

СОДЕРЖАНИЕ

СОВЕРШЕННО ОФИЦИАЛЬНО

Если мы так хорошо учим,
почему мы так плохо живем?
Интервью с А.Г. Каспржаком,
координатором проекта по разработке
«Рекомендаций по организации опытно-
экспериментальной работы» 3

Е.Г. Юдина

Комментарии к «Рекомендациям
по организации опытно-
экспериментальной работы» 5

Образовательный процесс
в начальной школе.
Рекомендации по организации
опытно-экспериментальной работы
(Проект) 8

ЗАВУЧУ НА ЗАМЕТКУ

Л.Д. Санина

Преемственность и перспективность
начального образования:
теория и практический опыт 42

НЕИЗВЕСТНОЕ ОБ ИЗВЕСТНОМ

Т.Ф. Орехова

Валеологический подход
к организации урока в современной
школе 49

ВОСПИТАНИЕ: БРОШЕННАЯ ТЕРРИТОРИЯ

В.Б. Мосиенко

К вопросу
о психологических критериях
эффективности воспитательного
процесса 56

Т.Г. Неретина

К вопросу о социальном
сиротстве 61

КЛАССНЫЙ КЛАССНЫЙ

Н.М. Метенкова

Родительское собрание
«Семейные традиции» 65

В ОКЕАНЕ СВЕТА

Ю.У. Каскина

Детство Александра Блока
и его стихи для детей 70

ЗНАКОМЬТЕСЬ: НОВЫЙ УЧЕБНИК

О.А. Куревина

Концептуальные основы
учебно-методического комплекта
«Прекрасное рядом с тобой»
для 1-го класса 74

Главный редактор

чл.-корр. АПСН Р.Н. Бунеев

Заместитель главного редактора

Е.Ю. Звездинская

Художественный редактор

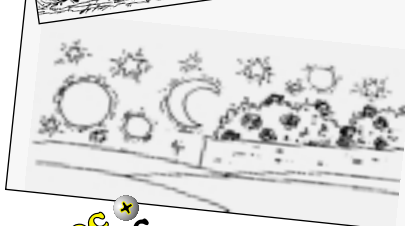
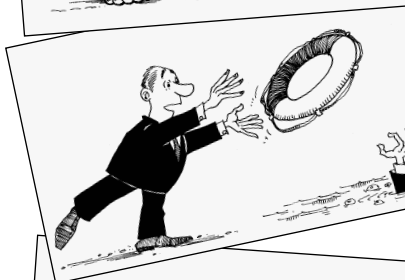
Е.Д. Ковалевская

Художник *П.А. Северцов*

Верстка *Н.Н. Букова*

Корректор *Н.Б. Богданова*

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



Дорогие коллеги!

В этом номере мы публикуем материалы к проведению эксперимента по модернизации образовательного процесса в начальной школе. У нас в стране практически в первый раз проводится такая серьезная акция. К сожалению, все происходит второпях, но боюсь, что этот эксперимент нужно было начинать еще года два назад, т.к. уже давно социокультурная среда в нашей стране требует от школы подготовки человека с иными качествами, чем мы формировали посредством традиционных программ и учебников, и каждый потерянный год – это человеческие судьбы.

Эксперимент имеет поисковый характер.

Прочитайте, пожалуйста, внимательно предлагаемые вам рекомендации. Они являются попыткой осмысления нашего российского образования на современном этапе развития и намечают пути модернизации образовательного процесса. Разработка данных рекомендаций ведется в рамках программы «Совершенствование и развитие системы государственных стандартов и тестирования» Инновационного проекта развития образования, реализуемого Национальным фондом подготовки кадров. Как нам сообщили, данные рекомендации будут высланы всем региональным органам управления образованием, Институтам подготовки и переподготовки педагогических кадров, а также всем школам-участницам широкомасштабного эксперимента по обновлению содержания и структуры общего образования.

Вы получите добротный материал для размышления и практической деятельности. Дайте возможность ознакомиться с ним коллегам, не читающим наш журнал. Верю, публикации этого номера очень многим дадут новый импульс в профессиональной деятельности.

Искренне ваш –

Рустэм Николаевич Бунеев

Если мы так хорошо учим, почему мы так плохо живем?

Интервью с А.Г. Каспржаком,
координатором проекта по разработке
«Рекомендаций по организации опытно-
экспериментальной работы»

— Анатолий Георгиевич, прежде чем мы начнем наш разговор об эксперименте по модернизации образовательного процесса в начальной школе, нам хотелось бы представить Вас нашим читателям. Расскажите, пожалуйста, немного о себе.

— В 1971 году я закончил физико-математический класс 330-й московской школы и поступил на физический факультет МПГУ им. Ленина. Год проработал учителем, а потом стал организатором воспитательной работы в школе № 388, в которой и работаю по сей день. С 1986 года я ее директор. В 1995 году защитил диссертацию по теме «Педагогические основы обновления содержания образования». Так что, как видите, проблемой этой занимаюсь уже довольно давно.

— Вы возглавили весьма представительную команду специалистов, взявшихся за обоснование этого эксперимента. Скажите, ради чего Вы решились на столь многотрудное дело?

— За те 25 лет, что я работаю в школе, я участвовал практически во всех реформах, проводившихся начиная с 1989 года. По моему убеждению, основная беда этих реформ состояла в том, что они проводились «сверху». Но ведь решение таких вопросов, как организация образовательного процесса, «сверху» не реализуется. Это невозможно в первую очередь потому, что характер взаимоотношений между субъектами образовательного процесса, т.е. между учителем, учеником и родителями, определяется тем, что мы называем духом, укладом, атмосферой школы — назовите это как угодно. Без человека здесь ни-

чего не произойдет. Какой бы нормативный акт ни был спущен «сверху», сколько бы ни говорили о гуманизации этих взаимоотношений, о необходимости сделать их принципиально новыми, — слова так и останутся словами.

Нам же хотелось подготовить документ, который был бы ориентирован на конкретного человека, принимающего участие в этом эксперименте, который заставил бы его задуматься. Ведь педагог, или завуч, или директор школы становится субъектом реформы, только когда он по-настоящему задумается. Вот тогда он перестает быть ее безликим исполнителем и становится ее творцом. Именно для того, чтобы, так сказать, субъективизировать реформу, или, иными словами, поменять акцент — хотя бы в части организации образовательного процесса, — частично перенеся ответственность за результат с Министерства образования и институтов повышения квалификации на школу, и создавались эти материалы.

Я не хотел бы называть их методическими рекомендациями — это именно документы, размышления, материалы для корректировки широкомасштабного эксперимента. Мы писали их для людей умных, творческих, которые работают в школе и готовы размышлять и действовать. Ведь реформа делается учителями, директорами школ, им-то мы и хотели помочь. Вот почему я и согласился участвовать в этом проекте.

— Каков же круг вопросов, который охватывают эти документы? И надо ли понимать так, что адресованы они прежде всего участникам эксперимента?

— Наши материалы адресованы любому учителю, любому директору школы, ведь проведение опытно-экспериментальной работы связано не с тем, будет реализована программа модернизации образования или нет. Дело в другом: в том, что каждому образовательному учреждению нужно продумать свою образовательную программу, а для этого нужно на что-то опереться... Вот мы и постарались контуры этой опоры создать.

Нужно хорошо понимать, где кончается начальная школа с ее задачами и начинается основная, и вообще что это такое – основная школа, и можно ли работать без отметок, и что такое проектные способы обучения, и не отменяют ли они традиционные формы учебных занятий. Что такое профильная школа, что такое индивидуальная образовательная траектория или индивидуальный учебный план... Все эти вопросы мы рассматриваем в наших документах (всего их три: по начальной, основной и старшей школе), но, подчеркиваю, хотелось бы делать это в системе, ориентированной на определенные ценности, – если хотите, либеральные ценности, которые исповедует гражданское общество, и при этом, конечно же, с учетом российских традиций.

– *Нередко среди учителей с большим стажем работы доводится слышать такое мнение: наши ученики были хорошо обучены и выросли достойными людьми. Так, может быть, и не надо ничего менять, лучше обратиться к старому? Для чего необходима модернизация образования – да и необходима ли она вообще?*

– Я всегда отвечаю на этот вопрос вопросом же: если мы так хорошо учим, то почему мы так плохо живем? Не бывает так, что образование хорошее, а страна живет «не по уму», как говорится.

Видите ли, то, что мы выигрываем олимпиады по химии, физике, по естественным и точным наукам, не имеет, на мой взгляд, абсолютно никакого отношения к качеству нашего образования. То, что теперешние десятиклассники умеют – якобы умеют – брать производную, еще ничего не говорит об уровне математического образования в стране, заявляю вам это с полной ответственностью как специалист.

Советская система образования целиком отвечала тому заказу, который ставило перед ней государство. А именно: сформировать определенный тип человека, а не создать условия для его формирования, это принципиально разные вещи.

Вот для этого нам и надо менять школьный уклад, – только, наверно, мало записать это в Конституцию, надо чтобы в голове учителя что-то изменилось.

– *Отвечая на один из предыдущих вопросов, Вы коснулись самой больной проблемы нашей школы – отсутствия непрерывности и преемственности между образованием дошкольным и начальным, начальным и средним и т.д. Скажите, пожалуйста, подготовка этих трех документов решила эту проблему хоть в какой-то мере?*

– В подготовленных нами документах мы не ставили себе целью решать какие бы то ни было проблемы. Это главное, на что я должен обратить внимание. Эти документы ставят вопросы, обозначают ограничения, предупреждают о различных рисках, дают возможные пути решения той или иной проблемы, но список этих возможных путей всегда оставался открытым...

Естественно, прорабатывалась и названная проблема, но, так сказать, естественно, в общем контексте. Когда, предположим, в средней школе стоит вопрос ее комплектования и адаптации к основной школе, когда рассматривается вопрос перехода из детского сада в начальную школу, а из начальной в основную, то это, естественно, является общей работой и в целом включается в понятие школы, организация жизни которой адекватна возрастным особенностям ребенка, подростка.

Для меня в этом вопросе ключевыми являются следующие моменты: что есть основная школа? Где заканчивается начальная? Где начинается старшая? Не зря же, наверно, есть проекты начальной школы 1–4 и 1–6.

Мне хорошо понятно, что 12-летняя школа не может существовать в одном здании – она неминуемо должна будет разделиться. Но вот как она это сделает: 1–4, 5–12; 1–6, 7–12, или же начальные, основные и старшие классы все будут существовать раздельно? И как будут учитываться при этом традиции российской и советской школ?

Думаю, на все эти вопросы я, как и вся наша творческая группа, буду готов ответить после того, как мы получим какие-то ответы от тех, кто будет пользоваться нашими разработками в качестве сопутствующего материала

в своей опытно-экспериментальной работе.

– *Позвольте поблагодарить Вас, Анатолий Георгиевич, за интервью и пожелать Вам дальнейших успехов в работе.*

**Комментарии
к «Рекомендациям
по организации опытно-
экспериментальной работы»**

Е.Г. Юдина

1. Основные задачи, которые стояли перед коллективом авторов при написании рекомендаций по запуску и проведению эксперимента по модернизации образовательного процесса в начальной школе.

Таких задач я выделила бы две. **Первая** из них заключается в том, что необходимо было на технологическом уровне «прописать» образовательный процесс по ступеням школы. Чтобы реформа была действенной, необходимо осмыслить ее цели, т.е. точно определиться, чего мы хотим добиться в процессе модернизации образования. Такое осмысление в свою очередь требует четкого понимания: как общество видит систему образования и, самое главное, – что общество понимает в качестве результата этой системы, каков «образ выпускника» той школы, модель которой мы, собственно, и строим. Мне представляется, что, как это ни парадоксально, эти целевые ориентиры все еще не определены до конца. Таким образом, первую задачу я бы обозначила как рефлексивную, но поставленную в жанре этого текста не абстрактно, а очень конкретно: представить образовательный процесс на уровне образовательных технологий, «прописанных» достаточно четко и внятно – как для ученых, так и для практиков, но при том этот образовательный

процесс должен быть направлен на вполне определенные цели.

Мне кажется, что это в большой мере получилось, и в этом смысле созданный нами текст можно считать в достаточной степени новационным, поскольку до сих пор те документы по модернизации образования, которые были инициированы, в частности, Министерством образования, не относились собственно к образовательному процессу по ступеням. (Исключение составляет Концепция содержания дошкольного и начального образования – документ, созданный год назад.)

Вторая задача, которую я могла бы выделить, касается уже конкретно начальной школы. Мы рассматриваем ее не в качестве изолированного компонента образовательной системы, обособленной ступени, а как **элемент целостной системы в рамках непрерывного образования.** Такой подход позволил нам выстроить в одну линию и то, что было до начальной школы, и то, что будет после нее, причем выстроить в том числе и технологически. Об этом я еще буду говорить отдельно, потому что считаю, что это нам сделать удалось.

Итак, задумывались эти материалы, с одной стороны, с учетом достижений современной науки – как педагогики, так и психологии, а с другой – как практические рекомендации, которые каждый педагог при желании сможет реализовать в своей деятельности. Поэтому и самого педагога мы рассматриваем не просто как исполнителя, а как экспериментатора, как нашего сотрудника и, пожалуй, как соавтора – соавтора в построении возрастосообразной системы непрерывного преемственного образования.

