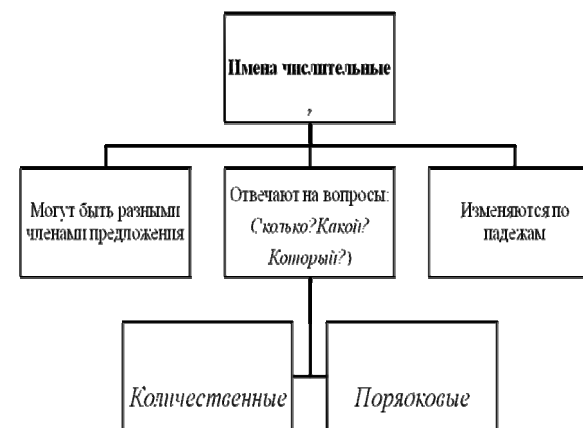
- *Что они нам дают?(Знания о грамматике русского языка, помогают изучать русский язык)*

- *На каких уроках вы изучаете числа?(На уроках математики).*

Перекодирование учебно-научного текста.

Учитель:

- *Подумайте, как бы вы показали содержание текста по-другому? (Каждый ученик проводит перекодирование словесной информации в схеме, затем рисунок–схема показывается на интерактивной доске).*



Работа с 3–х язычным терминологическим словарем

Русский язык	Казахский язык	Английский язык
<i>Имя числительное</i>	<i>Сан есім</i>	<i>Numerals</i>
<i>Порядковые</i>	<i>Реттік</i>	<i>Cardinals numbers</i>
<i>Количественные</i>	<i>Есептік</i>	<i>Ordinal numbers</i>

Продуцирование учебно-научного текста учащимися.

Комментирование примеров числительных из текста с использованием определений:

Один – это ... числительное, потому что оно обозначает ... и отвечает на вопрос ...

- Расскажите о числах, какую роль они играют в нашей жизни.

Закрепление предметных умений проводилось на межпредметном текстовом материале, что способствует формированию общеучебных умений.

Лингвосмысловый анализ учебно-научного текста.

- Прочитайте внимательно текст и определите тему.

Понятие числа и цифры

Понятие числа – одно из основных понятий науки математики. На заре развития человеческого общества самым первым действием был *счет предметов*.

В результате счета предметов возникли *натуральные числа*. Знаки, которые используются для обозначения каждого натурального числа, называются *цифрами*.

Цифры: 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9 и 0. Впервые эти цифры начали применяться в Индии. В Европу они были завезены арабами, поэтому эти цифры называются *арабскими*.

Из этих цифр составляются числа, они обозначаются одним из известных способов и соответственно называются.

Общий способ названия и обозначения чисел называют *системой счисления*.

- Какова основная мысль текста?

- Каков стиль текста?

- При изучении какого предмета вы говорите о числах и цифрах?

- Выделите ключевые слова-термины и заполните трехязычный словарь.

Русский язык	Казахский язык	Английский язык
<i>число</i>		
<i>счет предметов</i>		
<i>натуральные числа</i>		
<i>цифры</i>		
<i>система счисления</i>		

- Определите тип текста. Аргументируйте.

- Определите количество микротем и составьте вопросный план.

Коллективное составление таблицы по содержанию текста.

Понятие числа и цифры

Понятие числа -	Счет предметов-	Натуральные числа	Цифры -	Арабские цифры:	Система счисления
это ...	это...	возникли	это ...	1, ...	это ...

- Какие числительные встретились в тексте?(Количественные и порядковые).

- Заполните таблицу примерами числительных из текста и запишите их в составе словосочетания.

Имя числительное	
Количественное	Порядковое
<i>Одно из понятий</i>	<i>Самое первое действие</i>
1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9 и 0	-
Один из способов	-

Работа в группах: чтение текста и выполнение задания. Определение количественных и порядковых числительных, заполнение таблицы числительными прописью.

Продуцирование учебно-научного текста дается на дом:

- Напишите небольшой научный текст на тему: «Сведения о системах счисления», используя материал по математике.

Таким образом, современный подход к определению содержания школьного образования требует его направленности на формирование целостной картины мира. Это принципиально изменяет взаимодействие школьных предметов в системе обучения.

Ориентация языковых дисциплин на обеспечение структурного единства содержания школьного образования в целом на основе интеграции учебных предметов может решать проблему интеллектуально-речевого развития школьников в условиях полилингвизма.

Литература

1. Асмолов А.Г. Системно-деятельностный подход к разработке стандартов нового поколения. - М: Педагогика, 2009. - № 4. - С. 18-22.
2. Бим И.Л. Что мешает повышению результативности обучения иностранным языкам? / И.Л.Бим // Иностранные языки в школе. – 2007.- №4. - С. 2-6.
3. Валицкая А.П. Метаметодический подход: конфликт интерпретаций / Метаметодика как перспективное направление развития частных методик (Материалы Второй Всероссийской научно-практической конференции 1-2 декабря 2004г.) – СПб, 2005.
4. Суворова Е. П. Междисциплинарное взаимодействие как условие формирования субъекта познавательной деятельности //Метаметодика как перспективное направление развития предметных методик обучения: сборник научных статей. Выпуск 7. – СПб: Северная звезда, 2010. – С. 68-74.
5. <http://online.rae.ru/818>

Т. П. Зайченко, Е. Н. Шубина

ПРОСТРАНСТВЕННО-СЕМАНТИЧЕСКАЯ СРЕДА ШКОЛЫ С УГЛУБЛЕННЫМ ИЗУЧЕНИЕМ РЕДКИХ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ И ЕЕ ФУНКЦИИ

В условиях постоянно меняющегося поликультурного, полиязычного мира владение иностранным языком приобретает особое значение. В первую очередь это определяется новыми процессами в экономике и расширением границ социокультурного взаимодействия между различными странами. Знание иностранного языка обеспечивает готовность и способность осуществлять иноязычное межличностное и межкультурное общение с носителями языка, выступает предпосылкой успешной интернациональной кооперации и эффективности международного сотрудничества.

В российской образовательной системе изучению иностранных языков всегда придавалось важное значение. В наши дни вследствие глобальных социальных изменений в России и во всем мире изменилась и роль

иностранного языка: из обычного учебного предмета он превратился в базовый элемент современной системы образования. Более того, ныне существует значительное число школ, где осуществляется углубленное изучение иностранных языков. В их число входит и петербургская школа № 653, где изучаются иностранные языки – английский и хинди, выбор и сочетание которых носят неслучайный характер.

Английский язык сегодня принят в качестве международного языка общения. Одна из немаловажных причин такого выбора состоит в том, что более 50 стран мира говорят на английском языке. Индия, бывшая крупнейшая колония Великобритании. Длительное десятилетия английское колониальное господство не только оказало глубокое влияние на развитие Индии, но и привело к тому, что теперь одним из государственных языков Индии является английский.

Хинди – другой государственный язык Индии. В широком смысле слова «хинди» обозначает совокупность нескольких мало отличающихся диалектов распространенных преимущественно в северных и центральных районах Индии. Это связано с тем, что в Индии нет ни одного языка, который мог бы считаться языком большинства, и практически в каждом ее штате говорят на своем собственном языке.

В просторечии школу № 653 называют «школа хинди», подчеркивая тем самым редкость изучаемого в ней иностранного языка и своеобразие учебного заведения. Действительно, в России существует всего лишь две школы, где изучается язык хинди. Одна из них находится в Москве. Вторая, ГОУ СОШ № 653, – в Петербурге. Ее открытие в 1957 году было приурочено к 10-ой годовщине провозглашения независимости Индии.

В 2012 году школе хинди в Петербурге исполнилось 55 лет. За время своего существования школа прошла сложный путь своего становления и развития от школы-интерната до школы с углубленным изучением двух иностранных языков. Сегодня она представляет собой самое современное общеобразовательное учреждение, эргономично оборудованное и оснащенное прогрессивными компьютерными и телекоммуникационными средствами. Мультимедиа-проектор, документ-камера, компьютер с возможностями выхода в Интернет, установка для очистки и обеззараживания воздуха, **кулер для воды – это принадлежности** помещения каждого учебного класса. В начальной школе классы имеют игровые зоны. Кабинеты снабжены всеми необходимым для овладения изучаемым учебным предметом. Для проведения занятий, где необходимо групповое использо-

вание учащимися компьютеров, есть два просторных компьютерных класса. Вычислительная техника и множительные устройства установлены во всех служебных помещениях. В библиотеке можно не только поработать с литературой, воспользоваться компьютером, но и провести тематический телемост между сверстниками, между учителями-коллегами или учеными в области образования, находящимися за многие километры от школы. Однако примерно такими характеристиками обладает любая современная школа. Особенность школы хинди отражает ее культурно-образовательная среда.

Как указывал Л.С. Выготский (2), для «вращения ребенка в культуру» среда должна быть такой, чтобы для школьника существовала возможность освоения культуры на доступном ему уровне. Культурно-образовательная среда определяет условия самореализации школьников, развития их познавательных и творческих способностей, приобщения учащихся к ценностям культуры, включенным в учебно-воспитательный процесс (1, 5, 6). Поэтому при проектировании культурно-образовательной среды в школе хинди был избран аксиологический (ценностный) подход, в котором под культурой понимается совокупность объектов, связанных с общезначимыми ценностями (3). Содержательное наполнение культурно-образовательной среды в школе хинди направлено на трансляцию преемственности культуры, и прежде всего национальной, а далее – индийской и мировой. Иными словами, в школе хинди создана и поддерживается такая духовная атмосфера, в которой в различных формах существует многообразие культурных ценностей.

Как «театр начинается с вешалки», так формирование культурно-образовательной среды петербургской школы хинди начинается с ее пространственно-семантического компонента. Его реализация основана на ценностно-смысловых доминантах восприятия различных сторон жизни человека, и прежде всего – в России и Индии. Для этого используются разнообразные средства, основные из которых следующие.

Участие консульства Индии в жизни учебного заведения носит систематический характер. Ежегодно, как и в других школах, учебный год начинается с праздника Первого звонка, в украшении которого используются *российские и индийские флаги*. После открытия директором торжественной линейки обязательно следует выступление Генерального консула Индии в Петербурге. Только присутствие его и других представителей Консульства уже показывает необычность школы.

Поэтому с первых шагов в школе ученики имеют возможность понять полезность, нужность изучения языка пока загадочного для них языка хинди, а у старших детей происходит упрочение и развитие мотивации к овладению иностранными языками. Участие детей школы №653 в различных мероприятиях и праздниках, проводимых Консульством Индии, делает их участниками сотрудничества двух стран, позволяет на практике осознать важность языковых знаний и достоинства владения иностранным языком.

Традиционно для школьных мероприятий исполнение государственных гимнов *России и Индии, а также гимна школы*. Гимны как музыкально-поэтические символы воздействуют на школьников, вызывая у них особое состояние торжественности и гордости принадлежностью к своему отечеству, к великой стране Индии, к своей малой родине, школе. Это стимулирует развитие у подрастающего поколения патриотизма и толерантности, уважения к родной и иной культурам.

Школьные символы содержатся в эмблеме школы, оригинально оформленном дневнике учащегося, почетных грамотах Серебряного и Золотой слона и др. Эти функциональные знаки в свою очередь содержат знаки-символы, которые выражают общие идеи жизнедеятельности школы. Чтобы понять символ, добраться до более глубоких его смысловых слоев, школьнику необходимо задумываться над его содержанием, что способствует развитию его мыслительных и креативных функций.