2. Хотелось бы отметить еще одну важную особенность. Написанные нами рекомендации носят, я бы сказала, мно-

гоуровневый характер: часть из них, которые, как мы считаем, должны создавать совершенно необходимые условия построения личностно деятельностной модели школы, «прописаны» достаточно жестко, в виде совершенно конкретных инструкций, которые важно соблюдать, иногда – даже в виде запретов. Частично наши материалы описывают условия, которые нам казалось бы разумным и целесообразным создавать, чтобы получить позитивные результаты. И, наконец, третий уровень рекомендаций – это те материалы, которые, собственно, и делают педагога экспериментатором. Это то, что невозможно спрогнозировать на этапе написания текста, – мы просто не знаем некоторых результатов, которые можно получить только в процессе проведения эксперимента. Соответственно мы и описывали лишь способы получения «обратной связи» в процессе эксперимента, т.е. направления экспериментирования и те формы, в которых имеет смысл фиксировать полученные результаты.

3. В той части рекомендаций, которые касаются начальной школы, адресат обозначен предельно точно – это педагог, учитель начальной школы, в отличие от других ступеней образования, где наши рекомендации в большей степени адресованы школьной администрации.

Конечно, и на этапе начальной школы мы учитывали ее администрацию, но, повторяю, в первую очередь обращались к педагогу как конкретному субъекту, который управляет образовательным процессом в начальной школе. Мы считаем, что именно такая ситуация абсолютно адекватна особенностям образования на этом возрастном этапе.

Стремление выстроить условия образовательного процесса адекватно возрастным особенностям ребенка младшего школьного возраста обусловило и подбор авторского коллектива. Мы привлекли к сотрудничеству людей, которые занимают различные позиции в образовательном процессе. Во-первых, это были психологи, которые, помимо знания возрастных особенностей развития ребенка,

хорошо знакомы с образовательной практикой, и это было одним из обязательных условий подбора таких специалистов в рабочую группу. Вторую позицию представляли педагоги – учителя начальной школы. Третью – представители школьной администрации – директора и завучи, которые хорошо знают, как организовать образовательный процесс и дать рекомендации к нему так, чтобы они не остались на бумаге, а были реализованы. И, наконец, четвертая из присутствовавших в группе позиций – это педагоги-теоретики. К ним было предъявлено то же специальное требование, что и к психологам, – владение, помимо теории, практикой образовательного процесса. Этот аспект мы считаем принципиальным, ибо именно он дает возможность учитывать реалии современной жизни.

4. Каковы особенности этого документа в отличие от тех, которые традиционно предлагались педагогам в последние 20–30 лет?

Прежде всего то новое, что мы пытались учитывать для начальной школы, – это **особенности профессионального сознания педагогов-практиков**. Мы старались описывать образовательный процесс таким образом, чтобы педагоги понимали, чего конкретно мы от них хотим и как это сделать реально. Второе, что мы стремились учесть, – это **особенности организации педагогического процесса в нашей реальной российской жизни**. Существует региональная специфика, и частично этот вопрос мы затронули в специальном разделе: для сельской школы, для мегаполиса, для малого города. Но этот раздел получился, на мой взгляд, не очень подробным. Возможно, его доработка – это дело будущего. Помимо региональной есть еще и культурная специфика, а также специфика, связанная с традициями российского образования. Мы считаем очень важным сохранить российскую традицию серьезного раннего образования, но при использовании мягких, гуманистически ориентированных форм и педагогических технологий. Конечно, была учтена специфика уп-

руководящая. Возможно, и это было сделано недостаточно полно и к этому имеет смысл еще возвращаться. Однако к работе на этом этапе помимо членов нашего авторского коллектива должны быть привлечены (если они сочтут это необходимым) управленцы, специалисты из министерства. Чтобы реализовать эти рекомендации не просто в рамках эксперимента, но транслировать его результаты на более широкий контекст, нужно разработать конкретные документы, что, конечно же, требует изменения определенных нормативных рамок.

5. В том, что касается связи предлагаемого документа с предыдущими, принятыми за последние три года, то для рекомендаций по начальной школе она очевидна. Можно указать хотя бы на тот факт, что их авторский коллектив процентов на пятьдесят совпадал с тем **авторским коллективом, который писал «Концепцию содержания образования дошкольного и начального обучения»**, которую я уже упоминала. Эти люди проследили, чтобы в наших документах сквозным образом были реализованы те цели и задачи, то содержание, которое было заложено в этой концепции. Если же говорить о рекомендациях по всем ступеням школы, то, на мой взгляд, их можно воспринимать как некую исходную точку, и в этом смысле – это новация.

6. Данный документ принципиально сделан как «беспартийный», т.е. его никоим образом нельзя рассматривать в связи с той или иной образовательной системой. Изначально, когда формировались общие основания для написания рекомендаций, нами было принято решение о том, что **туда в качестве приоритетной не попадет никакая конкретная образовательная система или программа**. Наш документ **написан под вариативную школу**. Вариативность, индивидуализация и гуманизация образования – это три кита, на которых стоит как концепция содержания образования в начальной школе, так и организация образовательного процесса.

7. В качестве самых ценных «завоеваний» этого документа я бы выделила следующие.

Первое: наши рекомендации по организации образовательного процесса «прописаны» в системе непрерывного образования. Специально выделены и технологически обоснованы два переходных периода: от дошкольного образования к начальному и от начальной школы к основной. Особое внимание мы уделили пятому, переходному классу, постаравшись дать рекомендации, как облегчить, сделать бесстрессовым переход ребенка от начальной школы к основной.

Второе. Очень важная новация, на мой взгляд чрезвычайно актуальная, – это все, что связано с **системой оценивания**. Ее описанию применительно к начальной школе отводится большое место, и я не стану сейчас на ней подробно останавливаться, скажу лишь, что это совершенно новый подход к безотметочному обучению. Хотя теоретически это было известно достаточно давно, но в реальной практике очень мало школ, которые рискнули перейти на действительно безотметочное обучение, т.е. не заменяя оценку условными знаками, которые мы тоже рассматриваем как отметку. Для того чтобы сделать безотметочное обучение действительно адекватным и образовательному процессу, и возрастным особенностям ребенка, мы постарались дать подробные рекомендации.

Третье, очень важное положение – введение языковой и информационной компетентности. Поскольку отношение к ним на уровне начальной школы неоднозначно (в частности, речь идет о введении второго, третьего иностранного языка или об овладении современными информационными технологиями), необходимо было «прописать» это очень аккуратно, чтобы, с одной стороны, не потерять всех тех позитивных следствий, которые они могут нести с собой, а с другой – не допустить серьезных негативных последствий, связанных с их возможной профанацией (и, соответственно, дискредитацией) и, конечно, с перегрузкой ребенка.

И, наконец, последнее. В педагогическом сообществе – как среди прак-

тиков, так и среди теоретиков, – зачистую понятия, относящиеся к образовательному процессу, педагогической науке, к возрастным особенностям ребенка, наполняются абсолютно разным содержанием. Неизбежно возникают трудности в понимании. В частности, на мой взгляд, в педагогическом сообществе существует путаница между процессами развития и образования, порой проникающая и в психологическую среду. Поэтому одной из

задач для нас было такое содержательное наполнение этих понятий, которое, во-первых, устранило бы эти недоразумения, а во-вторых, стало бы основанием для реального проектирования образовательного процесса.

Елена Георгиевна Юдина – канд. психол. наук, Психологический институт РАО, Московский городской психолого-педагогический институт, г. Москва.

Образовательный процесс в начальной школе.

Рекомендации по организации опытно-экспериментальной работы

(Проект)

Настоящие материалы предназначены для руководителей образовательных учреждений, учителей, вступающих в **эксперимент по модернизации образовательного процесса в начальной школе**. Эксперимент носит **поисковый характер**, поэтому невозможно заранее детально предсказать все возможные повороты и направления движения. Поэтому в предлагаемых материалах внимание сосредоточено на анализе существующих проблем организации образовательного процесса в начальной школе и возможных вариантах их решения. Важно не только определить, что именно и каким образом будет меняться в начальной школе, но и собрать достоверные данные о ходе эксперимента. Полученные результаты позволят не только обогатить массовую практику, но и станут материалом для дальнейших научных исследований, необходимых для коррекции процесса модернизации российского образования.

Эти материалы можно использовать для проведения творческих семинаров учителей по проблемам модернизации образовательного процесса, определения конкретных задач экспериментальной работы в условиях школы, анализа накопленного опыта.

Предлагаемые материалы являются конкретизацией основных положений, изложенных в «Стратегии модернизации содержания общего образования». Работа выполнена в рамках программы Министерства образования России и Национального Фонда подготовки кадров «Совершенствование и развитие системы государственных образовательных стандартов и тестирования». При этом в материалах затрагиваются лишь организационно-педагогические аспекты обновления начальной школы.

В разработке документов принимали участие: Р.Н. Бунеев, А.Л. Венгер, А.А. Мелик-Пашаев, Н.Н. Михайлова, М.И. Степанова, И.А. Улановская, Г.А. Цукерман, Е.В. Чудинова, Е.Г. Юдина (координатор группы).

Авторский коллектив выражает благодарность за участие в обсуждении документа и предоставленные материалы Е.И. Булин-Соколовой, Е. А. Волошиной, А.Б. Воронцову, М.П. Гурьяновой, Л.М. Долговой, А.А. Леонтьеву, Е.Л. Рачевскому, В.В. Рубцову, О.И. Свиридовой, В.И. Слободчикову, Е.И. Ушаковой, Б.Д. Эльконину.

Координатор проекта А.Г. Каспржак.

1. КРАТКАЯ АНАЛИТИЧЕСКАЯ ЗАПИСКА

1.1. Анализ современных тенденций в начальном образовании.

В современном школьном образовании наметилось немало **положительных тенденций**:

- складывается вариативность педагогических подходов к начальному образованию;
- у педагогов появилась свобода для творческого поиска, поддерживаемая государственной политикой; создаются авторские школы, используется зарубежный опыт;
- родителям предоставлена возможность выбирать педагогическую систему, растёт родительское самосознание;
- все более осознаётся необходимость в педагогической поддержке индивидуальности ребенка, построении его собственной траектории в образовании.

Однако в масштабах страны этими преобразованиями затронуто относительно небольшое число школ; экспериментирование не всегда оказывается оправданным и продуманным. Преобладающим по-прежнему остается формализованный подход к ученику, от которого требуется, чтобы он был удобен для школы, а не школа для него.

Основные негативные тенденции в начальной школе состоят в том, что:

- показатели здоровья и эмоционального благополучия детей неудовлетворительны (широко распространена школьная дезадаптация);
- присущее дошкольникам доверчивое отношение к людям, открытость окружающему миру, положительное самоощущение не развивается, а разрушается;
- средствами начального образования гасится здоровое детское любопытство и творческий потенциал дошкольников, исчезает детская инициативность;
- нивелируется индивидуальность детей;
- сохраняется чисто формальная, «ЗУНовская» ориентация, отсутствует направленность на развитие ребенка;
- падает уровень обучения (в частности, в результате низкой престижности и низкой оплаты учительского труда).

В значительной мере Россия сейчас проходит тот путь, который европейская и американская школы

проходили в 60–70-е годы. Это демократизация образования, расширение прав ребенка и родителей, появление уважения к личности ученика, направленности на формирование самостоятельной и ответственной личности, на учет образовательных интересов каждого ученика.

Западная школа сумела далеко продвинуться в достижении этих целей, однако столкнулась на этом пути с серьезнейшей проблемой. Гуманистические ценности подменили традиционную школьную ценность просвещения, образованности. В итоге наблюдается падение уровня и качества образования. В частности, многие выпускники европейских и американских школ оказываются функционально неграмотными. Перед российским образованием, таким образом, стоит задача **принять гуманистические ценности, сохранив при этом лучшие отечественные традиции серьезного, полноценного образования.**

1.2. Цели и задачи образования в начальной школе.

Ключом к успешному развитию современного стремительно изменяющегося общества становится формирование самостоятельного, ответственного, думающего человека. Образование способно решить эту задачу, если оно опирается на следующие **принципы**:

- Принцип человечности (гуманизма) – утверждение норм уважения и доброжелательного отношения к каждому ребенку, исключение принуждения и насилия над его личностью.
- Принцип самоценности каждого возраста, предполагающий:
 - полноту реализации возможностей проживаемого ребенком возраста;
 - нацеленность на развитие у ребенка в первую очередь фундаментальных способностей;
 - опору на достижения предыдущего этапа развития, создающие предпосылки для успешного перехода ребенка на следующую ступень образования.
- Принцип индивидуализации образования, обеспечивающий максимальное проявление самобытности и творческих возможностей каждого ребенка.
- Принцип социокультурной открытости образования:

уважение к нормам и традициям разных культур, открытость изменяющемуся миру;

поддержка образовательных инициатив всех субъектов образовательного пространства (родителей, учащихся, учителей и др.);

расширение образовательных задач школы (вплоть до обретения школой статуса местного культурного центра).

Из этих принципов вытекают **цели образования в начальной школе**:

- Охрана и укрепление физического и психического здоровья детей, обеспечение их эмоционального благополучия.

- Развитие ребенка как субъекта отношений с людьми, с миром и с собой, предполагающее:

- побуждение и поддержку детских инициатив во всех видах деятельности;

- обучение навыкам общения и сотрудничества;

- поддержание оптимистичной самооценки и уверенности в себе;

- расширение опыта самостоятельных выборов;

- формирование учебной самостоятельности (желания и умения учиться, т.е. постоянно расширять границы своих возможностей; см. Приложение 1).

- Сохранение и поддержка индивидуальности каждого ребенка.

Основным направлением сегодняшних реформ является изменение уклада начальной ступени образования. Усвоение предметного материала обучения из цели становится средством такого эмоционального, социального и интеллектуального развития ребенка, которое обеспечивает переход от обучения к самообразованию. **Начальная школа должна стать не «школой навыка», а первым опытом ребенка в образовании – местом пробы своих сил, пространством раскрытия личностного потенциала и школой взросления.**

В рамках общих целей начального школьного образования могут быть выделены следующие более частные **задачи**:

- Использовать только те образовательные технологии, которые способствуют физическому и психическому развитию и поддержанию здоровья

детей.

- Создавать учебную общность учащихся и учителя, организуя совместный поиск новых способов действия, сотрудничества и понимания; обеспечить сбалансированность между поисковой и исполнительской частью учебной работы школьников, между совместной и индивидуальной формами работы.

- Обеспечить полноценное взаимодействие игровой и учебно-познавательной деятельности в учебном процессе, включать учебно-познавательную деятельность в ансамбль внеучебных видов деятельности (художественной, трудовой, спортивной, игровой), строя их с опорой на достижения и опыт детей в различных дошкольных видах деятельности.

- Сохранить у детей желание учиться дальше и сформировать у них основы умения учиться (самостоятельно определять свои достижения и ограничения, расширять границы своих возможностей с помощью других людей – взрослых и сверстников).

- Оказывать педагогическую поддержку развитию индивидуальности ребенка.

- Создавать предпосылки для творчества ребенка во всех видах деятельности.

Для отслеживания хода эксперимента и оценки его результатов в помощь школе, вступившей в эксперимент, предлагается развернутая диагностическая карта (Приложение 2).

2. ПЕРЕХОД ОТ ДОШКОЛЬНОГО К НАЧАЛЬНОМУ ОБРАЗОВАНИЮ

2.1. Достижения дошкольного возраста.

Седьмой год жизни относится к переходным («кризисным») возрастным периодам. Такие периоды характеризуются особыми быстрыми изменениями как в физическом, так и в психическом развитии детей.

Скорость изменений в переходные периоды развития столь велика, что буквально каждый месяц жизни приносит что-то новое. Так, типичный ребенок шести с половиной лет существенно отличается по уровню психолого-физиологической зрелости как от ребенка шести лет ровно, так и от семилетнего. За редкими исключениями у ребенка, не достигшего 6,5 лет, процесс прохождения кризиса не только не закончился, но ча-

сто даже не начался. У шестилетнего ребенка, по сравнению с семилетним, недостаточно сформированы центральные тормозные процессы, значительно более низка произвольность поведения, высока утомляемость, менее сформирована способность к концентрации и к переключению внимания, преобладает игровая мотивация.

В школе образование строится в логике учебных предметов, не характерной для дошкольного образования. Поэтому преемственность невозможно осуществлять на основе предметных умений и знаний детей. Она определяется теми достижениями дошкольного развития, которые школа должна учитывать, поддерживать и развивать, не прерывая и не подавляя ни одну из дошкольных линий развития. **Потенциальные возрастные возможности ребенка на пороге школы – это:**

- Положительное отношение к себе, уверенность в своих силах, открытость внешнему миру; ребенок доброжелателен, отзывчив к переживаниям другого человека, обладает чувством собственного достоинства, уважает достоинство других.

- Инициативность и самостоятельность в игре, общении, конструировании, рисовании, лепке, в решении элементарных социальных и бытовых задач; ребенок легко выбирает себе род занятий и партнеров, способен порождать и воплощать разнообразные, сменяющие друг друга замыслы.

- Активное взаимодействие со сверстниками и взрослыми, участие в совместных играх; ребенок способен договариваться, учитывать интересы других, сдерживать свои эмоции; в ходе совместной деятельности он обсуждает возникающие проблемы, правила, может поддержать разговор на интересную для него тему.

- Творческие способности, фантазия, воображение, проявляющиеся в игре (оригинальность замысла, гибкость развертывания сюжета), в рисовании, придумывании сказок, танцах, пении.

- Освоение собственного тела и телесных движений; ребенок с удовольствием бегает, прыгает, лазает, видоизменяет ранее усвоенные движения применительно к новым условиям; движения приобретают

произвольный характер.

- Волевое начало, проявляющееся в продуктивной деятельности ребенка: он стремится к достижению цели, старается сделать продукт качественно, переделывает, если не получилось; произвольность проявляется и в социальном поведении: ребенок может выполнять инструкцию педагога, следовать установленным правилам.

- Познавательные способности, проявляющиеся в широкой любознательности; ребенок задает вопросы, касающиеся близких и далеких предметов и явлений, пытается самостоятельно придумывать объяснения явлениям природы и поступкам людей, любит наблюдать, экспериментировать; проявляет интерес к познавательной литературе, графическим схемам, пытается самостоятельно пользоваться ими.

- Одновременно с развитием этих качеств повышается компетентность ребенка в разных видах деятельности и в сфере отношений. Она проявляется не только в том, что ребенок обладает знаниями, умениями, навыками, но и в том, что он способен принимать на ее основе собственные решения*.

Этот «возрастной портрет» отражает принципиально возможные достижения детей к моменту поступления их в школу, однако **ни один ребенок не обладает всем комплексом этих характеристик одновременно**. Поэтому этот портрет не может служить критерием определения уровня развития конкретного ребенка, но задает общий ориентир для педагогов дошкольных учреждений и начальной школы, а также для родителей детей, поступающих в школу.

2.2. Зачисление в школу.

Школы по-разному строят процесс обучения, ориентируясь на разные возможные направления развития младших школьников. Образовательная программа школы может оказаться благоприятной для развития одного ребенка в большей степени, чем для другого. Чтобы родители могли своевременно принять решение, отдавать ли своего ребенка в данную школу, она должна заранее предоставлять им объ-

* Подробнее о возрастном портрете дошкольника см. Приложение 3.

ективную информацию о результатах развития, на которые она нацелена.

Готовность ребенка к одному варианту обучения не означает готовности к другому, однако есть некоторые **общие критерии дошкольного развития**, по которым можно оценить готовность ребенка к школе. К ним относятся:

- Развитие произвольности: умения подчинять свое поведение новым нормам и правилам, ориентироваться на указания учителя, обращенные к классу в целом, способность и желание внимательно слушать и точно выполнять эти указания.

- Умственное развитие, включающее: развитие наглядно-образного мышления – основы для последующего полноценного развития логического мышления;

- способность понять и запомнить всю совокупность условий поставленной задачи.

Проверка уровня знаний и навыков не помогает определить готовность детей к школе (хотя иногда она полезна учителю для правильного построения начального этапа обучения).

Для определения степени готовности к школе рекомендуется **групповое** обследование **детей**, поступающих в первый класс. Его проводит психолог с использованием набора специальных диагностических методик (см. Приложение 4). Низкие результаты не являются основанием для отказа в приеме, а лишь указывают на желательность дополнительной подготовки ребенка к школе (с согласия родителей). Давая подобную рекомендацию, школа обязана предоставить условия и специалистов для такой подготовки. В случае, если выявленные проблемы носят медицинский характер, психолог дает родителям рекомендации по проведению более специализированной (дефектологической, неврологической, психиатрической и т.п.) диагностики развития ребенка.

Результаты диагностики не должны использоваться для отбора детей на специальную «продвинутую» программу или для формирования классов по «уровню развития». Недопустимо проводить диагностику готовности ребенка к школе без получения согласия родителей или лиц, их заменяющих. При этом их необходимо информировать о возможных по-

следствиях тестирования как социальных, так и медицинских.

Психологическая диагностика исключительно важна для ориентировки педагога и родителей в возможностях и нуждах ребенка. Поэтому она должна быть выполнена на высоком профессиональном уровне. Проводить ее может только психолог с полным (как минимум пятилетним) образованием по специальности. При отсутствии в школе такого специалиста рекомендуется ограничиться неформальными способами знакомства с детьми (наблюдение за их деятельностью, беседа и т.п.).

Родителям следует рекомендовать отложить на год поступление ребенка в школу, если он страдает тяжелым хроническим заболеванием или на протяжении последнего года перенес особо тяжелое острое заболевание. Такую рекомендацию дает врач. При выраженных нарушениях здоровья нужно особенно осторожно относиться к зачислению ребенка в школу с повышенными образовательными нагрузками. Однако наличие медицинских противопоказаний не может быть причиной отказа в зачислении. Окончательное решение принимают родители. Если, несмотря на полученные рекомендации, они настаивают на приеме ребенка в школу, то они дают соответствующую расписку, принимая на себя ответственность за возможные последствия.

Возможность индивидуализации обучения во многом зависит от наполняемости классов. В начальных классах количество детей не должно превышать 25 человек (оптимально не более 20 чел.), в классах компенсирующего обучения – не более 20 человек.

3. ДИНАМИКА ФОРМ И СОДЕРЖАНИЯ ОБУЧЕНИЯ

Основные этапы начального образования – это:

- этап адаптации к школе;
- этап освоения содержания и форм обучения в начальной школе;
- этап перехода из начальной школы в основную.

3.1. Этап адаптации к школе.

Этот этап занимает первые 2–6 месяцев обучения и характеризуется тем, что:

- он является переходным, а следова-

тельно, психологическая и физиологическая чувствительность ребенка ко всему, что с ним происходит, чрезвычайно обострена;

в это время у детей наиболее интенсивно происходит осмысление своего нового социального положения и закладываются их отношение к учебной работе, общению с учителями и одноклассниками, к самому пребыванию в школе.

Основные проблемы, с которыми обычно сталкивается ребенок при поступлении в школу, заключаются в следующем:

- Характер взаимодействия учителя с детьми, как правило, сильно отличается от того, к которому ребенок привык в детском саду: число запретов и предписаний резко увеличивается, отношение взрослых к нарушению правил поведения становится существенно более серьезным.

- Появляется учебное содержание, от усвоения которого зависят самооценка и социальный статус ребенка, что предполагает гораздо большую ответственность ребенка перед лицом учителя и родителей.

- Фронтальные формы организации учебного процесса требуют от детей серьезного напряжения и концентрации. У ребенка часто отсутствует интерес к такого рода занятиям, вся его деятельность протекает под влиянием внешнего давления учителя. Это приводит к повышенной утомляемости и эмоциональному дискомфорту детей.

Непривычный для детей распорядок дня и изменившиеся отношения со сверстниками и старшими детьми усугубляют эту ситуацию.

У большинства первоклассников процесс адаптации к школе завершается только в начале второго полугодия. В период адаптации у детей замедляется рост, у многих из них падает масса тела, появляются жалобы невротического характера. Острая заболеваемость первоклассников в этот период в два раза превышает величину этого показателя у более старших школьников. У некоторых детей удовлетворительная адаптация к школе вообще не наступает. Это состояние характеризуется как школьная дезадаптация и служит источником различ-

ных заболеваний.

3.2. Формы организации адаптации детей к школе.

Первый класс в детском саду.

В условиях учебно-воспитательных комплексов (УВК) или при организации первого класса на базе дошкольного учреждения процесс обучения детей сочетается с преимуществами дошкольного образовательного учреждения. Поэтому для сохранения физического и психического здоровья шестилетних детей, обеспечения их эмоционального благополучия такая организация их обучения наиболее приемлема.

В рамках проведения эксперимента по облегчению перехода детей из начальной в основную школу могут быть предложены следующие возможности:

«Дошкольный» вариант: первый класс организуется внутри дошкольного учреждения, причем полностью сохраняется режим детского сада. Занятия проводятся в привычных для детей формах воспитания данного дошкольного учреждения, меняется лишь содержание этих занятий. Эта форма организации первого класса, при ее надлежащем воплощении, позволяет реализовать все педагогические задачи переходного периода.

Смешанный вариант: первый класс организуется на базе дошкольного учреждения, используя первую половину дня. При проведении занятий могут применяться как классно-урочная форма, так и формы, более приближенные к дошкольным занятиям. Проводить их могут как воспитатели дошкольного учреждения, так и учителя, приходящие из школы. Режим второй половины дня полностью соответствует режиму детского сада. Результаты, достигаемые при смешанной форме организации первого класса, полностью зависят от стиля общения и педагогических технологий, используемых учителями и/или воспитателями, проводящими занятия.