Дизайн интерьеров сочетает в себе элементы, характерные как для отечественной, так и для индийской бытовой культуры. У Индии есть общее с Россией, есть и свое – национальное. Толерантность культур обеих стран позволяет отразить и то и другое.

Элементы индийского стиля в оформлении актового зала и общешкольных помещений придают школе общий тон и некую восточную торжественность, побуждая и словно приглашая школьника к постижению незнакомого, но привлекательного мира. Присутствие такого дизайнера в интерьере школы реализует функции приобщения к индийской культуре и побуждения первоначального интереса к изучению языков, на которых говорят в Индии, ведь язык – это отражение национального характера, источник сведений о национальной картине страны.

Безусловно, не сразу, но к сегодняшнему дню в школе хинди сложились устойчивые *традиции*. Роль их стержня играет годовой круг праздников, в который входят и традиционные индийские праздники, непременно

ные из которых – Холли и Дивали. Примечательным является то, что при проведении праздников внимание школьников акцентируется на общности и отличиях российской и индийской культур, поскольку восприятие иных культур происходит всегда через призму принятых в родном лингвосоциуме культурных норм и ценностей.

Так праздник Масленицы в России отмечают как приход весны, а аналогичный праздник весны в Индии – Холи. В индийской традиции сжигать чучело злой Холики дети узнают обычай масленичных гуляний.

Дивали обычно приходится на конец октября – начало ноября. В отечественной народной культуре – это праздник Урожая. Дивали отмечается как «Фестиваль Огней» и символизирует победу добра над злом, и в знак этой победы принято повсеместно зажигать светильники и дарит друг другу подарки. Дивали – это один из главных фестивалей, объединяющих индийские народности. По культурному, генетическому и языковому разнообразию Россия и Индия весьма схожи. Поэтому в школьном праздновании Дивали присутствуют песни и танцы не только русские и индийские, но и различных других народов Российской Федерации и зарубежных стран.

Поликультурная организация праздников особенно важна для учеников школы хинди, поскольку в ней обучаются дети различных национальностей, в том числе дети из индийских семей, чьи родители в данный период времени проживают в Петербурге. Совместное участие в концертных номерах с различной национальной окраской взращивает в душах детей уважение к другим культурам, принятие национального разнообразия мира, единство общечеловеческих ценностей.

Английскому языку в годовом круге праздников посвящены «Фестиваль английской песни» и праздник Английского алфавита, которые в занимательной форме несут знания о мало неохваченных сторонах английской речевой и музыкальной культур, усиливают мотивацию к изучению английского языка, первого государственного языка Индии и признанного ныне международным.

Особенно ярко поликультурная атмосфера школы отражается в ежегодном Фестивале искусств, в котором активно участвуют буквально все ученики. Групповые выступления организуются не только на кружковой основе, но и в творческом сотрудничестве внутри и между классами. И не требуется объяснять, сколько положительного несет в себе подготовка к

фестивалю, сколько гордости самоуважения рождается у детей от выступления на «большой» сцене актового зала!

Таким образом, школьные традиции выполняют воспитательную функцию, создают питательную среду для становления Человека свободного, гуманного, владеющего целостным видением мира, творческого, состоявшегося духовно.

Танцы – неизменный спутник детства, это одна из тех нитей, которые с ранних лет связывают человека с наследием мировой культуры. В школе успешно работают кружки танцев различных направлений: русские балетные, классические и народные индийские, хореографии и др.

Отношения между людьми – это животворящая сила любой среды. В их процессе человек усваивает представление о себе, понимает необходимость и желательность тех или иных качеств и др. В процессе школьных межличностных отношений, следуя А.С. Макаренко (4), «обнажается» истинный объект педагогической работы и происходят самоизменения личности, как учеников, так и учителей. Отношения учителей и учеников школы хинди строятся по принципу взаимного уважения и доброжелательности. В этих условиях педагогический коллектив школы прививает детям духовно-нравственные ценности социокультурного взаимодействия людей, основанного на Гармонии в полиэтничном сообществе, способствует раскрытию личностного потенциала каждого ученика и выработки уверенности в возможности его реализации.

Таковы главные, но далеко не все, черты пространственно-семантической среды школы хинди и ее важнейшие образовательные и онтологические функции.

Школа гордится своими воспитанниками, многие из которых, занимают достойное положение в обществе и являются грамотными лингвистами, профессиональными переводчиками, мужественными офицерами, талантливыми режиссёрами, врачами, инженерами, учёными.

Литература

1. Бондаревская Е.В. Ценностные основания личностно-ориентированного воспитания // Педагогика. – 1995. – № 4. – с. 29-36.
2. Выготский Л.С. История развития высших психических функций // Собр. соч.: В 6 т. Т. 3. М., 1983.-377с.
3. Культурология. XX век: Антология. – Юрист, 1995. – 703 с.
4. Макаренко А.С. Педагогическая поэма. – М.: Азбука, 2012. – 416 с.

5. Сысоев П.В. Культурное самоопределение личности как часть поликультурного образования в России средствами иностранного и родного языков // Иностр. языки в школе. – 2003. – № 1. – с. 42 – 47.
6. Якиманская И.С. Личностно ориентированное обучение в современной школе. – М: Сентябрь, 1996. – 96 с.

А. Т. Кочарян, А. Р. Мкртчян

ПОЛИКУЛЬТУРНАЯ ШКОЛА В СОВРЕМЕННОЙ РОССИИ (Из опыта работы ГБОУ № 259 Адмиралтейского района Санкт-Петербурга)

В «Концепции модернизации российского образования» и в новом Законе «Об образовании» предусматривается решение таких задач, как консолидация общества, сохранение единого социокультурного пространства страны, преодоление этнонациональной напряженности, социальных и других конфликтов, которые неразрывно связаны с уровнем коммуникативного развития человека и общества.

Современное общество остро нуждается в высоко нравственных, образованных, коммуникативно-социализированных личностях, способных к конструктивному сотрудничеству для реализации «общего дела».

Социализация понимается как процесс и результат становления личности, усвоение индивидом ценностей, норм, установок, образцов поведения, а также активного воспроизводства индивидом социального опыта и протекает как в условиях воспитания, т.е. целенаправленного формирования личности, так и под влиянием стихийного воздействия на развивающуюся личность различных, иногда противоположно направленных факторов общественного бытия.

Очевидно, что общеобразовательная школа как важнейший институт обучения, воспитания и социализации детей, способна решать эти актуальные для общественной жизни задачи.

На первое сентября 2012 года в нашей школе из 186 детей, 88 - дети мигранты. Если к ним добавить некоторое количество детей из северокавказского региона, имеющих проблемы с русским языком и социализацией в новом регионе, то число учеников, требующих к себе особого внимания, приближается к 50%. Причем, оставшиеся 50% нельзя считать «благопо-

лучными», так как и этим детям нужна помощь и поддержка в ситуации, когда они, в силу стечения обстоятельств, оказались в непривычной для себя многоязыковой и поликультурной среде.

По убывающей, в школе присутствуют следующие национальности: русские, армяне, киргизы, узбеки, таджики, азербайджанцы, украинцы, белорусы и другие.

Общепринятым стало мнение, что после превышения 10% порога количества детей-мигрантов, имеющих проблемы с русским языком, школа начинает испытывать серьезные трудности. Они связаны прежде всего с неготовностью учителей к работе в таких условиях, когда в некоторых классах часть детей не может усваивать материал по причине незнания русского языка. Их этому не учили.

Попытки решить данную проблему сосредоточились в направлении создания методических пособий и учебно-методических комплексов по изучению русского языка как неродного. В ряде педагогических вузов появились кафедры для подготовки таких специалистов. Есть определенные успехи, но проблема все равно остается очень острой.

Во-первых, сами программы, учебные планы и ФГОСы остаются неизменными. Найти дополнительные часы для русского языка в «рядовой» школе достаточно сложно. Кроме того, в стране нет специальных школ для мигрантов, и распределение мигрантов по образовательным учреждениям носит стихийный характер и бывает очень неравномерным. В школах с большим количеством детей инофонов можно скорректировать учебный план с учетом этой специфики, но для остальных детей, – это «сужение» возможностей получения дополнительных образовательных программ.

То же самое относится и к педагогическому составу школы. Если по русскому языку появились какие-то дополнительные возможности и варианты, то по всем другим предметам этого нет. Более того, невозможно синхронизировать процесс изучения русского языка с процессом освоения программ по другим, «неязыковым» предметам.

Подавляющее большинство как учителей, так и общественности в целом, полагают, что решать эту проблему можно только через «принудительное» обучение русскому языку еще до поступления в школу на специальных курсах или в специальных центрах по изучению русского языка. Кое-где, в том числе и в Петербурге, такие курсы уже появились. Возмож-

но, для взрослых людей это может быть приемлемым вариантом, но для детей – нет.

Россия давно присоединилась и подписала Конвенцию ООН «О правах ребенка» и никакой дискриминации в возможности получения образования мы допустить не можем. Более того, даже если удастся минимизировать языковую проблему (легче всего это удастся в младшей школе), все остальные внутренние конфликты не исчезают. Любая непохожесть людей друг на друга вызывает напряжение в отношениях, складывающихся в процессе совместной деятельности. Закономерности, ведущие к тому, чтобы это напряжение принимало конструктивные формы, отчасти известны и используются в повседневном опыте обучения и воспитания, отчасти недостаточно известны или не приживаются в условиях фронтального, группового обучения при наличии достаточно жестких временных рамок обучения образовательной программе.

Такая категория непохожести, инаковости, как этническая непохожесть, этнические различия, по самой своей природе привносит трудности и напряжение в процесс обучения и для самих детей, и для учителей и родителей.

Знание или незнание русского языка неравнозначно успешной социализации и адаптации. Успешное взаимодействие учеников, учителей, родителей и других участников образовательного процесса невозможно без интенсивного взаимодействия в едином многоязычном и поликультурном мире.

Проблемы, с которыми столкнулась школа № 259, касаются не только ее, они отражают ситуацию в современном образовании в целом (причем речь идет как о ситуации в городе, стране, так и глобальной ситуации неизбежного контакта различных культур). Дети из разных культурных сред, оказавшись вместе, могут составить либо взрывоопасную смесь, либо модель будущего общества, в котором ситуация взаимообогащающего диалога культур станет нормой. Альтернативой такого общества становится война всех против всех.

На проблему противостояния культур наслаивается другая проблема – утраты собственной культуры и растворения ее в общем суррогате – культуре массовой, культуре потребителей, а не творцов. На наш взгляд, приемлемым выходом стало бы создание культурного поля, в котором органично сосуществовали бы различные ценностные системы и культурные коды. Но создать такое поле можно только при освоении всеми участника-

ми образовательного процесса различных культурных кодов и выхода к освоению культуры как естественного языка человечества.