«Школьный» вариант: детский сад используется школой лишь как помещение для размещения первого класса. Педагоги, формы организации и содержание учебного процесса полностью совпадают с теми, которые приняты в той школе, с которой у данного дошкольного учреждения имеется

соответствующий договор. Дети во второй половине дня уходят домой или остаются в группе продленного дня. Эффективность обучения и его соответствие возрасту при этом полностью зависят от того, какие нормы, установки и педагогические технологии реализует школа. Тем не менее и эта форма может рассматриваться как приоритетная по отношению к обучению детей в школьном здании, поскольку сама организация помещений и развивающей среды в дошкольном учреждении значительно больше обеспечивают комфорт и защищенность ребенка.

Особенности экспериментирования и риски.

- Необходимо продумать формы дальнейшего вхождения детей в контекст школы. Если ребенок после комфортных условий детского сада попадет в школу со всем набором традиционных проблем, то следствием этого также будет стресс, хотя и слегка смягченный предварительной подготовкой.

- При «дошкольной» или смешанной организации образования первоклассников реальный переход от дошкольного к школьному образованию произойдет во втором классе. Поэтому необходимо продумывать уклад школьной жизни второго класса, который должен обеспечить успешную адаптацию ребенка к школьной жизни.

Обязательными условиями экспериментирования в этой области являются следующие:

- Дошкольное учреждение может либо заключить договор со школой, либо образовать общую организационную структуру. В обоих случаях важно, чтобы было обеспечено единство образовательных задач дошкольного и начального звеньев этого комплекса, а также единство педагогических технологий в первом и последующих классах начальной школы. Стиль педагогического общения определяется настоящими рекомендациями.

- В договоре должен быть соблюден принцип равенства сторон. Особенно важно, чтобы школа не стремилась без изменений использовать привычные формы и содержание образования в первом классе, а детский сад учитывал изменивши-

еся по сравнению с дошкольными задачи образования на этом этапе.

- Воспитатели дошкольного учреждения, преподающие в первом классе, должны владеть содержанием образования во всей начальной школе. Школьные учителя, обучающие первоклассников в детском саду, должны принимать уклад жизни дошкольного учреждения, использовать в учебном процессе развивающие, охранительные и поддерживающие возможности образовательной среды детского сада.

Для фиксации результатов эксперимента и самостоятельного анализа успешности экспериментирования удобна диагностическая карта (см. Приложение 2).

Первый класс в школе.

Как организовать этап адаптации, чтобы не причинить вреда телесному и душевному здоровью ребенка, укрепить в нем веру в свои силы, симпатию к людям, окружающим его в школе, и интерес к содержанию школьной жизни?

- В школе должны неукоснительно соблюдаться требования врачей и физиологов, относящиеся к возрастным нормам нагрузки.

- Полезны вводные курсы, обеспечивающие знакомство ребенка с одноклассниками и педагогами, со школьным пространством и организацией времени, с системой школьного оценивания, с нормами сотрудничества на уроке и правилами поведения вне урока. Желательно, чтобы нормы совместных действий и общения, на которых будет строиться учебное сообщество класса, стали результатом договора учителя с детьми. Не рекомендуется совмещать введение в школьную жизнь с введением в учебный предмет. Знакомство ребенка с новым школьным миром лучше организовать на дошкольном материале: игры, рисования, конструирования, элементарного экспериментирования.

- Должна быть организована работа с родителями первоклассников по разъяснению им необходимых домашних условий, обеспечивающих нормальное вхождение ребенка в школьную жизнь (в чем они должны помогать, чему научить, во что не вмешиваться).

- Необходимы щадящие условия вхождения в школьную жизнь для детей с выраженными трудностями адаптации (на-

пример, в первые дни школьной жизни можно разрешить присутствие родителей на уроках).

- Важно изучить (с помощью школьного врача, психолога, логопеда) и создать условия, необходимые при обучении детей с нарушениями физического и психического развития.

Учение должно быть с самого начала представлено детям как социально значимая, особо уважаемая взрослыми деятельность. Главная педагогическая задача на начальном этапе обучения – обеспечить условия, при которых приход в школу будет ощущаться ребенком как переход на новую ступень взросления. А это значит, что ему не только должны быть предъявлены педагогические требования, но и предоставлена возможность обсуждения ситуаций, когда он по каким-то причинам не хочет или не может выполнять эти требования. Педагогическая поддержка предотвращает превращение педагогического требования в педагогический произвол. Постепенность введения требований и их соотнесенность с индивидуальным опытом ребенка – непереносимое условие, позволяющее ему осознать, что существующие нормы обусловлены не просто желаниями отдельных взрослых, а нужны ему самому.

3.3. Этап освоения содержания и форм обучения в начальной школе.

Этот этап (начало 1-го года обучения – середина 3-го года обучения) характеризуется тем, что:

оформляется мотивация учения, зарождаются познавательные интересы, выходящие за рамки учебных предметов;

дети охотно осваивают навыковое содержание обучения; они обретают первые технические возможности пополнять свое образование без непосредственного руководства учителя;

самостоятельность ребенка достигает того уровня, когда часть учебной работы он может и стремится выполнить сам, без посторонней помощи; складывается класс как учебное сообщество, способное втягивать в решение познавательных задач даже наименее мотивированных школьников.

На этом этапе становятся возможными полноценная организация учебной

работы, включение разнообразных форм дополнительного образования по выбору ребенка и его родителей. Должно быть предусмотрено разнообразие форм занятий (например, урочные формы и формы занятий, не определенные строгими временными рамками), разнообразие типов учебных и внеучебных пространств (классный кабинет, комната отдыха, библиотека, мастерская и пр.). Важно уделять внимание различным формам совместной учебной и внеучебной работы, направленным на складывание учебной общности детей данного класса.

На здоровье и эмоциональном благополучии детей благотворно сказываются занятия искусством и художественным творчеством. Они снимают перегрузки, оказывают терапевтическое воздействие. Творческий потенциал ребенка может получить развитие в разных образовательных областях, но наиболее естественно, сообразно самой природе деятельности, – в области художественного развития. В еще большей степени это относится к проявлению и становлению индивидуальности ребенка. При существующей образовательной практике индивидуальность ребенка выступает, главным образом, как помеха. В искусстве (при адекватном преподавании) она превращается в ценность и реализуется как в способах работы, так и в ее продуктах. В связи с этим предметы эстетического цикла должны занять в обучении младших школьников одно из ведущих мест. К сожалению, в современной школьной практике они нередко рассматриваются и педагогами, и детьми, и родителями как второстепенные.

Именно в этот период развивается особая сфера отношения детей к себе – отношение к собственному телу, к его возможностям, строению, к тем ощущениям, которые связаны с работой тела. Важно обеспечивать условия для полноценного и всестороннего физического развития – как общего (ловкость, сила, быстрота, точность, координация движений, укрепление и развитие опорно-двигательного аппарата и т.п.), так и для развития отдельных групп мышц. Определяя тип упражнений и нагрузку, очень важно учитывать как возрастные, так и индивидуальные особен-

ности детей – их склонности, пристрастия, настроение и пожелания. Даже непростая физическая нагрузка должна доставлять ребенку радость от преодоления и достижения, от ощущения своих возможностей. Полезно ориентироваться не только на разный уровень физического развития детей, их разные возможности, но и на разные стили выполнения упражнений, подчеркивая в глазах детей ценность такого разнообразия.

Во второй половине обучения в начальной школе важно помочь детям представить свои знания и умения целостно и оценить свои новые возможности. В частности, это относится к возможностям самостоятельно пополнять знания и умения. Очень большое значение имеет осознанное отношение к одноклассникам и учителю как к партнерам. Такое партнерство может выстраиваться, например, в форме первых тематических проектов, реализуемых совместно группами детей. Другая возможность такого рода – разновозрастные уроки, проводимые четвероклассниками и пятиклассниками с учениками младших классов (см. Приложение 5).

Можно назвать следующие критерии успешного завершения стабильного этапа начального образования:

одноклассники уже умеют сообща выполнять учебную работу, помогать в учении друг другу;

дети с удовольствием проводят вместе внеучебное время;

каждый ребенок освоил значительное учебное содержание и способы совместной учебной деятельности, ценит себя за свои учебные достижения, может самостоятельно ставить цели ближайшего шага своего совершенствования в учебных умениях;

дети самостоятельно и систематически выполняют домашние задания, обращаясь за помощью к родителям лишь в исключительных случаях.

3.4. Этап перехода из начальной школы в основную.

Этот этап (конец 3-го года обучения – 5-й год обучения), как и первый, имеет переходный характер.

Переход от младшей ступени образования к основной в современном

ш к о л ь н о м укладе сопровождается достаточно резкими переменами в жизни школьников (повышение требований к самостоятельности и ответственности учащихся, возрастающая сложность предметного содержания обучения, новые отношения с учителями-предметниками). Очевидно, что этот переход не должен с необходимостью носить кризисный характер, сопровождаться резким разрывом между предыдущим и последующим образом жизни. Многих широко распространенных кризисных явлений (спад учебной мотивации, нарастание дисциплинарных трудностей, рост тревожности, дезориентация в жизненных ситуациях) можно избежать, если сам этот переход строится как мягкий, постепенный и длительный.

Задача эксперимента состоит в том, чтобы построить отсутствующий в современной педагогической практике плавный, постепенный, некризисный переход школьников с начальной на основную ступень образования.

Предлагается **три направления экспериментирования**:

- Поиск новых, переходных форм и содержания учебного процесса.

- Поиск новых организационных форм взаимодействия педагогов начальной и основной школы.

- Поиск новых педагогических позиций, из которых взрослый может конкретизировать общие задачи переходного периода образования применительно к отдельным классам и ученикам и искать средства их решения.

1. Направления поиска новых, переходных форм и содержания учебного процесса.

Эти направления заданы с двух сторон: из прошлого и из будущего. Из прошлого они заданы теми задачами развития, которые решаются средствами обучения до окончания начальной ступени обучения. На третьем-четвертом году обучения школьники продолжают осваивать учебный материал теми же средствами и способами, что и в первые два года школьной жизни. В результате, несмотря на существенное приращение объема знаний, умений и навыков, отсутствуют выраженные сдвиги в развитии детей.

Из будущего особенности переходного, еще не спроектированного периода образования заданы следующими задачами образования, которые ставит перед подростками основная школа и к которым они оказываются в большинстве своем не готовыми.

- Содержание учебных курсов основной школы выстраивается системно. Это предполагает системную организацию мышления подростков, которая не подготовлена начальным обучением. Однако механическое «опускание» в начальную школу системных содержаний основной школы привело бы, с одной стороны, к его неусвоенности, а с другой стороны, к несформированности навыков чтения, письма и счета.

- Основная школа предъявляет высокие требования к самостоятельности, ответственности и инициативности школьников, особенно в ситуациях свободного выбора индивидуальных учебных траекторий. Неготовность к ним угрожает эмоциональному благополучию большинства школьников. Однако если основная школа, идя на поводу у детской неготовности, снизит уровень этих требований, она потеряет развивающий характер.

- Сообщество взрослых ожидает от подростков способности понимать других людей и сосуществовать с ними на принципах равноправия и терпимости. В частности, подросткам необходимо понимать авторов разных учебников и хрестоматий, выражающих определенный подход к обсуждаемой проблеме, сосуществующий с другими подходами и теориями.

Каждая из названных задач основной школы предполагает предварительную подготовку детей к их решению, причем на переходе от начальной к основной ступени необходимо построить новые, промежуточные образовательные формы. Эти формы органически сочетают черты начального и основного образования, но качественно отличны и от тех, и от других. В Приложениях 6, 7, 8 представлены некоторые разработки для построения такого переходного периода образования.

2. Поиск новых организационных форм взаимодействия педагогов на-

чальной и основной школы.

Могут быть предложены две задачи для экспериментирования:

- Свести к минимуму негативные последствия перехода к кабинетной системе, общению с учителями-предметниками и другими внешними социальными приметами основной школы*.

- Создать школьную традицию, обозначающую переход учеников из детства в отрочество. Ритуализированность такого перехода важна для возникновения нового отношения взрослеющего человека к себе и оформляет новые ожидания общества к той возрастной ступени, на которую вступают школьники*.

3. Поиск новых педагогических позиций.

Чтобы массовое обучение в этот переходный период имело шанс дорасти до индивидуализированного образования, чтобы волна неучебных отношений, которые бурно завязываются в этот период жизни школьников, не захлестнула учение, чтобы обязательная, нормальная регламентированность значительной части школьной жизни не была отвергнута детьми с независимым характером и не подточила ростки инициативности у детей, склонных к подчинению и опеке, необходима новая позиция взрослого, который помогает каждому ребенку самоопределяться в пространстве новых возможностей задолго до того, как способность и склонность к самоопределению станут основой подростковой жизни.

Риски и ограничения эксперимента.

На переходе из начальной в среднюю школу недопустимо:

- оставлять детей на второй год или отсеивать из школы «неудобных» учеников;

- перекомплектовывать классы по уровню успеваемости;

- организовывать конкурсный прием в основную школу для учеников, которые учились в этой школе в младших классах.

Главное условие успешности проектирования переходного периода – организация сообщества учителей начальной и средней школы, совместно строящих про-

* Образец работы школы в этом направлении с любезного разрешения авторов помещен в Приложении 9.

межуточные формы и содержание учебной работы и решающих проблемы перевода в основную школу каждого конкретного класса и отдельных учеников.

Вопросы для самостоятельного анализа успешности экспериментирования:

Как вы определяете, что в классе уже сложилось и успешно функционирует учебное сообщество, т.е. задача первого этапа начальной школы решена, пора вводить новые формы организации обучения?

По каким показателям вы судите о том, что класс готов к решению задач основной школы, что переходный период в целом закончен?

По каким показателям вы судите о том, что класс, перешедший в основную школу, испытывает или не испытывает трудностей адаптации? Как это проявляется в поведении учеников на уроке, вне уроков, в общении с учителями и друг с другом?

Какие трудности переходного периода вы наблюдали у отдельных учеников вашего класса? Как вам удалось справиться с этими трудностями? Какие проблемы индивидуализации обучения в переходный период еще ждут своего решения?

Какие трудности вы обнаружили при организации учительского сообщества, работающего над проблемой перехода? С помощью каких организационных форм вам удалось справиться с этими трудностями? Какие проблемы построения педагогического сообщества еще ждут своего решения?

Эти вопросы являются опорными при описании хода эксперимента в школе.

3.5. Школьное расписание и режим дня.

Ритм и формы занятий.

Среди психолого-педагогических мер, направленных на облегчение адаптации детей к школе, важное место принадлежит уменьшению учебной нагрузки на первом этапе обучения. Исследования гигиенистов показали преимущество «ступенчатого режима», когда в сентябре-октябре проводится ежедневно только по три урока по 35 минут каждый, а со второй четверти – 4 урока по 35 минут. Другой возможный вариант – это разделение 45-минутного урока на две части по 20 минут с пятиминутным организованным перерывом между ними (который проводится в классе под руководством

учителя). Перерыв обязательно заполняется физической разминкой. Кроме того, полезно устраивать дополнительные разминки по 1–2 минуты, содержание которых может быть связано с основной темой занятия (например, при изучении числа – задание: «присесть 2+3 раза»). Учитывая, что для детей наиболее утомительно статическое напряжение (сидение за партой), не следует требовать от них соблюдения в течение всего урока неподвижной позы.

Наиболее удобной формой организации обучения учеников первого-второго классов можно считать следующий вариант. Единицей учебного времени становится не урок, а **занятие**. В отличие от урока занятие не имеет четкой организационной структуры – его границы и внутренняя динамика определяются по ходу работы. Такая организация учебного времени предполагает наличие особого места (например, комнаты отдыха), куда могут переходить дети, закончившие занятие. В этой комнате должны находиться разнообразные материалы для игр, конструирования, рисования, книги и др., а также – взрослый, организующий детей.

Занятия по форме участия детей и учителя могут быть **фронтальными, групповыми и индивидуальными**. Фронтальная форма проведения урока, которая сейчас является доминирующей, а зачастую и единственной, – не самая возрастосообразная форма организации учебного труда младших школьников: она наиболее пассивна и предъявляет самые высокие требования к сознательному контролю за своим поведением и вниманием. В первом классе эта форма обучения должна занимать не более четверти учебного времени. Гораздо более свободная совместная работа детей в малых группах должна занимать в начале обучения половину времени урока. Время индивидуальной работы растет постепенно, режим индивидуальной работы не может быть насильственным: на протяжении всего начального обучения дети должны иметь возможность выбирать между индивидуальной и совместной работой на всех уроках, кроме «контрольных».

По **типу работ** занятия делятся на **тренировочные, контрольные, проектные, информационные, проблемные,**

творческие и пр.

Индивидуальные учебные занятия предполагают, что ученик совместно с учителем определяет учебный материал, с которым он будет работать, но в ходе выполнения работы работает самостоятельно. Закончив выполнение задания, ученик уходит в комнату отдыха.

Ритм урока, включающего в себя несколько учебных занятий, должен предполагать смену разных типов учебной работы и соответствующих им действий с учебным материалом. Общая продолжительность письма на уроке для детей 6-летнего возраста не должна превышать 8 минут, в возрасте 7–8 лет – 10 минут. Продолжительность непрерывного письма для 7-летних школьников – не более двух с половиной минут.

После третьего урока должна проводиться динамическая пауза не менее 40 минут. Время, свободное от классных занятий, заполняется целевыми прогулками, экскурсиями, физкультурными занятиями, развивающими играми.

Большое значение для правильной организации школьной жизни имеет **неформальное общение детей с учителем**: обсуждение детских вопросов и проблем; беседы о прошедшем дне; совместное планирование расписания занятий и режимов работы (индивидуального, фронтального, группового, проектного); показ детьми друг другу и учителю результатов своей внешкольной работы; анализ учителем достижений каждого из первоклассников (недопустимы конкурентные сравнения между детьми – результаты должны оцениваться только в сравнении с прежними успехами этого же ученика); совместная подготовка материалов для занятий.

В начальной школе удобно пользоваться **вариативным расписанием**, допускающим перестановку в порядке занятий, составление предметных блоков исходя из меняющейся ситуации учения. **Гигиенические требования** к составлению расписания уроков в начальной школе таковы:

дневной объем учебной нагрузки в каждой возрастной группе учащихся начальной школы должен соответствовать требованиям санитарных правил;

следует чередовать предметы, предполагающие высокую интеллекту-

альную нагрузку (математика, русский язык, родной язык, иностранный язык), с уроками изобразительного искусства, труда, физкультуры, ритмики и т.п.;

недопустимо проведение нулевых и сдвоенных уроков.

Для детей 7–10 лет необходимая продолжительность двигательного компонента составляет 4–5 часов в день, причем два из них должны реализовываться в период школьных занятий за счет рациональной организации перемен, динамической паузы, уроков физкультуры, физкультминуток на уроках. Для сохранения здоровья детей максимально возможное число уроков следует проводить на пришкольном участке.

Весьма существенное значение имеет соблюдение гигиенических требований к **организации второй половины дня** (продленный день). Особенно строго следует соблюдать рекомендации по организации продленного дня для детей 6-летнего возраста (дневной сон, прогулка, питание).

Начиная со второй четверти, объем недельной учебной нагрузки первоклассников может достигать 20 часов. Обучение первоклассников организуется только в первую смену.

В середине третьей, самой длинной учебной четверти проводятся **дополнительные недельные каникулы**. Оптимальным для сохранения работоспособности детей является более равномерное чередование учебного и каникулярного времени, когда 5–6 недель учебы сменяются недельными каникулами.

Домашние задания можно задавать учащимся 1-х классов, только начиная со второго полугодия. Эти задания не должны быть обязательными и сначала по времени выполнения не должны превышать 15 минут. Нельзя ругать детей, не выполнивших или плохо выполнивших задание, достаточным стимулом будет похвала тех, кто его выполнил.

Выполнение домашних заданий учащимися 2-х классов должно занимать не более 1 часа; для учащихся 3-х классов – не более 1,5 часа; для учащихся 4–5-х классов – не более 2 часов. На выходные дни и каникулы домашних заданий младшим школьникам задавать нельзя. Исключение могут составлять лишь задания по выбору

и желанию ребенка.

При экспериментировании в области организации режима, предполагающего отказ от преимущественно фронтальных форм работы и опору на большую самостоятельность детей, **возможны следующие риски:**

- Может происходить вырождение самостоятельной продуктивной работы детей в «пустое» времяпрепровождение. Чтобы этого не произошло, самостоятельная деятельность детей должна быть обеспечена разнообразным материалом, соответствующим ее задачам; степень помощи учителя должна соответствовать трудности решаемых задач и возможностям детей.

- Противоположный риск состоит в подмене самостоятельной работы детей бездумным выполнением указаний учителя в случае, если он авторитарно формулирует цели такой работы.

Вопросы для самостоятельного анализа успешности экспериментирования:

Как влияет принятый режим на утомляемость и здоровье детей; какие показатели при этом учитываются?

Растет ли на протяжении обучения инициатива детей в самостоятельных формах работы; по каким проявлениям об этом можно судить?

Насколько удобен принятый режим для учителей?

Как школа выясняет и учитывает мнение родителей о физическом и эмоциональном благополучии их детей в школе?

3.6. Внеучебные формы организации жизни в начальной школе.

Кроме учебных занятий, для нормального развития ребенка необходимо существование обширной **внеучебной сферы жизни**.

В течение всего первого и второго года обучения в школе наряду с учебной должна сохраняться **игровая форма жизни детей**. Речь идет не о введении элементов игры в учебу и не о введении обучающих элементов в игру, а о создании двух совершенно разных по смыслу, параллельно существующих пространств.

Постепенно (не ранее, чем к концу второго года обучения) учебная форма становится основной, но не единствен-

ной. Не надо торопиться расстаться с игрой, поскольку ее общеразвивающее значение в этом возрасте очень велико. Если взрослые стараются устранить игру из школьной жизни детей, то возникает «псевдоучебность»: дети внешне ведут себя как положено ученикам, но само соблюдение школьных правил превращается для них в игру и так и не переходит в сознательное учение. Игра имеет особенно большое значение для эстетического развития детей этого возраста. В течение первого-второго года обучения происходит ее преобразование в первичные формы художественного творчества.

В настоящее время в большинстве школ не уделяется достаточного внимания **физическому развитию** младших школьников. Между тем оно теснейшим образом связано с состоянием их здоровья, работоспособностью и в конечном итоге с успешностью обучения. Способы решения этой проблемы хорошо известны: расширение сети школьных спортивных секций для детей этого возраста и повышение разнообразия предлагаемых видов физических занятий; организация походов, соревнований, детских спортивных олимпиад. Походы, командные виды спорта не только способствуют физическому развитию и сохранению здоровья детей, но и обеспечивают развитие общения, сотрудничества и взаимодействия между детьми.

Внеучебные объединения младших школьников должны строиться вокруг дошкольных видов деятельности: игры, рисования, конструирования, лепки, простейшего экспериментирования, сочинительства и прочих занятий, развивающих в первую очередь воображение, бескорыстное любопытство, интуитивные средства познания и другие человеческие способности, развитие которых уже началось, но, разумеется, не закончилось в дошкольном детстве и которые не подхватываются новой для детей учебной деятельностью.

Оптимальной формой для организации внеучебных объединений младших школьников являются **мастерские**, которые проводятся регулярно, одновременно для всей начальной школы. Разновозрастный состав «подмастерьев» – существенный образовательный ресурс начальной шко-

лы. На роль мастеров возможно и желательно привлекать родителей и старшеклассников. Работа в мастерских является для младших школьников обязательной, а выбор мастерской – личное дело каждого ученика.

Одной из плодотворных форм внеучебной деятельности младших школьников является участие в подготовке, оформлении и проведении школьных выставок, литературно-музыкальных вечеров, концертов и других художественных праздников. Важно и создание общеклассного клубного пространства (совместные чаепития, прогулки, праздники).

Исключительное значение для детей, для всей атмосферы школы имеет участие младших школьников в работе школьного театра, наряду со старшеклассниками, учителями, родителями, выпускниками прежних лет. Театральная самодеятельность помогает замкнутым, необщительным детям научиться общаться со сверстниками. Детям с особо высокой потребностью во внимании к себе она предоставляет возможность удовлетворить эту потребность (если же стремление привлекать к себе внимание не находит такого выхода, то оно часто приводит к нежелательным выходкам, нарушениям дисциплины и т.п.). В младшем школьном возрасте театральная самодеятельность очень полезна также для формирования сознательного контроля за своим поведением.

3.7. Предметно-пространственная среда.

В начальной школе следует предусмотреть пространства, постоянно доступные детям и различающиеся по своей функции и атмосфере, по-разному окрашенные эмоционально:

предназначенные для общения и для уединения;

предназначенные для подвижных занятий и для спокойной работы и общения;

предназначенные для пробы своих возможностей и для демонстрации своих достижений.

Крайне желательно, чтобы дети с самого начала своей школьной жизни участвовали в оформлении помещений, создании и преобразовании предметно-пространственной среды. Это дает ребенку ценный опыт творческого преобразования

действительности. Разумеется, взрослый присутствует, участвует и незаметно направляет эти преобразования.

Помещение класса полезно поделить на два контрастно оформленных пространства – **игровое и учебное**. Одно из них служит для сюжетных и подвижных игр в перерывах между занятиями, отражает внешкольную жизнь детей и их увлечения (рисунки, выставки поделок и пр.), может быть использовано для клубной работы с детьми, проведения кружков и т.п. Другое устроено более привычным для традиционной школы образом и является основным местом разворачивания учебного процесса (см. Приложение 10).

Детям разрешается во время урока переходить в игровое пространство, закончив работу.

4. ОБЩАЯ ОРГАНИЗАЦИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА

Одной из основных форм решения задач начальной ступени обучения является создание **учебного сообщества** – группы детей и взрослых, объединяющихся для совместного выполнения учебного задания. Деловое взаимодействие, согласование действий и мнений всех участников совместной работы гораздо эффективнее, чем сумма индивидуальных достижений.