В рамках опытно-экспериментальной, исследовательской работы наша школа в течение пяти лет работала над темой: «Адаптация детей мигрантов в общеобразовательной школе». Мы вместе с нашими коллегами из СПбГУ им. А.И. Герцена, АППО, СПбГУ и многими другими пытались на основе новейших методик найти наиболее приемлемый и возможный вариант решения данной проблемы. Работа была и интересной и напряженной. Были и результаты и неудачи. Анализируя причины, по которым преодоление языкового барьера не приводит к полной и позитивной адаптации и социализации детей, мы обнаружили, что без полноценной культурной самоидентификации учащихся, межкультурный диалог становится практически невозможным.

С 2012 года школа сосредоточилась на этой проблематике. Мы исходим из положения, что культура – естественный язык человечества (речь идет не о культурных кодах, которые представляют собой частные явления, а о языке общечеловеческой культуры – языке образов, культурных архетипов), язык же – коммуникативный механизм. Из этого возникает соображение о том, что обращение к общечеловеческой культуре создает поле для полноценного диалога представителей разных культурных кодов. Однако, специфика современной культурной ситуации в том, что традиционные культурные коды забываются и подменяются эрзацем – массовой культурой. Вероятно, коммуникативные проблемы молодежи, объединенной общим массовым культурным сознанием, решились бы и сами собой, если бы в самой массовой культуре не было значительной доли архаики (например, культивируемая оппозиция «свой/чужой» – и это при том, что «свой» традиционный культурный код оказывается почти не нужен.

Нам представляется, что человек, познающий традиционные формы культуры, становится более подготовленным к межкультурному диалогу, открытым ему. Формирование индивидуальных полей культурных ориентаций в школьном образовательном процессе приводит к усложнению группового поля (полей), которое затем влияет на дальнейший процесс индивидуального культурного развития. Групповое поле культурных ориентаций и есть искомое диалоговое пространство, к созданию которого мы стремимся.

Двуединный процесс образование-воспитание возможен только в режиме диалога. Между тем, исследования показывают, что уже в среднем

звене школы учащиеся теряют многие навыки, приобретенные в начальной школе. Показатель этого исследования Pisa (успехи выпускников начальной школы перечеркнуты провалом девятиклассников). Исследования по уровню толерантности в точности повторяют эту тенденцию (максимум толерантности в начальной школе и минимум в основной). Получается, что оба процесса, образования и воспитания, вместо положительной динамики, несмотря на большее время, которое ученики проводят в школе, дают отрицательный результат.

Для того чтобы не допустить потери познавательного интереса, мы решили постепенно переориентировать деятельность школы в сторону современного неспециализированного гуманитарного образования со следующими доминантами: творческая, а не репродуктивная деятельность; овладение компетенциями, а не навыками; изучение учебных предметов как языков (семиотическое преподавание); интегративная идеология учебного процесса, игровые технологии. В идеале, такая организация учебного процесса должна способствовать формированию школы как культурообразующего центра для подростков и их родителей.

Мы ставим перед собой задачу охватить экспериментом всю среднюю и основную школу. Мы хотим, чтобы к окончанию средней школы ученики, прошедшие нашу программу, могли бы легко читать и анализировать (тут помогут исследовательские навыки, полученные учениками в результате их участия в проектной деятельности) достаточно сложные – в пределах возрастного понимания – тексты любого характера, имели бы высокий уровень развития устной и письменной речи (отработка этих навыков обусловлена большим количеством творческих заданий и участием в публичных экзаменах), будут ориентироваться в различных областях культуры и отличаться высокими коммуникативными характеристиками.

В 10-11 классах к уже отмеченным компетенциям добавится развитый вкус и достаточно глубокое понимание проблем мировоззренческого характера.

Таким образом, в начальной школе мы опираемся на детскую языковую интуицию, на непосредственный интерес к языку, возникающий в процессе привлекательного игрового общения, где для его возникновения необходимо понимать партнера, самому изыскивать свои познавательные ресурсы для возникновения и продолжения этого общения.

В средней школе - через создание интегративных связей в программах школьных предметов, предусматривающих ориентацию на участие

школьников в межпредметных проектах, систематическое использование межпредметных связей на уроках, подход к образованию как к обретению знаний о мире в целом.

В старшей – обобщение результатов и создание кабинета «Диалога культур», своего рода виртуального музея, экспонатами в котором стали бы портфолио учащихся как субъектов культуры.

Кабинет-музей «Диалог культур» не метафора. Нам представляется, что в таких школах как наша, где очень высок процент учащихся с самыми разными собственными культурными кодами, типовая школьная инфраструктура недостаточна. Даже в самых современных школах с великолепным техническим оснащением не предусмотрено места, где ученики могли бы взаимодействовать и общаться на языке той культуры, которую они представляют. Нам нужно место, где ребенок не стесняется своей непохожести, а гордится ею. Место, где ребенок «вдруг» узнает, что все то, что он старался «спрятать», не показывать, исключить из списка возможных тем для общения со сверстниками и взрослыми, оказывается и есть самое важное и самое нужное в нем самом. Потому что только культурная самоидентификация и делает нас людьми, отличными друг от друга во всем и единых в культуре.

В одной статье невозможно раскрыть всю программу, которая осуществляет школа. Понятно, что каждая ступень образования имеет свою специфику и соответственно свою подпрограмму. Более того, даже успешная реализация всех целей и задач еще не есть решение проблемы. В своей работе мы опираемся на следующие исследования:

- культурологические теории и концепция диалога культур (М.М. Бахтин, В.С. Библер, М.С. Каган, С.Ю. Курганов, К. Леви-Стросс, С.Ю. Федоров, Й. Хейзинга);
- концепции становления ценностных ориентаций личности (Т.К. Ахаян, Л.С. Выготский, С.И. Гессен, М.С. Каган, Е.И. Казакова, В.Д. Повзун);
- концепции возрастных особенностей развития современного подростка (Л.С. Айзерман, Е.И. Казакова, И.С. Кон, Л.М. Фридман);
- концепции закономерностей развития образовательного процесса в общеобразовательной школе (Б.С. Гершунский, М.В. Карлин, О.Е. Лебедев, И.Я. Лернер, М.Н. Скаткин, А.П. Тряпицына);

- теория поля в социальных науках (М.С. Каган, К. Левин, К. Роджерс, В.Е. Пугач, С. Хокинг);
- семиотические концепции (Р. Барт, М. Грыгар, Ю.М. Лотман, П. Рикер, У. Эко).

В настоящее время мы пытаемся создать условия для полноценного межкультурного диалога, а сам диалог, его интенсивность и продуктивность, - задача уже другого серьезного исследования.

М. Э. Белостоцкая

МЕЖДИСЦИПЛИНАРНОЕ ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ ПРИ ОБУЧЕНИИ МАТЕМАТИКЕ В БИЛИНГВАЛЬНОЙ ГИМНАЗИИ

XXI век характеризуется возникновением комплексных проблем, решение которых предполагает в первую очередь междисциплинарное взаимодействие. Примерами таких проблем могут служить выход из строя атомного реактора по типу Чернобыля, уничтожение таких заболеваний, как рак или СПИД, прекращение иррегулярных террористических войн. Такого рода вопросы определяют основные тренды развития разных институциональных форм деятельности, в которые придется включаться нашим выпускникам. Сегодня мало иметь диплом об окончании одного вуза. Если хочешь быть конкурентоспособным и востребованным, лучше иметь несколько дипломов. Профессионалы XXI века – специалисты самого широкого профиля, для которых не существует непроходимого водораздела между гуманитарным и естественно-научным знанием, между смежными и совершенно не смежными дисциплинами. Это те, кто легко понимает разные профессиональные языки, кто может включаться в полипрофессиональное взаимодействие при решении очень сложных комплексных проблем и без труда профессионально двигаться в разных полях практики.

Для учителя это время, когда мало быть погруженным в «свой» предмет, необходимо знать особенности его устройства, прорывные зоны развития и методы конфигурирования с другими типами знаний. В конце XX – начале XXI веков в отечественном образовании начали интенсивно развиваться разные направления интегративной работы, возникло много разных типов интеграции.

Метапредметный тип интеграции, связан в первую очередь с разработкой нового содержания образования. Есть несколько особенностей такого типа интеграции. Это обязательно работа с деятельностью учащегося, передача учащимся не просто знаний, а именно способов работы со знаниями и соответственно деятельностных единиц содержания.

В качестве деятельностных единиц содержания могут быть рассмотрены понятия, модели, идеализации, схемы, различения, системы и систематики знаний, задачи, проблемы и другие мыследеятельностные образования. Все они имеют универсальный характер.

Допустим, учащийся освоил способ решения задачи на основе соотношения трех параметров на материале математики. Чтобы проверить, насколько глубоко учащийся освоил этот способ, ему предлагают решить задачу того же типа на соотношение трех параметров уже на материале химии или физики. Если учащийся распознает, что это тот же тип задачи, быстро находит способ, которым надо ее решать, то можно сказать, что это средство (такovým в данном случае выступает способ) учащимся действительно освоено как средство универсальное.

В этом случае у учащихся формируется подход к изучаемому предмету как к системе знаний о мире, формируются метаумения. В соответствии с требованиями ФГОС к планируемым результатам освоения основных образовательных программ цели урока как образ ожидаемого результата должны быть:

предметными, ориентированными на формирование у учащихся конкретных знаний (понятий, правил, законов), умений объяснять и применять эти знания, действовать продуктивно в изучаемой области;

метапредметными, направленными на расширение опыта творческой деятельности учащихся по отношению к образовательному стандарту по предмету, формирование познавательных, регулятивных и коммуникативных универсальных учебных действий;

личностными, предполагающими ценностно-смысловую ориентацию учащихся в содержании учебного материала, ориентацию в социальных ролях и межличностных отношениях, формирование личностных универсальных учебных действий.

Метаумения - присвоенные метаспособы, общеучебные, междисциплинарные (надпредметные) познавательные умения и навыки.

К ним относятся:

- теоретическое мышление (обобщение, систематизация, определение понятий, классификация, доказательство и т.п.);
- навыки переработки информации (анализ, синтез, интерпретация, экстраполяция, оценка, аргументация, умение сворачивать информацию);
- критическое мышление (умения отличать факты от мнений, определять соответствие заявления фактам, достоверность источника, видеть двусмысленность утверждения, невысказанные позиции, предвзятость, логические несоответствия и т.п.);

- творческое мышление (перенос, видение новой функции, видение проблемы в стандартной ситуации, видение структуры объекта, альтернативное решение, комбинирование известных способов деятельности с новыми);

- регулятивные умения (задание вопросов, формулирование гипотез, определение целей, планирование, выбор тактики, контроль, анализ, коррекция своей деятельности);-качества мышления (гибкость, антиконформизм, диалектичность, способность к широкому переносу и т.п.) (1).

Междисциплинарное взаимодействие в процессе обучения предполагает

на целевом уровне: развитие творческой личности, способной к интеллектуальному освоению и эмоциональному переживанию знания, владеющей интеллектуальными и эстетическими способами общения с наукой, с искусством, с окружающим миром;

на содержательном уровне: выявление интегративной природы общих для ряда учебных предметов понятий, целостное изучение отдельных объектов с позиций разных дисциплин;

на деятельностном уровне: согласованность учебно-познавательных действий в целях формирования универсальных учебных действий, развития у школьника качеств субъекта познавательной деятельности;

на личностном уровне: становление системы личностно значимых ценностных ориентаций, осознание себя как носителя культуры;

на уровне научного обоснования: выявление и учет специфики изучаемого материала и возможностей ребенка осознавать и присваивать изучаемые знания и способы действия на определенных этапах развития; культурно- и природосообразность обоснований и рекомендаций (4).