Какие **педагогические задачи** призвано решать учебное сообщество? **Во-первых**, обеспечить ребенку эмоциональную поддержку, которая необходима, чтобы взяться за рискованное дело: пробовать что-то новое, высказывать свои мысли о чем-то неизвестном. **Во-вторых**, сотрудничество со сверстниками является дополнительным источником мотивации для того, чтобы включиться в учебный процесс и не выпадать из него. **В-третьих**, учебное сообщество является мощным ресурсом обучения: доказано, что именно общение и сотрудничество со сверстниками (а не действия под руководством взрослого) – это та область деятельности, где наиболее успешно осваиваются полужнакомые действия. **В-четвертых**, сами навыки общения и сотрудничества становятся таким же важным содержанием обучения, как умения и навыки чтения, письма и счета. **В-пятых**, сотрудничество в группе рав-

ных помогает каждому ребенку посмотреть на себя «со стороны», соотнести свое мнение и свои действия с действиями других и с общим результатом.

Педагог, строящий в классе учебное сообщество, в принципе не может занимать позицию учителя, ведущего фронтальное занятие: он не дает в готовом виде ни правил работы, ни образца результата, но помогает детям выдвигать предположения, слышать мнения друг друга и учитывать разные точки зрения при построении собственного действия. Организовав групповое взаимодействие, учитель включается в работу группы лишь в случае, если дети сами вовлекают его.

Функции учителя, организующего учебное сотрудничество детей:

демонстрировать культурные образцы взаимодействия, предоставляя детям варианты, равновозможные для выполнения конкретного задания;

инициировать пробные действия детей с учебными заданиями и корректировать дальнейшую работу класса с опорой на возникающие по ее ходу индивидуальные варианты решений;

искать способы включения каждого ученика в работу малых групп и в общеклассную дискуссию.

Учебное сообщество необходимо строить с первого дня школьного обучения (технология его построения описана в Приложении 11). Для того чтобы учебное сообщество благополучно функционировало в начальной школе, а в основной школе развилось в индивидуальное умение учеников учиться, должны соблюдаться сопутствующие условия в виде:

внеучебных объединений младших школьников;

учебно-общественных организаций в основной и старшей школе;

учебно-профессионального сообщества учителей.

Учебно-общественные организации основной и старшей школы являются для младших школьников образцом ближайшего шага взросления. Минимальный набор желательных «пространств» встречи и совместного действия учеников начальной и основной школы:

учебное пространство, напри-

мер разновозрастные уроки, когда старшие ученики выступают в позиции учителей младших школьников;

творческое пространство, например школьный театр или оформление школьных коридоров, где ученики разных классов могут работать на равных;

социальное пространство, например деловая игра, которую старшие ученики проектируют вместе с учителями так, чтобы включить в нее младших как равноправных партнеров.

Для реализации задачи создания учебного сообщества необходимо организовать постоянно действующий **семинар учителей**, на котором происходит следующее:

- Обсуждение вопросов, неизбежно встающих перед каждым педагогом, строящим учебное сообщество, и не имеющих однозначного решения.

- Самообразование в форме изучения и обсуждений психолого-педагогической литературы по проблемам учебного сотрудничества и учебного общения; лекций; тренингов; совместного анализа и проектирования уроков, направленных на построение детского учебного сообщества.

- Приобретение личного опыта совместного решения задач, уточнение собственных возможностей и ограничений в умении строить содержательное и бесконфликтное сотрудничество; поиск личных ресурсов и их опробование; тренинг всех социальных навыков, и в первую очередь — умения слушать и понимать собеседника.

- Самоопределение педагога, который, знакомясь с существующими точками зрения, полемизируя с коллегами, находит тот способ решения профессиональной задачи построения детско-взрослого учебного сообщества, который в наибольшей степени соответствует его индивидуальному стилю и личностным ценностям.

- Образование учебно-профессионального сообщества учителей, призванного координировать усилия всех педагогов, решать вопросы согласованности, непротиворечивости целей, способов их достижения, критериев и методов оценки и самооценки педагогов, работающих с одними и теми же детьми. Речь идет, в частности, о стыковке требований начальной и средней школы, о создании «пространств» встречи и совместных дейст-

вий учеников начальной и основной школы. Так как учебное сообщество детей не замыкается рамками класса или одновозрастной группы, то и сообщество учителей не может сводиться к согласованию действий педагогов, работающих в одной параллели.

В рамках проведения эксперимента по организации образовательного процесса школа может решить следующие вопросы:

- Какие учебные задания целесообразно выполнять в групповой, фронтальной и индивидуальной форме; чем отличается учебное задание, предполагающее индивидуальное или совместное решение?
- Как удобнее организовать пространство класса для разных видов совместной работы детей? Сколько времени отводить на групповые работы?
- Какие типы детских групп (однородные или разнородные) предпочтительны на разных этапах учебной работы? Как лучше объединять детей в группы?
- Какова структура уроков, опирающихся на совместную работу детей, относительно автономную от взрослого?
- Какие навыки сотрудничества должны осваиваться в первую очередь? Какие приемы введения каждого навыка сотрудничества входят в профессиональный репертуар учителя?

Особенности экспериментирования.

Чтобы включиться в эксперимент по организации образовательного процесса в форме учебных сообществ, учителя начальной школы должны пройти специальную подготовку, которая поможет педагогу определить наиболее комфортный для него стиль общения и расширить свой репертуар общения, приобрести личный опыт совместного решения задач. Такой опыт способствует осознанию своих трудностей и ресурсов в совместной работе на разных ролях (эмоциональный лидер, генератор идей, координатор, информатор, критик и т.д.) и в разных позициях (прежде всего речь идет о позициях «равенства», «управления», «подчинения»).

Риски экспериментирования.

- Существует опасность превращения равноправного сотрудничества в соревнование, которое не способствует достижению желаемых педагогических це-

лей.

- При организации учебного сообщества нежелательно использовать постоянно одну и ту же модель организации сотрудничества учеников (например, только группы, уравненные по успеваемости или только соревновательные отношения).

- Нельзя сводить общеклассную дискуссию к работе в малых группах. Малые группы являются лишь «инкубатором» подлинного учебного сообщества.

- Нельзя сводить работу в группе к разговорам. Основой групповой работы является практическая координация действий, а не их обсуждение.

Вопросы для самостоятельного анализа успешности экспериментирования:

- В чем разница позиции учителя, организующего каждую форму учебной работы?
- Выдержана ли при планировании совместных форм работы учащихся желательная для данной системы обучения пропорция поисковых и исполнительских видов работы, задач, имеющих одно и несколько правильных решений?
- Каковы индивидуальные проявления детей, вызывающие беспокойство и затруднения при организации совместной работы класса?
- Какие новые принципы, способы и приемы организации детского сообщества найдены в ходе эксперимента?

5. РЕКОМЕНДАЦИИ ПО ТЕКУЩЕЙ И ИТОГОВОЙ АТТЕСТАЦИИ

Общепринятая пятибалльная отметка является травмирующим элементом начального обучения. **Основные эффекты отметки:**

- искажение отношений ученика с учителем и родителями, а главное, с самим собой;
- повышение тревожности и невротизация детей;
- искажение учебной мотивации;
- невозможность отслеживать динамику школьной успешности ученика, особенно если он «круглый отличник» или «неуспевающий».

Для маленьких школьников пятерка не означает «Я хорошо пишу», а значит «Я хороший. Меня любят». Двойка означает

«Меня не любят, я плохой». Тем самым с помощью отметки закладывается ложная основа детской самооценки. Ребенок перестает думать о содержании обучения, а начинает в первую очередь «зарабатывать» хорошие отметки. Для «слабых» учеников отметка травматична потому, что фиксирует их неуспешность в классе и создает дополнительные эмоциональные напряжения в отношениях с родителями. Для «сильных» учеников забота о том, чтобы поддержать свой статус отличника, становится главной задачей учебы.

Оценивание является естественной составляющей человеческих отношений и деятельности. Чем младше школьник, тем более он нуждается в оценке каждого своего учебного усилия. Поэтому недостаточно просто отменить отметку; важно заменить ее более инструментальным и содержательным способом оценки достижений каждого ученика.

Цель реформы в системе школьного оценивания: сделать оценку более содержательной, объективной и дифференцированной. Такое направление реформы позволит учителю, во-первых, не причинять вреда эмоциональному здоровью ребенка и, во-вторых, более эффективно формировать знания и навыки.

Если педагог хочет при этом решить еще одну, важнейшую задачу развития младших школьников: научить их учиться самостоятельно, то ученики должны участвовать в процессе **создания** критериев и средств оценки, т.е. проявлять оценочную самостоятельность.

Основой учебной самостоятельности является здоровая самооценка: уверенность в себе и самокритичность. Когда человек говорит: «Я это могу», он говорит сразу о двух вещах. Во-первых, он сообщает о вере в собственные возможности, о том, что не считает себя ни инвалидом, ни закоренелым неудачником. Во-вторых, он сообщает о том, что считает себя компетентным взяться именно за это дело. В первом случае речь идет об общей самооценке, точнее, о самопринятии, самоуважении, во втором – о конкретной самооценке, адекватность которой целиком и полностью зависит от полноты самопринятия. Только человек со здоровой общей самооценкой мо-

жет конструктивно относиться к собственным ошибкам и неудачам, переводя их в задачи учения, а не в обиды на критикующего или в поводы к унынию и отказу от каких бы то ни было усилий (о том, как увидеть и поддержать детей с нарушенной общей самооценкой см. Приложение 12)

Если мы хотим, чтобы в школе ученик научился оценивать себя адекватно, то мы обязаны заботиться об обеих сторонах самооценки, всячески поддерживая положительную общую самооценку и развивая способность ребенка к конкретным оценкам своего учения.

Оценочная самостоятельность, которую можно и должно воспитать в начальной школе, включает две составляющих: собственные, ясно осознаваемые критерии качества своей учебной работы и владение способом оценивания, принятым в данном обществе.

5.1. Правила оценочной безопасности.

Правила оценочной безопасности обязательны во всех человеческих отношениях и для людей всех возрастов. Взрослые обязаны их соблюдать, учителя учат их соблюдению детей. **Поиск достойных (безопасных) форм такого обучения – одно из основных направлений эксперимента.** Нарушение правил оценочной безопасности обусловлено прежде всего эмоциональными проблемами ребенка или взрослого. Поэтому знание этих правил – это далеко не достаточное условие их соблюдения.

Список правил оценочной безопасности является принципиально открытым. Критерием здоровых, безопасных оценочных взаимоотношений в любом обществе, в частности в классе, является постоянное дополнение и уточнение этого списка. Вот его начало:

- 1 Не скупиться на похвалу (не обязательно словесную; часто достаточно улыбки, одобрительного кивка головой и т.п.).
- 2 Хвалить исполнителя, критиковать только исполнение. Вместо «Ты сделал три ошибки в этом примере» лучше сказать: «Давай с тобой найдем в этом примере три ошибки».
- 3 «На ложку дегтя – бочка меда». Даже в море неуспеха можно найти островок успешности и закрепиться на нем.

4 Ставить перед ребенком только конкретные цели. Вместо заклинания «Постарайся быть внимательным и не пропускать букв» эффективней установка «В прошлом диктанте ты пропустил шесть букв, сегодня – не больше пяти».

5 «За двумя зайцами...». Не надо ставить перед первоклассником несколько задач одновременно. Если Вы сегодня ставите задачу не забыть точки в конце предложения, простите ему, что он забыл, как пишется заглавная буква Д.

6 Формула «опять ты НЕ...» – верный способ выращивания НЕудачника.

7 Учитель, начни практику оценочной безопасности с собственной самооценки.

5.2. Средства и критерии содержательной оценки.

Оценка творчества и инициативы во всех сферах школьной жизни должна быть оформлена столь же весомо, как и оценка навыковой стороны обучения. Если 90% 40оценочных суждений и действий учителя посвящено ЗУНам и лишь 10% – творческим проявлениям ребенка (как это часто бывает), то первоклассники получают ясное сообщение: «Я вас ценю в основном как исполнителей, точно следующих моим образцам и инструкциям, как людей, успешно действующих по правилам и алгоритмам». Необходимо, чтобы оценка творческих проявлений ребенка была социально оформлена, представлена и всем учителям, и школьникам разных классов, и родителям.

Количественная оценка в баллах применительно к творческим работам детей неадекватна и вредна. Творческая работа всегда уникальна и в принципе не поддается количественной мерке, какой бы то ни было стандартизации.

Адекватные формы оценивания в области художественного творчества:

содержательная оценка работ в процессе обсуждения;

участие в классных и школьных выставках, концертах, спектаклях, публикация сочинений в классном журнале и т.п.;

на границе начальной и основной школы – презентация проектов художественной направленности.

Учитель не должен нивелировать различия в творческих успехах детей, но должен поддержать каждого,

дать почувствовать «вкус» творческой удачи и признания. Например, в экспозицию включаются 2–3 работы сильного ученика и одна, лучшая – его менее успешного одноклассника.

По итогам четверти (полугодия, года) каждый ребенок должен получить положительную оценку и «награду» за свою наиболее удачную работу.

Чрезвычайно существенно, чтобы наряду с художественным творчеством находили социальное признание интеллектуальные творческие и инициативные проявления ребенка: умные вопросы, интересные догадки (не обязательно правильные), существенная дополнительная информация. Одним из возможных способов оформления оценки интеллектуального творчества детей могут быть «Тетради наших догадок, вопросов и открытий».