Особенностью билингвальной гимназии является то, что изучение двух иностранных языков (испанского и английского) учащиеся начинают с начальной школы. Широко используется образовательный туризм, меж-

дународные связи, учащиеся основной и средней школы изучают иностранные языки по 7-9 часов в неделю, как следствие – отличное владение иностранными языками. Основное направление работы гимназии - лингвистическое образование. В гимназии преобладают «гуманитарии», и точные науки, в том числе и математика, как правило, не являются у наших учащихся самыми любимыми дисциплинами. Но, как известно, математическая культура формирует у гуманитариев умение беспристрастно наблюдать за собственными мыслями, избавляя их от губительного стремления к «совершенству» и заменяя эту привычку доверием к аргументации (3, с. 20). Главная роль современной математики – структурная. Именно структура теории, а также ее формальная гармоничность вселяют уверенность в надежности теории, благодаря чему творения человеческой мысли можно успешно транслировать с точки зрения математического образования (3, с. 87).

Мы объясняем своим учащимся, что математическое образование является частью общечеловеческой культуры. Любому человеку, в том числе и гуманитарии, необходима культура мышления, способность к самостоятельной интеллектуальной деятельности. Культура мышления раскрывается в таких ее чертах, как стройность, точность, последовательность, логичность, доказательность, обоснованность. Доказано, что математика является мощным средством развития культуры мышления. Интеллект – это способность мыслить. Согласно теории И.М. Сеченова и И.П. Павлова мыслительная деятельность человека складывается из двух процессов – анализа и синтеза. Одним из критериев достижения успеха в мобилизации нервных процессов, ответственных за синтез сигналов в мозге человека, служит умение решать задачи. Таким образом, недостаток математики для гуманитариев негативно повлиял бы на интеллект школьников.

В свете сказанного представляется важным не противопоставлять гуманитарное и математическое образование, а осуществлять их синтез.

Для активизации творческого потенциала школьников, способных к самостоятельной интеллектуальной деятельности, от формального заучивания методов решения задач переходим к заинтересованному освоению математики. При этом используем тот уникальный гуманитарный потенциал, которым обладает математика. Специфика творческой математической деятельности проявляется как сплав интуиции и логики. Изучение математики пополняет не только познавательную и логическую, но и философскую и прикладную составляющие образования. Так математика по-

могает осмыслить мир, в котором мы живем, сформировать у человека научное представление о реальном мире. Кроме того, математика – это база, способствующая возможности самообразования, обеспечивающая готовность человека к овладению другими дисциплинами. Лишь некоторая (очень малая) часть учебного материала по математике непосредственно требуется многим выпускникам билингвальной гимназии, однако жизненный и профессиональный успех большинства будет зависеть от степени развития их умственных способностей, культуры мышления, умения применять знания в нестандартных ситуациях, самостоятельной творческой деятельности, прекрасной гимнастикой для которых является математика.

С использованием иностранного языка как средства показываем учащимся выходы из своего учебного предмета в другие предметные области знания. Мы используем такие методические формы, как неделя интегрированных уроков, исследовательские и проектные работы интегративного характера с привлечением языков. В течение недели математики, информатики, физики и иностранных языков (в основном английского, как более доступного), проводятся интегрированные уроки, в том числе с использованием учебников математики на английском языке, предоставленных нашими международными партнерами, презентации проектов (сборник на английском языке «Великие математики», математические сказки на испанском и английском языках, для учащихся старших классов – проект на английском языке «Векторы в физике и математике»).

Таким образом, у учащихся развивается интерес к предметам естественно-научного цикла, к математике, в частности, представляется возможность применить иностранные языки для развития междисциплинарного взаимодействия.

Литература

1. Громыко Н.В. Метапредметный подход в образовании при реализации новых образовательных стандартов. - "Учительская газета", 2010, 7 сентября.
2. Математика и информатика в естественнонаучном и гуманитарном образовании : материалы Междунар. науч.-практ. конф., Минск, 20–21 апр. 2012 г. / редкол. : В.А.Еровенко (отв. ред.) [и др.]. Минск : Изд. центр БГУ, 2012.
3. Рейнгард И.А. Сборник задач по геометрии и тригонометрии с практическим содержанием. – М.: Учпедгиз, 1960.
4. Суворова Е.П. Новая школа: Проблемы междисциплинарного взаимодействия // Вестник Герценовского университета. 2010. №1.

МЕЖДИСЦИПЛИНАРНОЕ ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ В УСЛОВИЯХ ПРОЕКТНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

Сегодня главной задачей образования является не столько передача знаний и социального опыта, сколько развитие личности ученика. А основу личностного развития составляет умение учиться, умение познавать и преобразовывать мир, ставить проблемы, искать и находить новые решения, учиться сотрудничать с другими людьми на основе уважения и равноправия. Потребность познавать – важная составляющая духовности человека наряду с потребностью творить добро и сострадать. «Человек разумный – и только он в состоянии оптимально определить будущее человечества, а не предопределить его гибель своей деятельностью» (В.Вернадский). Развивающее обучение предполагает критический взгляд на добываемые знания, их личностную оценку, а также воображение как следствие суждений о знаниях и их оценки. Принципы развивающего обучения приводят к вопросу об их реализации в ежедневной школьной практике. Практика уже ответила на этот вопрос, обратившись к междисциплинарному взаимодействию.

Другая сторона вопроса заключается в том, что Базисным планом жёстко ограничена максимально допустимая нагрузка учащегося, в то же время объём требуемых знаний и умений растёт. Использование междисциплинарного взаимодействия в образовательном процессе позволит оптимально решить проблему несоответствия объёмов знаний количеству времени, предусмотренного для их усвоения.

Междисциплинарное взаимодействие в процессе обучения рассматривается как интегрирующий фактор, способствующий формированию единой картины мира школьника, его развитию как субъекта познания (4, с.53).

Мы начинали работу по междисциплинарному взаимодействию с проведения интегрированных уроков. Интегрированные уроки имели свои «плюсы» и «минусы». Они позволяли расширять содержание изучаемого материала и рассматривать его с разных сторон. Ведущая роль на таких уроках принадлежала учителям, которые отбирали содержание, определяли формы работы и от мастерства которых, чаще всего, зависел результат. Сегодня в реализации междисциплинарного взаимодействия приоритетной

выступает проектная деятельность. Она сохраняет все достоинства интегрированных уроков, но в то же время имеет больше возможностей для достижения новых образовательных результатов. В основе проектной деятельности лежит расширение образовательного пространства и расширение спектра видов деятельности учащихся. Внешний ее результат можно увидеть, осмыслить, применить в реальной практической деятельности. Внутренний результат – опыт – становится бесценным достоянием учащегося, соединяя в себе знания и умения, компетенции и ценности. На долю учителя остается трудная задача выбора проблем для проектов, а проблемы эти можно брать только из окружающей действительности, из жизни.

Рассмотрим этапы работы над проектом в условиях междисциплинарного взаимодействия.

На подготовительном этапе проекта происходит накопление детьми материала по определенной теме на разных школьных дисциплинах и выбираются проблемные вопросы.

На этапе «запуска» проекта на одном из предметов происходит формулирование темы, постановка проблемы, распределение зоны ответственности.

На этапе реализации проекта происходит поиск путей решения проблемы с точки зрения разных дисциплин. Учитель, решая учебные задачи каждой дисциплины в соответствии с программой, подбирает материал, близкий теме проекта.

Заключительный этап – презентация проекта, где дети демонстрируют результат работы и обосновывают достижение целей и решение задач проекта.

В результате такого взаимодействия дисциплин происходит:

- формирование универсальных учебных действий (УУД): регулятивных, коммуникативных,
- усвоение межпредметных понятий,
- получение опыта предметной деятельности.

В начальной школе нашей гимназии создана система организации проектной деятельности учащихся, основанная на междисциплинарном взаимодействии. Учебно-методическую базу этой системы составляют: УМК Этнокалендарь Санкт-Петербурга, авторские культурологические программы духовно-нравственного развития, УМК «Диалог» для школы поликультурного общества, УМК Информатика и ИКТ 2-4.

Наибольшие возможности для организации междисциплинарного взаимодействия в условиях проектной деятельности имеет использование в учебном процессе УМК «Диалог» (2, с.54; 3, с.69). В этом УМК методический подход позволил установить не только взаимную связь учебных дисциплин, но и связь предметных методик обучения: согласовать цели обучения разным предметам, обосновать отбор содержания одной дисциплины содержанием других, определить систему междисциплинарных знаний и умений, разработать организацию предметной деятельности ученика, направленной на освоение не только предметных, но и универсальных учебных действий. (1, с.24)

В системе учебников «Диалог» проектная деятельность обеспечивает возможность овладения УУД, их самостоятельное применение на разном предметном материале, предусматривает возможность выбора учеником наиболее удобных и рациональных для него способов выполнения задания. В этом УМК реализуется единый подход к организации проектной деятельности. Рубрика «Работаем над проектом» есть в учебниках по всем дисциплинам Проекты, над которыми работают школьники, междисциплинарны. Дети используют знания, умения, навыки, полученные при изучении разных предметных областей, для создания единого продукта.

Реализацию междисциплинарного взаимодействия рассмотрим на примере проекта для 3 класса «Хлеб – всему голова». Итоговым продуктом проекта должно стать создание школьного музея хлеба. В проекте принимали участие третьеклассники, причем каждый из третьих классов выбрал свое направление в создании музея.

Проект «Хлеб – всему голова: диалог культур» объединил круг дисциплин (литературное чтение, историю города, иностранный язык, окружающий мир, технология), на которых дети искали ответ на проблемный вопрос: почему хлеб всему голова?

При «запуске» проекта ученики в диалоге с учителем поставили перед собой задачу объединиться в группы и начать сбор материала по следующим направлениям, поддержанным разными дисциплинами.

- Исследовать ассортимент хлеба в магазинах города, изучить предпочтения людей, взять интервью (история города, русский язык).
- Познакомиться с традициями народов: изучить виды хлеба, узнать о национальных праздниках хлеба, подобрать пословицы, загадки о хлебе (окужающий мир, литературное чтение).

- Изучить историю хлебопечения разных народов (окружающий мир, технология).
- Найти отражение традиций разных народов хлебопечения в нашем городе (история города).
- Узнать названия хлебобулочных изделий на разных языках мира (немецкий язык, русский язык).
- Представить традиционные рецепты изготовления хлеба (технология, немецкий язык).

Деятельность участников проекта включала поиск информации в различных источниках; анкетирование, опрос, интервью; изучение ассортимента хлеба в булочной; обсуждение, отбор полученных материалов, оформление и презентацию результатов исследования.

Например, на уроке немецкого языка «В немецкой пекарне» (учитель Е.В. Алексашкина) в рамках проекта по теме «Хлеб – всему голова: диалог культур» использовались следующие виды деятельности учащихся:

- подбор синонимичных пословиц разных народов (русских и немецких);
- лексическая работа со словами-интернационализмами (заимствование) *штрудель, берлинер, крендель*;
- сопоставление звучания слова «хлеб» на разных языках;
- составление рассказов, описаний, диалогов;
- подбор названия к картинкам с изображениями хлебобулочных изделий, оформление витрины;
- составление плана последовательности своих действий по оформлению витрины и ее презентации, созданию рецепта рождественского печения;
- работа с информационной нагрузкой элементов оформления витрины.

Продолжением проекта стало изучение интересующих детей тем, систематизация материала для того, чтобы создать школьный музей хлеба. Учащиеся планируют проводить по нему экскурсии.

Главным результатом проекта стало формирование умения действовать в условиях, когда требуется в ограниченное время сделать большой объем разноплановой работы. Важно не растеряться при встрече с новым, не испугаться неизвестности, а быстро понять, каких знаний не хватает, решить, где и как их можно получить, а получив, применить и увидеть ре-

зультат своих действий. Выполнив такую цепочку действий, ребёнок становится более уверенным в своих силах, у него исчезает страх перед неизвестными ранее делами, перед недостатком знаний – он учится учиться. Условием для достижения таких результатов послужила организация междисциплинарного взаимодействия, выступающего интегрирующим фактором, способствующим развитию ученика как субъекта познания.

Литература

1. Бордовский Г. А., Воюшина М. П., Суворова Е. П. Надпредметные основания построения учебно-методического комплекта для поликультурной начальной школы // Вестник Герценовского университета 2011 №11 URL: <http://cyberleninka.ru/article/n/nadpredmetnye-osnovaniya-postroeniya-uchebno-metodicheskogo-komplekta-dlya-polikulturnoy-nachalnoy-shkoly> (дата обращения: 15.01.2013)
2. Воюшина М. П. Вызовы времени и учебники нового поколения по литературному чтению // Вестник Герценовского университета 2007 №7 URL: <http://cyberleninka.ru/article/n/vyzovy-vremeni-i-uchebniki-novogo-pokoleniya-pol-literaturnomu-chteniyu> (дата обращения: 15.01.2013)
3. Воюшина М.П. Реализация междисциплинарного взаимодействия в УМК «Диалог» для поликультурной начальной школы. Герценовские чтения. Начальное образование. 2010. Т. 1. № 2. С. 69-74.
4. Суворова Е. П. Новая школа: проблемы междисциплинарного взаимодействия // Вестник Герценовского университета 2010 №1 URL: <http://cyberleninka.ru/article/n/novaya-shkola-problemy-mezhdistsiplinarnogo-vzaimodeystviya> (дата обращения: 15.01.2013)

О. Л. Верховцева

УЧЕБНО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ ШКОЛЬНИКОВ КАК СПОСОБ РАЗВИТИЯ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ

Задача современной школы - сформировать творческую личность, способную решать не только репродуктивные и продуктивные задачи, но и самостоятельно ставить проблему исследования. Учебно-исследовательская деятельность направлена как раз на развитие этих навыков, являясь одной из форм творческой деятельности (2).

На всех этапах обучения складываются навыки, способствующие развитию самостоятельности в деятельности учащихся. Начиная с подготовки доклада для выступления на уроке и заканчивая интегрированными исследовательскими работами, объединяющими знания учащихся по разным предметам. Каждый вид деятельности формирует отдельные навыки, которые затем складываются в исследовательскую компетентность учащихся, полностью проявляющуюся при работе над учебным исследованием.

Под учебно-исследовательской деятельностью учащихся понимается учебная деятельность по приобретению практических и теоретических знаний с преимущественно самостоятельным применением научных методов познания, осуществляется целенаправленное формирование методологических основ познавательного процесса, что является условием и средством развития у обучающихся творческих исследовательских умений (4).

Целью исследовательской деятельности является получение новых знаний о конкретном объекте. Но говоря о учебно-исследовательских работах школьников, мы за редким исключением имеем в виду объективную новизну полученных результатов, чаще всего они будут субъективно новым. В образовании цель исследовательской деятельности полагается в приобретении учащимся функционального навыка исследования как универсального способа освоения действительности через повышение мотивации к учебной деятельности и активизацию личностной позиции учащегося в образовательном процессе, основой которых является приобретение субъективно новых знаний (т. е. самостоятельно получаемых знаний, являющихся новыми и личностно значимыми для конкретного учащегося). (1)

Под исследовательской деятельностью понимается деятельность, связанная с поиском ответа на творческую исследовательскую задачу с заранее неизвестным решением (в отличие от практикума, служащего для иллюстрации тех или иных законов природы) и предполагающая наличие основных этапов, характерных для исследования в научной сфере (4):

- постановка проблемы исследования,
- определение цели и задач исследования,
- изучение информации по данной тематике,
- выдвижение гипотезы,
- выбор метода исследования,
- получение собственного материала,
- обобщение анализ результатов,

- выводы по полученным данным.

В исследовательской деятельности учащихся задается определенный способ эволюции функциональных позиций ее участников. В типичной образовательной ситуации, которая, как правило, определяет характер учебного процесса, реализуется стандартная позиционная схема «учитель – ученик». Первый транслирует знания, второй их усваивает; все это происходит в рамках отработанной классно-урочной схемы. При развитии исследовательской деятельности эти позиции сталкиваются с реалиями: нет готовых эталонов знания, которые столь привычны; явления, увиденные в живой природе, чисто механически не вписываются в готовые схемы, а требуют самостоятельного анализа в каждой конкретной ситуации. Это инициирует начало эволюции от объект-субъектной парадигмы образовательной деятельности – направленности действия от учителя к ученику – к ситуации совместного постижения окружающей действительности, выражением которой является пара «колlega – колlega». Вторая пара – «наставник – младший товарищ» предполагает ситуацию передачи навыков практической деятельности, связанных с освоением действительности, от учителя, ими обладающего, к ученику. Эта передача происходит в тесном личностном контакте, обусловленном высоким личным авторитетом «наставника» и специалиста, педагога, ее носителя. Главным результатом рассмотренной позиционной эволюции является расширение границ толерантности участников исследовательской деятельности (1).

В этом сотрудничестве происходит подготовка методологической базы исследовательской деятельности школьника, которая будет одинакова для исследования в любой области, и на каждом этапе обучения этот алгоритм можно наполнять новым содержанием, адекватным способностям и уровню развития школьника. Работа в подобной схеме дает возможность строить долгое сотрудничество с учащимися, так как этап анализа результатов приводит к постановке новых проблем для новых исследований. Школьники учатся видеть новые пути и темы для развития своей работы, учатся самостоятельно ставить проблемы следующих исследований. Возрастающее количество знаний увеличивает количество вопросов, возникающих при рассмотрении различных природных явлений, течение которых можно изучить в зависимости от множества влияющих параметров.

Очевидно, что выполнение некоторых исследований невозможно в рамках школьной материально-технической базы. Решить эту проблему позволяет взаимодействие с вузами. На базе вуза школьникам предостав-

ляется возможность использовать при проведении исследования современное оборудование, а главное погружение в научную среду дает им не только потенциал для развития своей темы на более высоком уровне, но и выполняет профориентационную функцию. В подобном сотрудничестве появляется возможность увидеть объективную новизну исследования, что открывает как перспективы развития для ребенка, так и возможности для вузов в дальнейшем получить более подготовленных абитуриентов.

На базе РГПУ им. Герцена, в частности на факультете физики, уже третий год ведется работа по организации и проведению учебно-исследовательских работ школьников. Под руководством преподавателей, магистрантов и аспирантов РГПУ им. Герцена были созданы работы школьников, которые обладали как субъективной, так и объективной новизной в большей или меньшей степени. Например, в одной из работ было представлено изучение упругих свойств резинового шнура за пределами действия закона Гука с помощью лабораторного оборудования Архимед. Это исследование дало объективные знания только для конкретного образца, не открывая большой практической значимости. Но проработка схемы исследовательской деятельности, а особенно последнего пункта - анализа результатов - показала, что может быть поставлено множество других исследовательских проблем для развития этой темы. В том числе были предложены новые материалы для исследования, выдвинуты гипотезы об изменении полученных результатов в зависимости от температуры, длительного силового воздействия и геометрических параметров образца.

С другой стороны были реализованы такие работы, как, например, создание спектрографа на основе цифрового лабораторного оборудования Архимед. Данная работа, обладая объективной новизной, так же имеет практическую значимость. В исследовании показываются возможности школьного оборудования, далеко выходящие за рамки урочной деятельности, причем использование научного оборудования дало возможность проверить адекватность результатов и сделать выводы о перспективах работы на данном школьном оборудовании.

Эта работа включала в себя не только создание спектрографа, но и проведение с помощью него исследования на некотором опытном образце. Такая обширность темы позволила объединить в один большой проект два различных исследования: группы «оптиков», создававших спектрограф и развивавших методы регистрации и обработки данных, и группы «термодинамиков», которые создавали опытные образцы. Вместе они смогли

проверить гипотезу об изменении концентрации спирта в спиртовом растворе при выпаривании.

Важно отличие учебно-исследовательской деятельности школьников от других видов учебной работы проявляется в том, что нельзя заранее предугадать результат своей работы. Постановленная гипотеза может, как подтвердиться, так и быть опровергнута. Но очень важно показать школьникам в этом случае, что отрицательный результат – это тоже результат, особенно когда исследование предполагало получение объективно новых результатов. В качестве примера можно привести работу, выполненную также в рамках сотрудничества с кафедрой методики обучения физики РГПУ им. А.И. Герцена. Целью работы явилось исследование способа борьбы с сосульками с использованием явления резонанса. Проблема, безусловно, актуальная особенно для Санкт-Петербурга, и ее социальная значимость вызвала у ребят большой интерес. Но проведение серии опытов не дало положительных результатов, резонансные частоты, связанные с геометрическими размерами тела или с кристаллической структурой льда не были обнаружены. В подобной ситуации ученикам очень сложно без помощи руководителя перейти к следующей стадии – формулирование выводов. Этот заключительный шаг позволяет задать новые вопросы, сформулировать новые темы для исследований, а может быть и обнаружить ошибки в своей предыдущей работе. При этом взаимодействие с преподавателями вузов поможет пересмотреть методики проведения эксперимента, оценить полученные результаты, разработать новые установки. Все это будет еще одним шагом в продвижении от учебной к научной исследовательской деятельности.

Рассмотрение опыта проведения исследовательских работ дает алгоритм создания тем для исследовательской деятельности школьников. Несомненно, полезно учитывать следующие рекомендации, сформулированные А. И. Савенковым на основе эксперимента:

- тема должна быть интересной ученику, она должна его увлечь; исследовательская работа учащихся, как и всякое творчество, возможна и эффективна лишь при условии добровольного участия в ней;
- тема должна быть выполнима, решение её должно принести реальную пользу участникам исследования;
- тема должна быть оригинальной, в ней должен быть элемент неожиданности, необычности;

- тема должна быть такой, чтобы работа была выполнена качественно, но относительно быстро;
- тема должна вызывать интерес не только у ученика, но и у его руководителя;
- работа над темой должна быть обеспечена материально-техническими ресурсами (3).