При оценке навыков достижений ученика учитель отказывается не только от пятибалльной отметки, но и от любых «заместителей» отметки: звездочек (красных и черных, больших и маленьких), зайчиков, рожиц (улыбающихся, хмурых и огорченных). Даже шестилетний ребенок немедленно переводит такие значки на язык «двоек» и «пятерок».

Удобным (но не единственно возможным) инструментом оценивания может стать линейка, которая напоминает ребенку измерительный прибор. С помощью линейки можно измерить все что угодно. Например, в тетрадке ребенка крестик, поставленный учителем на самом вершине линейки, будет обозначать, что в диктанте не пропущено ни одной буквы, в середине – что пропущена половина букв, и в самом низу – если не написано ни одной буквы. При этом на другой линейке крестик вверху может означать, что все слова в диктанте написаны отдельно, в середине – что отдельно написана половина слов и т.д. Такая оценка:

позволяет любому ребенку увидеть свои успехи (всегда есть критерий, по которому ребенка можно оценить как «успешного»);

удерживает учебную функцию отметки: крестик на линейке отражает реальное продвижение в изучаемом предметном содержании;

помогает избежать сравнения детей

между собой (поскольку у каждого из них оценочные линейки – только в собственной тетрадке).

Формой абсолютно позитивной **итоговой аттестации**, наиболее соответствующей особенностям младшего школьного возраста, является «портфель» – своеобразная выставка личных достижений ученика. Содержание и способы оформления портфеля могут быть самыми разными – от полного собрания всех работ, выполненных ребенком за год, до альбома высших достижений. Полезно, если рядом с лучшей работой ученика (например, по каллиграфии) будет помещен листок из первой тетрадки, чтобы все видели, насколько лучше стал писать ребенок. При создании и оформлении «портфеля» важно, чтобы ребенку никто не диктовал, что в него следует поместить, однако редкий ребенок справится с отбором работ в «портфель» без осторожных советов учителя, одноклассников или более старших учеников. Помощь ребенку нужна и в подготовке презентации «портфеля» на заключительном детско-родительском собрании. Презентация также не должна иметь жесткой формы, она может быть не только устной (приветствуется музицирование или демонстрация спортивных достижений) и не только индивидуальной (друзья могут представлять успехи друг друга). Учитель может добавить в детский «портфель» свое письмо ученику и его родителям, где рассказывается только о положительных сторонах школьной жизни ребенка, а все проблемы и трудности выражаются в виде дружеских советов: «Летом поучись читать целыми словами и не ссориться с товарищами».

5.3. Развитие оценочной самостоятельности детей.

Учитель не употребляет ни пятибалльной системы оценивания, ни какой бы то ни было другой готовой шкалы. Смысл работы, направленной на развитие оценочной самостоятельности детей, состоит в том, чтобы к концу начальной школы построить эти шкалы вместе с учениками. Эта работа проводится в **четыре этапа**:

1 Самооценка ученика предшествует учительской оценке. Несовпадение этих двух оценок становится предметом обсуждения, в котором начинается объ-

ективация критериев оценивания. Для (само)оценивания выбираются только такие задания, где существует объективный однозначный критерий (например, количество звуков в слове), и не выбираются те, где неизбежна субъективность оценки (например, красота написания буквы).

2 Самооценка ученика дифференцируется. Ребенок учится видеть свою работу как сумму многих умений, каждое из которых имеет свой критерий оценивания. Никогда не оценивается «правильность выполнения задания», всегда выбираются несколько элементарных критериев: «я правильно написал(а) все/не все гласные буквы» или «я поставил(а) все/не все точки».

3 Предметом совместных усилий ребенка и взрослого становится способ производства формализованной оценки. Например, из пяти заданий самостоятельной работы сообща определяется самое легкое, и ему приписывается «цена» – 1 балл. Про «цену» остальных заданий и отдельных действий по их решению класс договаривается. Вычисляется максимальная возможная оценка всей работы, а каждый ученик самостоятельно оценивает свой результат. Итог фиксируется в виде дроби, так что за одну работу ребенок может получить, например, 17/21, а за другую 7/11.

4 Для приведения всех оценок к единому знаменателю (к единой шкале оценки) необходим способ перевода одной шкалы в другую.

Мы рекомендуем в 1-м и 2-м классах развернуть первый и второй этапы формирования оценочной самостоятельности, третьему этапу посвятить 3-й и 4-й классы, а последний этап организовать в основной школе.

Критерием того, что первые два этапа становления оценочной самостоятельности завершены, может служить умение ребенка после того, как работа выполнена и проверена учителем, самостоятельно назначить тот параметр оценки, по которому ему или его однокласснику можно поставить самую высокую оценку. Третий этап можно считать завершенным, когда ребенок может не только оценить в баллах результат своей работы, но и составить самостоятельную программу подготовки к аналогичной работе (определить объем и содержание требуемой допол-

нительной тренировки).

Развитие оценочной самостоятельности предполагает расширение детских инициатив и свободных выборов. Так, ребенок сам выбирает ту часть работы, которую он хочет сегодня предъявить учителю для оценки. Сам назначает критерий оценивания. Это приучает школьников к ответственности оценочных действий. Учитель не имеет права высказывать оценочные суждения по поводу черновой работы, которую ученик не предъявляет для оценки.

Дети имеют право на самостоятельный выбор сложности контрольных заданий.

Право ребенка на сомнение и незнание должно быть оформлено не только устно. Вводятся знаки сомнения, использование которых высоко оценивается учителем. Создается система заданий, специально направленных на обучение ребенка отделять известное от неизвестного.

Основные направления экспериментирования в области системы оценивания:

- Разработка средств и критериев содержательной оценки школьных достижений ребенка, позволяющая сравнивать его вчерашний и сегодняшний уровень.
- Определение педагогических условий для развития оценочной самостоятельности детей.

Риски и ограничения экспериментирования.

• Любое оценочное суждение и действие адресовано самой интимной, глубинной сфере детского «Я». Поэтому всякое оценочное действие рискованно. Приступить к решению задачи о развитии конкретной самооценки можно только в такой школе, где существуют отношения доверия и взаимоприятия.

• В одиночку за реформирование системы оценивания лучше не браться. Задача построения технологии безотметочного обучения по силам только коллективу всей школы, объединяющемуся на несколько лет для того, чтобы из существующих «полуфабрикатов» (полурекомендаций) выбрать, примерить и подогнать к уникальной фигуре данной школы новую форму оценивания.

• Главное условие успешности эксперимента, нацеленного на то, чтобы построить всю педагогическую технологию и полное методическое оснащение новой си-

стемы оценки: начинать эксперимент можно только в тех школах, где уже начался поворот к безотметочному обучению, где учителя уже чувствуют внутреннюю потребность отказаться от отметок.

• Оценка высших достижений ребенка («самый быстрый», «самый аккуратный», «самый грамотный» и т.п.) является для многих детей мощным стимулом для учебных усилий. Однако введение систематических оценок высших достижений создает в классе атмосферу соревновательности, которая вредна для некоторых детей и не соответствует личностным установкам некоторых учителей. Поэтому вопрос о введении оценок высших достижений (медалей, грамот и пр.) должен решаться индивидуально.

• Иногда отметки заменяют показателями психологической диагностики. Диагностика, а главное использование ее результатов, зачастую происходит с грубейшими нарушениями этических правил психолого-педагогического тестирования. Это имеет чудовищные последствия для самооценки школьников. Знание и соблюдение норм тестирования и использования получаемой информации должно быть законодательно оформлено.

• Нередко педагоги ставят своей задачей вырастить адекватную самооценку детьми своих учебных достижений, не уточняя, чему именно должна быть адекватна детская самооценка: наличному или потенциально возможному уровню достижений ученика. Обычно имеется в виду адекватность наличному уровню, но при этом никто не говорит о том, что такое самооценка «слабых» учеников. Они в самом деле должны знать, насколько они слабы и до какой степени отстают от своих одноклассников? Едва ли.

• Проведение переводных и итоговых экзаменов в начальных классах недопустимо.

Особенности экспериментирования в этой области.

Задача построения оценочной самостоятельности во всей полноте решается в основной школе. Но если в начальной школе не заложить основы оценочной самостоятельности, то в средней школе не стоит и пытаться это делать. Стыковка начальной и основной школы должна начинаться перед тем, как начнется эксперимент в 1-м клас-

се. Она должна строиться в **два этапа**:

1 Стыковка целей и ценностей в оценочной политике школы должна быть произведена до начала работы, иначе дети на переходе из начальной в основную школу пострадают от резкого перепада в оценочных взаимоотношениях с учителями.

2 Постепенное, рассчитанное на несколько лет выстраивание этапов формирования оценочной самостоятельности детей и подростков.

Самое непроработанное место – **стыковка оценочной политики школы и семьи**. Ясно, что при смене оценочной политики школы становится важным изучение оценочных принципов, использовавшихся в дошкольном воспитании детей, и согласование и координация оценочной политики учителей и родителей ребенка.

В Приложении 13 приведены возможные формы мониторинга хода эксперимента и его результатов. Вы свободны предложить иные формы.

6. ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ПРОГРАММ*

При создании образовательной программы для начальной школы необходимо учитывать особенности существующих на данный момент в России образовательных технологий и возможность или невозможность сочетать в образовательной программе разнородные образовательные технологии.

Факторы, которые должны быть приняты во внимание при выборе образовательной технологии, – это:

безопасность образовательной программы для здоровья учащихся;

образовательный эффект, на который нацелена данная технология;

ее «сочетаемость» с другими технологиями;

существование в регионе школ, уже работающих по данной технологии, которые могли бы служить образцом ее реализации;

наличие федеральной или общественной организации, способной помочь в реализации данной технологии и провести

экспертизу результатов;

наличие системы учебно-методических средств;

наличие системы подготовки и переподготовки кадров по данной технологии;

минимальный необходимый уровень оснащенности;

юридические основания для использования данной образовательной технологии.

Особое значение для современного образования имеет:

повышение роли художественной деятельности;

усиление языковой подготовки;

использование современных информационных технологий (медиа- и компьютерных средств); в частности, полезно привлекать младших школьников к работе школьных медиа-студий.

6.1. Включение художественной деятельности в образовательную программу начальной школы.

Преподавание конкретных художественных дисциплин должно быть направлено на практическое освоение позиций создающего и воспринимающего художественные произведения. В каждом учебном курсе необходимо учитывать обе эти позиции и обеспечивать равновесие между ними. В существующей обычной практике это равновесие часто нарушается: например, литература преподается исключительно с позиции воспринимающего (читателя), а изобразительное искусство – с позиции создающего.

В обучении должно происходить практическое освоение всеобщего для данной области искусства закона выразительной художественной формы. Важно, чтобы дети научились воспринимать и использовать для самовыражения разнообразные художественные средства.

Для художественного образования в начальной школе приоритетными надо признать такие программы, которые:

опираются на эмоционально-чувственный опыт и возрастные предпосылки художественного развития, присущие детям 5–7 лет;

отводят главную роль практическому творчеству дошкольника;

* Под образовательной программой в данном тексте понимается программа деятельности конкретной школы.

ставят освоение ЗУН на службу творческому развитию, не подменяя цели средствами;

предусматривают преемственность этапов художественного образования школьника.

Это готовит ребенка к тому, чтобы в основной и старшей школе он был способен адекватно воспринимать и осваивать материал мирового искусства (своеобразие творчества отдельного автора, особенности жанров, стилей, эпох в искусстве и т.п.).

6.2. Языковая подготовка, иностранный язык.

Обеспечение коммуникативной направленности учения в начальной школе касается как иностранного, так и родного языка. В этом плане важно прежде всего формирование умений разных видов устной и письменной речи, а также комплексное овладение учащимися различными видами речевой деятельности.

К моменту окончания начальной школы особенно важно обеспечить максимум функциональной грамотности на родном и иностранном языке, прежде всего умения просмотрового и ознакомительного чтения, аудирования и инициативной (спонтанной) речи.

Целесообразно строить курс родного и иностранного языка на общих основаниях как взаимосвязанные части единого введения в образовательную область «Словесность». Особенно это важно для тех регионов России, где население фактически двуязычно (национальный язык + русский). Существующие разорванные курсы национального и русского языка должны быть перестроены исходя из некоторых общих оснований.

Уже в начальной школе важно обеспечить все три основных аспекта владения неродным (в том числе иностранным) языком: коммуникативный, познавательный и личностный.

Целесообразно начинать изучение иностранного языка в начальной школе со 2-го класса. Однако в обозримые сроки система образования не может обеспечить все школы РФ квалифицированными учителями. Поэтому в течение 5–10 лет следует предусмотреть выбор школой одной из двух моделей – со 2-го или с 5-го класса.

В рамках начальной и основной

школы желательно обеспечить овладение двумя иностранными языками, одним из которых обязательно является английский (как это происходит во всех развитых странах Европы).