Но также поставленные перед учащимися проблемы должны иметь систематичный характер и реализовывать индивидуальный подход в обучении. Возможен подход, когда исследования отдельных школьников или групп не связаны друг с другом. Но лучшие результаты в развитии исследовательского навыка можно получить, разрабатывая большую проблему, разделенную на различные направления, при этом для каждой команды (учащегося) мы фиксируем конкретные параметры, оставляя свободными другие. Или в случае реализации одного большого проекта, требующего исследований в разных областях, как было представлено в примере выше. При подобном подходе мы можем изменять нагрузку и сложность работы в зависимости от возможностей и интересов учащихся. А также на выходе получится полноценное исследование явления, рассмотренного с изменением различных параметров, либо исследование, включающее в себя решение нескольких больших задач.

Наш опыт и опыт других учителей показывает, что учебно-исследовательская деятельность является эффективным средством обучения. Но при взаимодействии с вузами этот процесс получает новый импульс, открываются пути развития работ школьников от новизны субъективной к новизне объективной. Все это позволяет формировать не только исследовательскую компетентность школьников, но и обучить главному компоненту исследования – постановке проблемы нового исследования на основе сформулированных выводов предшествующих работ.

Литература

1. Алексеев Н. Г., Леонтович А. В., Обухов С. А., Фомина Л. Ф. Концепция развития исследовательской деятельности учащихся (фрагменты) // Фізика: проблеми викладання. – 2006. – № 5. – С. 3–5.
2. Далингер В.А. Учебно-исследовательская деятельность учащихся в процессе изучения математики // электронный научный журнал «Вестник Омского государственного педагогического университета», 2007

3. Запрудский Н. И. Технология исследовательской деятельности учащихся: сущность и практическая реализация // Фізика: проблеми викладання. – 2009. – № 4. – С. 51–57.
4. Пархоменко Т.Л. Исследовательский метод в организации учебной деятельности учащихся // Успехи современного естествознания. – 2008. – № 5 – с. 23-24.

Е.Л. Максимова

РОЛЬ СЕМЬИ В ФОРМИРОВАНИИ КУЛЬТУРНОГО ПОЛЯ РЕБЕНКА

Современные исследователи в качестве основной цели образования называют культурное развитие ребенка. По мысли А.П.Валицкой, само существование современной цивилизации зависит от уровня и качества культуры конкретной личности, а значит, цель образования и его содержательная доминанта должны располагаться в пространстве культуры. Особая роль в достижении этой цели принадлежит урокам литературного чтения, что определяется и высоким статусом этого предмета среди других учебных дисциплин эстетического цикла, и самой словесной природой этого искусства, обуславливающей движение от слова к культуре (Н.М.Свирина).

В связи с этим методика, выдвигая основной целью начального литературного образования литературное развитие ребенка, наряду с традиционными составляющими этого процесса (формирование читателя, способного к полноценному восприятию художественного произведения, развитие литературного творчества, способности адекватно выразить себя в слове) называет еще одну его составляющую – формирование культурного поля школьника.

Под *культурным полем* понимается, освоенное (присвоенное) личностью пространство культуры, в котором действуют создающие его силы, и прежде всего самостоятельная индивидуальная активность ребенка (М. П. Воюшина). Уровень сформированности культурного поля проявляется прежде всего в степени активности учащегося в присвоении культурного пространства, активности в культуросообразной деятельности, творчестве, расширении кругозора, сохранении и созидании культурных ценностей.

Культурное поле формируется в процессе воздействия на ребенка пространства культуры через культурно-образовательную среду. Вне-

урочная деятельность, выходящая за рамки классно-урочной системы (посещение спектакля в театре, экскурсии в музеи, проведение мини-исследования, проектная деятельность, участие в конкурсах, выставках, создание классного журнала и т.д.), позволяет создать более благоприятные условия для формирования культурного поля школьника, стимулирует активность ребенка, предоставляет возможность выбора вида и формы культуросообразной деятельности.

Внеурочная образовательная деятельность может существовать и сама по себе, но ее эффективность значительно возрастает, если устанавливаются связи урочной и внеурочной деятельности ребенка. При этом урок служит стимулом к внеурочной образовательной деятельности. В частности, учитель так организует анализ художественного произведения на уроке, что возникает вопрос, ответ на который не лежит на поверхности, а требует от ребенка получения дополнительной информации, проявления активных действий. Поиск ответа на вопрос соответствует потребности читателя разобраться в прочитанном. Исходным мотивом деятельности вне урока становится востребованность результата внеурочной образовательной деятельности на уроке.

Продуктивная внеурочная деятельность младшего школьника без поддержки родителей невозможна. Успешность ребенка во многом зависит от того, насколько родители хотят, стремятся, могут помочь, поддержать его. Очевидно, что активное вовлечение родителей в учебный процесс повышает эффективность обучения и воспитания детей. От успешного взаимодействия выигрывают все. Такая работа ориентирована на партнёрское взаимодействие и предполагает качественно новый для школы характер связей – трехстороннее *сотрудничество: диалог учителя, ученика, родителей*. Организовать это взаимодействие непросто. Опыт показал, что родители не всегда готовы оказать помощь ребёнку. И не потому что не хотят, а потому что не знают *как* и не всегда понимают *зачем*. Часто родители видят цель своей помощи в правильном выполнении ребенком конкретного задания и не осознают перспективных педагогических целей, видят свою роль прежде всего в контроле за ребенком, а не умеют помочь ребенку организовать собственную деятельность.

В течение ряда лет мы выстраивали систему взаимодействия с родителями и учениками с целью формирования культурного поля школьников в процессе внеурочной образовательной деятельности. В основу организации взаимодействия легли принципы деятельностного подхода и диалоги-

ческого обучения, изложенные в работах А. Н. Леонтьева, С. Л. Рубинштейна, В. И. Слободчикова, Н. Е. Щурковой:

- принцип определения "зоны ближайшего развития" и организации в ней совместной деятельности детей и взрослых;
- принцип высокой мотивированности любых видов деятельности;
- принцип обязательной рефлексивности всякой деятельности;
- принцип сотрудничества при организации управления различными формами деятельности.

Цель этого взаимодействия – способствовать включению ребенка в активную деятельность по следам прочитанных произведений, создание условий для самостоятельной читательской и культуротворческой деятельности учащихся. Перед родителями стоит задача не дать угаснуть детской активности, интересу, стараться поддерживать и развивать их. Но не выполняя задание вместо ребёнка, а действуя вместе с ним.

Процесс привлечения родителей к совместной деятельности целесообразно начинать с родительского собрания в форме мастерской «Роль чтения в интеллектуальном развитии ребёнка», на котором родители – не пассивные слушатели учительской лекции, а активные участники обсуждения проблемы, делятся друг с другом своим опытом приобщения ребенка к книге, рассказывают о любимых книгах своего детства, рассуждают о том, какую роль сыграло чтение в их жизни. Такая встреча рождает желание продолжить общение, постепенно складывается не только детский, но и родительский коллектив. Проведение совместных праздников, викторин, посещение музея, организация конкурсов чтецов, в которых принимают участие и дети, и родители, совместная подготовка материала и выпуск журнала, – вот далеко не полный перечень форм взаимодействия учителя, учеников и родителей, которые «прижились» в нашем классе.

Анализ нашего опыта позволил выделить методические условия эффективной организации трехстороннего взаимодействия учителя, ученика и родителей в целях формирования культурного поля ребенка:

1. Задача родителей - не дать угаснуть детской активности, интересу, поддерживать и развивать их. Для этого важно не выполнять задание вместо ребенка, а действовать вместе с ним.
2. Необходимо изменить функцию родителей: не контролировать (сопровождать, охранять), а организовывать совместную деятельность. Родители должны стараться получать те же культурные впечатления, что и ребенок, т.е. вместе с ребенком быть экскурсантом, зрителем,

слушателем, читателем и обсуждать, делиться впечатлениями, вступать в диалог (при равноправии точек зрения взрослого и ребенка).

3. Важно помогать овладевать способом поиска информации, подсказывать источник, а не давать готовые сведения.
4. Создавать и поддерживать атмосферу важности культуросообразной деятельности школьников и праздничности обсуждения полученных результатов (защиты проектов, выставок и т.д.).

Главный результат - «выход» за пределы прочитанного на уроке произведения, расширение культурного поля. Чтение, доставляющее удовольствие, результативный поиск вызовет интерес к литературе, к культуре, станет со временем мощным стимулом саморазвития.

Литература

1. Валицкая А.П. Культуротворческая школа: концепция и модель образовательного процесса // Педагогика. – 1998. – № 4.
2. Воюшина М.П. Личностно-ориентированное образование и формирование культурного поля школьника. // Эстетическое пространство детства и формирование культурного поля школьника: Материалы Третьей Всероссийской научно-методической конференции (СПб 21-22 февраля 2008 г.)-СПб:Сага, 2008.-С.3-10.
3. Внеурочная деятельность школьников. Методический конструктор: пособие для учителя /Д.В. Григорьев, П.В. Степанов. - М.: Просвещение, 2010. - 223. - (Стандарты второго поколения).Этапы планирования работы с родителями.
4. Свирина Н.М. Литературное образование как способ вхождения школьников в художественную культуру: Автореф... докт. пед. наук. – СПб., 1999.

Е. А. Каишарова

К ВОПРОСУ РЕАЛИЗАЦИИ КОМПЕТЕНТНОСТНОГО ПОДХОДА ПРИ ПОДГОТОВКЕ УЧИТЕЛЯ ФИЗИКИ

В современной России государственная политика модернизации образования нацелена на учёт общих тенденций развития образования в странах мира, в первую очередь – в Европе. Но стратегическая цель образования заключается во взаимном сближении структур высшего образования европейских стран и в выработке единых подходов к оценке качества образовательных программ вузов в целом и их дипломов в частности. Други-

ми словами, образовательная политика вуза в этих условиях должна быть направлена на решение проблемы воспитания конкурентоспособных специалистов, комплексно подготовленных к работе в постоянно изменяющихся условиях. В этой связи, несмотря на то, что в России достаточно долгий период времени господствовал «знаниевый» подход к образованию, в контексте современной образовательной политики нашего государства основой профессионального образования становится новое направление, которое определяется как компетентностный подход.

Компетентностный подход акцентирует внимание на *выработке у учащихся способности использовать полученные знания*, и в соответствии с этим ряд исследователей (О.В. Акулова, С.А. Писарева, Е.В. Пискунова, Н.Ф. Радионова) определяют основные положения данного подхода (4):

- «компетентность» - это деятельностная категория, т.е. она проявляется только в определённой деятельности;
- компетентность не сводится к знаниям или навыкам, но включает их в себя;
- для определения компетентности большое значение имеет контекст, т.е. человек, компетентный в одном виде деятельности, может быть некомпетентным в другом;
- значительную роль в проявлении компетентности играет конкретная ситуация; в одной и той же сфере деятельности, но в разных обстоятельствах человек может проявить (или не проявить) свою компетентность.

Сущность компетентностного подхода состоит в формировании умений и навыков использовать приобретённые знания в «условиях конкретных жизненных или приближённых к ним учебных ситуациях, развитии позитивной мотивации обучающихся к практико-ориентированному использованию знаний, умений и навыков» (5). Согласно этому, отличительной особенностью деятельности вуза становится перенос акцента в ожидаемых результатах образовательного процесса с предметно-дисциплинарной и содержательной стороны на компетенции, по наличию или отсутствию которых надлежит оценивать качество и эффективность обучения. Смена «знаниевого» подхода к образованию на компетентностный ставит вопрос не об улучшении качества образования, а о его смене на новое качество. Однако, определяя качество образования как соответствие потребностям и ожиданиям общества, необходимо учитывать, что запрос к

системе образования каждый участник образовательного процесса - индивид, общество, государство - формируют по-своему.

Достижение нового качества образования сопряжено с переосмыслением значения системы профессионального образования, поскольку если цель задаётся по-новому, то и система выстраивается иначе. В соответствии с этим положением цель будет задавать новые структуру и содержание, виды учебной и профессиональной деятельности, показатели и оценочные средства этой деятельности.

Компетентностный подход не отрицает значения знаний, он акцентирует внимание на способности использовать полученные знания, а это значит, что компетенции формируются только на предметном поле. Поэтому важнейшей задачей является правильно отслеживать формирование предметных компетенций, в частности учителя физики, что в свою очередь является на данный момент серьезной методической проблемой.

В требованиях ФГОС высшего профессионального образования по направлению подготовки 051000 профессиональное обучение (по отраслям) (квалификация (степень) "бакалавр") к результатам освоения основных образовательных программ бакалавриата указывается, что выпускник должен обладать определённым набором общекультурных компетенций, например:

- ✓ осознанием культурных ценностей, пониманием роли культуры в жизнедеятельности человека (ОК-1);
- ✓ осознанием ключевых ценностей профессионально-педагогической деятельности (ОК-2);
- ✓ умением моделировать стратегию и технологию общения для решения конкретных профессионально-педагогических задач (ОК-26);
- ✓ владением процессом творчества (поиск идей, рефлексия, моделирование) (ОК-28);
- ✓ владением системой эвристических методов и приемов (ОК-29).

Более того, выпускник должен обладать определенными профессиональными компетенциями, например:

- ✓ способностью выполнять профессионально-педагогические функции для обеспечения эффективной организации и управления педагогическим процессом подготовки рабочих (специалистов) (ПК-1);
- ✓ способностью развивать профессионально важные и значимые качества личности будущего рабочего (специалиста) (ПК-2);

- ✓ способностью анализировать профессионально-педагогические ситуации (ПК-5);
- ✓ готовностью к конструированию содержания учебного материала по общепрофессиональной и специальной подготовке рабочих (специалистов) (ПК-20);
- ✓ готовностью к проектированию форм, методов и средств контроля результатов подготовки рабочих (специалистов) в образовательном процессе (ПК-23).

В пункте «VIII. Оценка качества освоения основных образовательных программ бакалавриата» сказано, что «8.1. Высшее учебное заведение обязано обеспечивать гарантию качества подготовки, в том числе путем:...мониторинга, периодического рецензирования образовательных программ; разработки объективных процедур оценки уровня знаний и умений обучающихся, компетенций выпускников; обеспечения компетентности преподавательского состава». В пункте 8.4. данного раздела сказано, что: «Для аттестации обучающихся на соответствие их персональных достижений поэтапным требованиям соответствующей ООП (текущий контроль успеваемости и промежуточная аттестация) создаются фонды оценочных средств, включающие типовые задания, контрольные работы, тесты и методы контроля, позволяющие оценить знания, умения и уровень приобретенных компетенций. Фонды оценочных средств разрабатываются и утверждаются вузом» (8).

Приведенные выше примеры ярко демонстрируют, что цели образования, сформулированные в нормативных документах на языке ключевых компетенций, носят универсальный, метапредметный характер, но для практического воплощения нуждаются в конкретизации в рамках определенного учебного предмета, т.е. должны реализовываться через предметные компетенции. В связи с этим компетентностный подход часто понимают достаточно ограниченным, направленным, прежде всего, на решение прагматических задач, на умение ориентироваться в обыденной действительности, что порождает проблему определения содержания образования: чему, как и в каком объеме следует учить учащихся. Возникает противоречие между задуманной универсальностью, творческим характером приобретаемых учащимися в процессе обучения качеств и пропагандируемой практической значимостью, как правило, понимаемой достаточно узко. Однако еще С. И. Гессен утверждал, что «исключительная забота о делах полезных и прикладных настолько суживает горизонт, что в дальнейшем

приводит к разрушению» (2). Для разрешения этого противоречия необходимы поиск, научное обоснование и разработка методических средств, позволяющих естественным образом совмещать как формирование надпредметных (метапредметных) умений, так и умения решать конкретные практические задачи.

Более того, поскольку сказано, что ВУЗ обязан «разработать объективные процедуры оценки уровня знаний и умений обучающихся, компетенций выпускников», становится актуальной проблема диагностики сформированности заявленных компетенций в рамках аттестационных процедур. Как отмечает Полат Е. С.: «Парадокс компетентности состоит в том, что она обнаруживается лишь за пределами ситуаций, в которых она приобретает учеником и контролируется учителем. Компетентность отличается от узкопредметного умения тем, что проявляется при решении задач, новых для ученика, не отработанных на уроках» (6). Как отмечают Разумовский В. Г. и Майер В. В. «остается огромный разрыв между умением действовать по образцу, применять законы и правила в привычных многократно отработанных задачах и свободным действием в широком классе практических неочищенных ситуаций, межпредметным и межтемным переносом, умением трансформировать изученные способы» (7).

Таким образом, становится ясно, что при отсутствии научно обоснованного методического сопровождения стандартизация образования может противоречить компетентностному подходу. В силу богатых методических традиций в проверке ЗУНов возникает серьезная опасность «сползания» именно к проверке ЗУН, но это не гарантирует проверку компетентностей. По нашему мнению, методическое сопровождение должно состоять из таких методических средств, которые сочетали бы в себе и возможности контроля строго определенных стандартом ЗУНов и интеллектуального и творческого развития обучающихся, и в то же время были бы достаточно просты и экономичны для массового применения. На данный момент исследований в данном направлении проводится явно недостаточно.

Для качественной диагностики профессиональных компетенций учителя, в частности учителя физики, необходимо каждую компетенцию структурировать определенным образом, т.е. разбивать на некоторые подсистемы, которые состояли бы из совокупности как предметных знаний, умений и навыков, так и умений и навыков универсального характера. Особое внимание необходимо также обратить на вычленение соответствующих механизмов диагностики.

Литература

1. Болотов В.А. Компетентностная модель: от идей к образовательной парадигме/ В.А.Болотов, В.А.Сериков. - Педагогика, № 10, 2003. с. 8-14.
2. Гессен С.И. Основы педагогики: введение в прикладную философию. Берлин, 1923.
3. Пискунова Е.В., Акулова О.В., Баграмова Н.В., и др. Компетентностный подход в педагогическом образовании: Коллективная монография/ Под ред. проф. В.А. Козырева, проф. Н. Ф. Радионовой, проф. А. П. Тряпицыной СПб.: Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена, 2006.
4. Пискунова Е.В., Акулова О.В., Писарева С.А. Современная школа: опыт модернизации: Книга для учителя / Под общ. ред. А.П. Тряпицыной (монография). СПб.: Изд-во РГПУ им. А.И.Герцена, 2005.
5. Пискунова Е. В., Козырев В. А., Радионова Н. Ф. и др. Компетентностный подход в педагогическом образовании: Коллективная монография / Под ред. проф. В. А.Козырева и Н. Ф.Радионовой. СПб.: Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 2004.
6. Полат Е. С. Современные педагогические и информационные технологии в системе образования: учеб. Пособие для студентов высш. учеб. заведений/ Е. С. Полат, М. Ю. Бухаркина. – М.: Издательский центр «Академия», 2007.
7. Разумовский В.Г., Майер В.В. Научный метод познания и обучение. – М.: Гуманитар. Изд. Центр ВЛАДОС, 2004.
8. <http://www.edu.ru/db/portal/obschee/index.htm>

О.С. Сергеева

УЧЕБНО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ ШКОЛЬНИКОВ КАК НЕОТЪЕМЛЕМАЯ ЧАСТЬ МЕХАНИЗМОВ РЕАЛИЗАЦИИ ФГОС НОВОГО ПОКОЛЕНИЯ

На сегодняшний день исследовательская и проектная деятельность школьников выступает как неотъемлемая часть образования, одно из направлений его модернизации и развития концепции профильного обучения.

В соответствии с принятым в настоящее время Федеральным государственным образовательным стандартом среднего (полного) общего образования одной из составляющих образовательной программы на старшей ступени обучения является индивидуальный проект, представляющий собой учебный проект или учебное исследование. Кроме того, при итоговой оценке освоения учащимися основной образовательной программы среднего (полного) общего образования должны учитываться сформированность умений выполнения учебно-исследовательской и проектной деятельности (2).

Понятия проектной и исследовательской деятельности имеют существенные различия: проектная деятельность направлена, прежде всего, на создание некоего нового продукта, будь то стенгазета, компьютерная программа, театральная постановка или реферат, а исследование нацелено на выявление сущности изучаемых процессов путем преобразования ранее имевшейся информации в новые знания. Также отличительным признаком исследовательской деятельности является наличие таких элементов, как практическая методика исследования выбранного явления, собственный экспериментальный материал, анализ собственных данных и вытекающие из него выводы.

Требования, предъявляемые к основным общеобразовательным программам:

- 1) к структуре основных общеобразовательных программ;
- 2) к результатам их освоения (к результатам общего образования);
- 3) к условиям реализации (1).

Принципиальным отличием образовательных стандартов второго поколения является усиление их ориентации на результаты образования как системообразующий компонент конструкции стандартов.

Требования к результатам освоения общего образования структурируются по ключевым задачам общего образования, отражающим индивидуальные, общественные и государственные потребности, и включают в себя предметные, метапредметные и личностные результаты.

Предметные результаты включают освоенные обучающимися в ходе изучения учебного предмета умения, специфические для данной предметной области, виды деятельности по получению нового знания в рамках учебного предмета, его преобразованию и применению в учебных, учебно-проектных и социально-проектных ситуациях, формирование научного типа мышления, научных представлений о ключевых теориях, типах и видах отношений, владение научной терминологией, ключевыми понятиями, методами и приемами.

Метапредметные результаты включают освоенные обучающимися межпредметные понятия и универсальные учебные действия (регулятивные, познавательные, коммуникативные), способность их использования в учебной, познавательной и социальной практике, самостоятельность планирования и осуществления учебной деятельности и организации учебного сотрудничества с педагогами и сверстниками, построение индивидуальной образовательной траектории.

Личностные результаты включают готовность и способность обучающихся к саморазвитию и личностному самоопределению, сформированность их мотивации к обучению и целенаправленной познавательной деятельности, системы значимых социальных и межличностных отношений, ценностно-смысловых установок, отражающих личностные и гражданские позиции в деятельности, социальные компетенции, правосознание, способность ставить цели и строить жизненные планы, способность к осознанию российской идентичности в поликультурном социуме (1).

Применительно к учебному предмету физика индивидуальный проект, как правило, связан с учебным исследованием и относится к учебно-исследовательской деятельности учащихся, которая, помимо индивидуального проекта фрагментарно выполняется также в рамках уроков физики. Составные части учебно-исследовательской деятельности при использовании их в различных видах урочной деятельности, могут быть реализованы как самостоятельные единицы учебной деятельности, т. е. направлены на достижение предметных результатов образования в рамках учебного предмета физика.

Формируя урочные виды деятельности и контролируя их освоение, мы можем в дальнейшем использовать их во внеурочной деятельности. Комбинируя их во внеурочной деятельности, где уровень самостоятельности повышается, мы можем контролировать уровень освоения учебно-исследовательской деятельности, как отдельный компонент ФГОС нового поколения, что также можно отнести к предметным результатам образования. При этом, изменяя компоненты учебно-исследовательской деятельности, реализуемые во внеурочной деятельности, мы можем влиять на решение дидактических задач.

Например, на уроках физики при изучении темы «Тепловые двигатели» необходимо сформировать (способствовать формированию) у школьников такие понятия как «тепловой двигатель», «КПД теплового двигателя», повторяем понятия «количество теплоты», «полезная и затраченная работа», «мощность». Одним из возможных вариантов углубленного изучения данной темы может стать исследовательская работа по созданию стеаринового мотора (стеариновая машина) и изучению его характеристик: КПД и мощность.

Учебно-исследовательская деятельность является одним из способов формирования универсальных учебных действий, что является метапредметным результатом обучения.

Формирование универсальных учебных действий в ходе выполнения исследования способствует обеспечению единства и преемственности как при переходе от одной ступени школьного образования к другой, так и при переходе от школьного образования к университетскому.

На данный момент существует множество определений учебно-исследовательской деятельности школьников, приведем некоторые из них:

- «свойство человеческой природы» (М. Г. Сергеева),
- «фактор формирования научного мышления» (А. В. Леонтович),
- «возможный путь вхождения в пространство культуры» (А. С. Обухов),
- «способ освоения действительности» (П. Г. Щедровицкий),
- «способ реализации потребности в познании» (В. А. Энгельгард),
- «образовательная технология» (А. В. Леонтович),
- «условие учебной активности учащихся» (И. Ф. Харламов),
- «форма построения межличностного взаимодействия исследователя и научного руководителя, в ходе которого происходит трансляция культурных ценностей научного сообщества» (Н. Г. Алексеев, П. Г. Щедровицкий).

Приведем еще одно определение учебно-исследовательской деятельности, которое на наш взгляд наиболее содержательно и четко отражает основы нового стандарта.

Учебно-исследовательская деятельность школьников – это деятельность, в рамках которой осуществляется целенаправленное формирование методологических основ познавательного процесса в контексте частно-предметной или межпредметной ориентаций (Б. А. Комаров).

Литература

1. Концепция федеральных государственных образовательных стандартов общего образования: проект / Рос. акад. образования; под ред. А. М. Кондакова, А. А. Кузнецова. — М.: Просвещение, 2008. — 39 с. — (Стандарты второго поколения). — ISBN 978-5-09-019046-6.
2. Федеральный государственный образовательный стандарт среднего (полного) общего образования. Проект (доработка 15 февраля 2011 года) [Электронный ресурс]. — Режим доступа: <http://www.rg.ru/2011/02/17/shkola-standart-site-dok.html#comments> (Дата обращения 20.11.12)

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ

- Аранова С. В.**, Кандидат педагогических наук, ведущий научный сотрудник НИИ общего образования РГПУ им. А. И. Герцена, Санкт-Петербург
- Афанасьева А.Б.**, Кандидат искусствоведения, доцент кафедры художественного образования ребенка РГПУ им. А.И. Герцена, Санкт-Петербург
- Балясникова Л.А.**, Кандидат филологических наук, профессор кафедры ЮНЕСКО «Образование в поликультурном обществе» РГПУ им. А. И. Герцена, Санкт-Петербург
- Белина Е. В.**, Учитель литературы в начальной школе НОУ «СПб гимназия «Альма Матер», Санкт-Петербург
- Белостоцкая М. Э.**, Заместитель директора по УВР, учитель математики ГБОУ Гимназия № 67 Петроградского района, Санкт-Петербург
- Бенеш Н. И.**, Кандидат педагогических наук, доцент, ассоциированный профессор кафедры теории и методики начального образования ВКГУ им. С. Аманжолова, Казахстан, Усть-Каменогорск
- Буланова С. Ю.**, Кандидат педагогических наук, доцент, заведующая кафедрой методик начального обучения института педагогики и психологии Северного (Арктического) федерального университета им. М. В. Ломоносова, г. Архангельск
- Васильева Е.Ю.**, Учитель музыки, ГБСКОУ школа № 3 (V вида), Санкт-Петербург
- Верховцева О. Л.**, Учитель физики ГБОУ гимназия № 524, аспирант кафедры методики обучения физике РГПУ им. А.И. Герцена, Санкт-Петербург
- Воюшина М.П.**, Доктор педагогических наук, профессор кафедры «Образование в поликультурном обществе» РГПУ им. А. И. Герцена, Санкт-Петербург
- Григорьева Е.А.**, Учитель истории и обществознания ГБОУ Гимназия № 67 Петроградского района Санкт-Петербурга
- Жумадилова Г. А.**, Кандидат педагогических наук, доцент кафедры русской и иностранной филологии Семипалатинского государственного педагогического института, Республика Казахстан
- Жумаканова Б. У.**, Учитель Областной специализированной школы им. Шакарима для одаренных детей с обучением на трех языках, г. Семей, Республика Казахстан
- Зайченко Т.П.**, Доктор педагогических наук, доцент кафедры методов психологического познания, профессор РГПУ им. А. И. Герцена, Санкт-Петербург
- Золотухина Н.Ф.**, Кандидат филологических наук, профессор кафедры ЮНЕСКО «Образование в поликультурном обществе» РГПУ им. А. И. Герцена, Санкт-Петербург

Ивашова О.А. Кандидат педагогических наук, доцент кафедры начального естественно-математического образования Института детства РГПУ им. А. И. Герцена, Санкт-Петербург

Луханина Н. И. Руководитель музея «Зеркало истории», ГБОУ гимназия № 278 Адмиралтейского района, Санкт-Петербург,

Любичева Е.В. Доктор педагогических наук, профессор, заведующая кафедрой гуманитарных дисциплин института специальной педагогики и психологии (ИСПиП) им. Рауля Валленберга, Санкт-Петербург

Калиева Г. К. Учитель Областной специализированной школы им. Шакарима для одаренных детей с обучением на трех языках г. Семей, Республика Казахстан

Каменкова Н. Г. Кандидат физико-математических наук, доцент, доцент кафедры начального естественно-математического образования Института детства РГПУ им. А. И. Герцена, Санкт-Петербург

Кашкарова Е. А. Аспирантка кафедры методики изучения физики РГПУ им. А.И. Герцена, Санкт-Петербург

Кочарян А.Т. Директор ГБОУ № 259 г. Санкт-Петербург

Кочермина Е.Г. Учитель начальных классов ГБСКОУ школа № 3 (V вида), Санкт-Петербург

Купирова Е.А. Кандидат педагогических наук, заместитель директора ГБОУ гимназия № 209, Санкт-Петербург

Максимова Е.Л. Аспирантка СПб АППО, кафедры социального образования, учитель ГБОУ № 65 Выборгского района, Санкт-Петербург

Меньшикова В. В. Заместитель директора по учебно-воспитательной работе, учитель русского языка и литературы ГБОУ гимназии №166 Центрального района, Санкт-Петербург

Мисюкевич А.Н. Кандидат психологических наук, доцент кафедры художественного образования ребенка РГПУ им. А.И. Герцена, Санкт-Петербург

Мирюгина Т.А. Кандидат сельскохозяйственных наук, Тобольская социально-педагогическая академия, г. Тобольск

Мкртчян А. Р. Заместитель директора по ОЭР ГБОУ № 259, Санкт-Петербург

Никитина Л. А. Кандидат педагогических наук, доцент, заведующая кафедрой теории и методики начального образования, Алтайская государственная педагогическая академия, г. Барнаул

Останина Е. Е. Кандидат педагогических наук, доцент кафедры начального естественно-математического образования Института детства РГПУ им. А. И. Герцена, Санкт-Петербург

Павлова Т.А. Преподаватель математики, Санкт-Петербург

Подрезова Н.Н. Воспитатель группы продленного дня ГБСКОУ школа № 3 (V вида), Санкт-Петербург

Подходова Н.С. Доктор педагогических наук, профессор кафедры методики обучения математике РГПУ им. А.И. Герцена, Санкт-Петербург

Свешников В.Г. Кандидат биологических наук, доцент, кафедры начального естественно-математического образования РГПУ им. А. И. Герцена, Санкт-Петербург

Сергеева О.С. Магистрант кафедры методики обучения физике РГПУ им. А.И. Герцена, Санкт-Петербург

Смирнова Ж. Э. Учитель начальных классов ГБОУ гимназия № 278 Адмиралтейского района, Санкт - Петербург

Соколова Е.Н. Кандидат искусствоведения, доцент кафедры художественного образования и музейной педагогики РГПУ им. Герцена, Санкт-Петербург

Стефанова Н.Л. Доктор педагогических наук, профессор, заведующая кафедрой методики обучения математике РГПУ им. А. И. Герцена, Санкт-Петербург

Субботина В. А. Учитель географии ГОУ СОШ 553, Санкт-Петербург

Суворова Е.П. Доктор педагогических наук, профессор кафедры «Образование в поликультурном обществе» РГПУ им. А. И. Герцена, Санкт-Петербург

Телешов С.В. Кандидат педагогических наук, учитель ГБОУ «Центр образования № 195», Санкт-Петербург

Телешова Е.В. Кандидат педагогических наук, доцент, Центр восстановительного лечения, Санкт-Петербург

Токжигитова С. С. Учитель Областной специализированной школы им. Шакарима для одаренных детей с обучением на трех языках, г. Семей, Республика Казахстан

Тургамбаева Ж. Т. Учитель Областной специализированной школы им. Шакарима для одаренных детей с обучением на трех языках, г. Семей, Республика Казахстан

Туркина В.М. Доктор педагогических наук, профессор, Карельской государственной педагогической академии, г. Петрозаводск

Тютюкова О.Н. Кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики, Красноярский государственный педагогический университет им. В. П. Астафьева, г. Красноярск

Фадеева Л. Л. Детская поэтесса, учитель изобразительного искусства, Санкт-Петербург

Шекалов В.А. Доктор искусствоведения, доцент, профессор кафедры концертмейстерского мастерства и музыкального образования Академии Русского балета им. А. Я. Вагановой, Санкт-Петербург

Шубина Е.Н. Директор ГБОУ СОШ № 653, Санкт-Петербург

Шумара Е.В. Кандидат педагогических наук, доцент кафедры геометрии РГПУ им. А.И. Герцена, Санкт-Петербург

Щеголева Г.С. Кандидат педагогических наук, доцент кафедры языкового и литературного образования ребенка РГПУ им. А.И. Герцена, Санкт-Петербург

Щерба В.Н. Студентка исторического факультета, Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева, г. Красноярск

Научное издание

**ОБРАЗОВАНИЕ
В ПОЛИКУЛЬТУРНОМ ОБЩЕСТВЕ**

Международная научно-практическая конференция

Сборник научных трудов

Выпуск 1

ЦНИТ «АСТЕРИОН»

Заказ № 143. Подписано в печать 05.07.2013 г. Бумага офсетная.

Формат 60×84¹/₁₆. Объем 17,5 п. л. Тираж 100 экз.

Санкт-Петербург, 191015, а/я 83, тел. /факс (812) 663-53-92, 970-35-70

asterion@asterion.ru