В рамках проведения эксперимента по совершенствованию языковой подготовки школьников могут быть предложены следующие направления:

координация программ и методов преподавания родного и иностранного (в том числе русского для национальных школ) языков;

определение сроков начала преподавания иностранных языков;

введение обучения двум иностранным языкам в начальной школе;

введение разнообразных форм языковой практики (например, использование иностранных фильмов и мультфильмов, переписка с иноязычными детьми, письменные формы дискуссии на уроках – для родного языка, начиная с третьего класса, и т.п.).

Главным *риском экспериментирования* может оказаться перегрузка школьников, поэтому нужно соблюдать все гигиенические требования, не вводя дополнительных учебных часов.

Особенностью экспериментирования в этом направлении является организация координированной совместной работы преподавателей разных языков.

Вопросы для самостоятельного анализа успешности экспериментирования:

- Не ухудшилось ли самочувствие детей, не возросло ли их утомление?
- Повысилась ли языковая культура детей и в каких аспектах; какие показатели об этом свидетельствуют?
- Повысился ли интерес детей к изучению языков?

6.3. Информационные технологии.

Задачами информатизации начального образования является не только ознакомление детей с конкретными информационными технологиями, но, в первую очередь, формирование у них *информационной культуры*, т.е. обобщенных навыков работы с информацией. Сюда входит развитие у школьников операционного мышления, направленности на выбор оптимальных решений, умения грамотно пользоваться

разнообразными источниками информации, правильно организовывать процесс сбора и переработки информации, оценивать информационную безопасность и т.п.

В начальной школе нет необходимости обучать детей устройству компьютера, принципам программирования и т.п. Важно познакомить их с компьютером как универсальным инструментом интеллектуальной деятельности и общения, желательно также познакомить их с максимально широким спектром задач, решаемых с помощью компьютера.

Нужно предоставить детям возможность освоить эти функции практически, пускай хотя бы на самом примитивном уровне. При этом следует сосредоточить внимание на следующих вопросах:

1 Знакомство с правилами безопасности при обращении с компьютером.

2 Возможность решать одни и те же задачи с помощью разных программ, каждая из которых имеет свои преимущества и свои недостатки.

3 Понимание того, что каждая программа создается для вполне определенных целей (в частности, для определенной категории пользователей) и при выборе программы надо ориентироваться на то, для каких целей она создана.

4 Знакомство с использованием условных значков (обозначающих программы, операции и т.п.), понимание того, что их использование может быть неоднозначным.

5 Понимание того, что программа может содержать ошибки, что на компьютер нельзя полагаться безоговорочно.

6 Знакомство с сетью Интернет как источником информации и средством общения.

7 Формирование готовности к изменениям в области компьютерных технологий, к овладению новыми, пока еще отсутствующими возможностями.

8 Важно, чтобы ребенок мог осуществлять сознательный выбор адекватных задач информационных средств и владел способами их освоения (умел учиться).

Решение этих задач невозможно осуществить в рамках учебного предмета «Информатика», информационная компетентность может быть сформирована только при естественном, осмысленном,

полифункциональном включении компьютерных технологий в весь образовательный процесс, причем не только на различных уроках, но и во внеучебных формах школьной жизни. При этом основным критерием «правильности» использования информационных технологий в школе является их адекватность:

возрастным особенностям детей той или иной ступени обучения;

определяемым этими особенностями содержательным задачам образования.

Опыт современного использования информационных технологий позволяет также сформулировать ряд ограничений в использовании компьютерных программ в младшей школе. Так, в настоящее время максимальное распространение получили программы двух основных типов: тренажеры и контрольно-оценочные программы. Однако их использование имеет ряд негативных последствий:

тренажеры заставляют ребенка действовать в условиях временного дефицита, что препятствует осмыслению действий и создает стрессовую ситуацию;

контрольно-оценочные программы интерпретируют только результаты действий ребенка, а не сам процесс решения; полученная с их помощью информация абсолютно не помогает ребенку в освоении учебного содержания и форм учебной работы.

Гигиенические регламенты оптимальной продолжительности непрерывных занятий с компьютером на уроках таковы:

для детей 5–6 лет это время составляет 10–15 минут;

для детей в возрасте 7–12 лет – 20 минут.

Наиболее утомительны для детей компьютерные игры, рассчитанные на быструю реакцию.

Для снятия зрительного утомления разработаны специальные комплексы физических упражнений – гимнастика для глаз.

С осторожностью следует решать вопрос о компьютерных занятиях, если у ребенка имеются невротические расстройства, судорожные реакции, нарушения зрения, поскольку компьютер может усилить все эти отклонения в состоянии здоровья.

Очень важна правильная организация рабочего места.

В соответствии с требованиями СанПиН 2.2.2.-542-96, все компьютеры, и не только те, что поступают в продажу, но и находящиеся в эксплуатации, должны иметь гигиеническое заключение об их безопасности для здоровья.

В рамках проведения эксперимента по совершенствованию подготовки школьников в области информационных технологий могут быть предложены следующие направления:

разработка принципиально новых компьютерных средств и программ по сравнению с теми, что используются в школах в настоящее время;

предложение новых способов организации предметных уроков и форм внеурочной работы с использованием информационных технологий;

подготовка педагогов-предметников и учителей младшей школы для работы в этих новых условиях.

Риски экспериментирования: существуют конкретные ограничения, которые следует иметь в виду при экспериментировании в младшей школе:

нецелесообразно выносить информационные технологии в младшей школе в отдельный учебный предмет;

основным риском является угроза физическому здоровью детей, поэтому необходимо строго соблюдать санитарно-гигиенические требования в этой области.

Особенности экспериментирования в этой области:

- Школа должна быть обеспечена соответствующей материально-технической базой, а также провести работу со всем педагогическим коллективом по преодолению компьютерной безграмотности и боязни компьютера.

- Разработка информационных технологий для младшей школы должна ориентироваться на поддержку поисковой деятельности, проверку гипотез, моделирование.

- Сценарии включения компьютерных программ в процесс обучения должны предусматривать как индивидуальную, так и групповую формы работы детей.

- Желательно, чтобы к разработке компьютерных технологий

для младших школьников привлекались не только программисты, но и педагоги, психологи и старшеклассники.

Вопросы для самостоятельного анализа успешности экспериментирования:

- Привыкли ли дети к соблюдению правил «компьютерной безопасности» (в том числе к ограничению времени пользования компьютером)? Какие данные позволяют об этом судить?

- Насколько естественным для детей стало использование компьютера для решения самых разнообразных задач (каких)?

- Насколько легко дети осваивают новые для себя компьютерные программы (не игровые); нравится ли им это?

6.4. Интегративные подходы к содержанию образования.

Интеграция как методический прием должна способствовать формированию у учащихся целостной картины мира и созданию представления о школьных предметах как определенной системе. В современной школе существует **несколько направлений интеграции:**

- 1 Создание новых курсов, объединяющих материал ряда предметов с сохранением их специфического предметного содержания.

- 2 Создание новых курсов, объединяющих материал ряда предметов с потерей их специфического предметного содержания.

- 3 Разовые интегрированные занятия разного уровня, продолжительности и характера.

К первым двум группам, например, относятся разные варианты построения курсов «Окружающий мир» (включающих занятия по введению в образовательные области естествознания, обществознания и истории, ОБЖ) или курсов «Синтез искусств» (объединяющих музыку, ИЗО, технологию и др.). В том случае, когда внутри интегрированного курса сохраняется предметная специфика каждой из вошедших в него дисциплин, он способствует координации представлений ребенка о мире, т.е. достигает своей цели. Попытки же соединения в один курс нескольких предметов с потерей их специфического предметного содержания безусловно вредны для формирования системного мышления учащихся. Целостная

картина мира при этом подменяется бессистемным набором разнородных сведений. Реальная интеграция различных сфер образования может быть осуществлена только в той мере, в которой интегрированы сами области человеческого знания, соответствующие учебным предметам.

К третьей группе относятся, например: интегрированные уроки чтения и письма; литературного чтения и музыки; окружающего мира и технологии; математики и технологии и др.

Возможен вариант проведения тематических «погружений» интегрированного характера (например, «Птицы и люди»), проводимых в течение одного-двух учебных дней.

Периодическое включение интегрированных занятий в учебный процесс способствует установлению смысловых межпредметных связей и формированию представления о школьной программе как системе взаимосвязанных предметов, одновременно помогая классифицировать спонтанно полученную информацию по различным областям знания. Вместе с тем такая классификация и обобщение носят чисто эмпирический характер; формирования системы теоретических понятий о мире таким способом добиться невозможно.

В рамках проведения эксперимента по интегративному подходу к содержанию обучения могут быть предложены следующие направления:

- При подготовке к уроку учитель может анализировать материал задания путем выделения предметных областей знания, необходимо задействованных в качестве средства для продуктивной работы с учебным материалом.
- Возможно использование в качестве учебного материала (для опробования в предметных действиях учеников) ходов и версий разрешения противоречий, существовавших в реальной истории данного предметного знания.
- Возможно инициировать свободное сочинительство учеников в разных жанрах, помогающее проанализировать описанное явление с точки зрения разных областей знания.
- Перспективной формой является систематическое проведение уроков свободных ответов и вопросов детей.

Главным **риском экспериментирования** может стать объединение в одном занятии разнопредметных содержаний по формальным принципам.

Особенностью экспериментирования в этом направлении является организация координированной совместной работы преподавателей разных учебных предметов с участием родителей-добровольцев, старшеклассников, студентов, мастеров народных промыслов и т.п.

Вопросы для самостоятельного анализа успешности экспериментирования:

- Не происходит ли у детей потеря способов суждения и рассуждения, специфичных для предметов, вошедших в интегрированные курсы или занятия?
- Какие признаки позволяют об этом судить?

7. ИНДИВИДУАЛИЗАЦИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА

Индивидуализация образовательного процесса может считаться эффективной, только если она органично сочетается с решением педагогической задачи построения учебного сообщества. Индивидуализация образования ни в коем случае не предполагает изоляции ребенка от одноклассников.

Индивидуализация учебного процесса в начальной школе должна рассматриваться **в трех аспектах:**

- 1 Как обеспечение возможности свободного выбора детьми отдельных заданий, форм и способов работы.
- 2 Как обеспечение соответствия уровня изучения предметов индивидуальным возможностям и интересам детей.
- 3 Как учет эмоционально-личностных особенностей детей.

Все эти аспекты индивидуализации образовательного процесса могут выступать в качестве направлений экспериментирования.

7.1. Обеспечение возможности свободного выбора детьми отдельных заданий, форм и способов работы.

Возможность ведения образовательного процесса в начальной школе в форме индивидуальных занятий связана в первую очередь с необходимостью пополнить методическую базу обучения по основным предметам.

Доступ учеников к дидактическим средствам обучения (карточки, упражнения из задачников, учебников, готовые рабочие тетради, раздаточный материал, задания, придуманные самими детьми, и пр.) должен быть максимально свободен.

Для развития произвольного отношения каждого ученика начальной школы к учебной работе полезно введение в ученические тетради условных обозначений, которыми ученик сам может показывать учителю, какой из вариантов работы был проделан им в качестве попытки и пробы, а какой является «чистовым».

Возможен выбор учениками домашнего задания. Чем старше и самостоятельнее в процессе учения школьники, тем более этот выбор может быть свободен – на первых этапах можно организовывать выбор из вариантов работ и заданий, предложенных учителем, а в последующем можно предлагать самостоятельное определение учеником объема и содержания домашней работы.

Возможности для индивидуализации образовательного процесса в начальной школе должны быть обязательно отражены в предметно-пространственном устройстве класса.

Необходимо с самого начала обучения приветствовать использование дополнительных источников информации, даже если они доступны не всем детям.

В *педагогике искусства* важнейшим «орудием» индивидуализации учебного процесса, наряду с возможностями выбора вариантов заданий, материала и т.д., является творческое задание, т.е. задание, не имеющее «правильного», одинакового для разных людей решения. Творческое задание дает все возможности, предполагает, в каком-то смысле даже требует проявления индивидуальности ребенка.

Творческие задания должны образовывать ведущую, стержневую линию преподавания художественных дисциплин в начальной школе. Важнейшее условие успешности этой работы – способность и готовность учителя иметь дело с открытыми заданиями и оценивать результаты ученика с точки зрения его индивидуального замысла, а не с точки зрения эталона «правильного» решения, который в данном случае отсутствует.

Действенной формой занятий

является переход коллективной работы в индивидуальную: совместная работа класса и учителя над каким-либо творческим заданием с последующей (часто отсроченной) индивидуальной работой каждого ребенка на аналогичную тему.

Все эти направления могут быть предметом экспериментирования.

Основным риском является переоценка степени самостоятельности детей, приводящая к неудаче, который при неправильном оценивании легко становится источником школьной тревожности.

Вопросы для самостоятельного анализа успешности эксперимента:

- В какой мере дети реально осуществляют самостоятельный выбор?
- Происходит ли рост самостоятельности детей в учении? В чем он проявляется?

7.2. Обеспечение соответствия уровня изучения предметов индивидуальным возможностям и интересам детей и состоянию их здоровья.

Если учащиеся демонстрируют стойкую неуспешность в обучении, необходимо целенаправленно исследовать ее причины. В первую очередь следует обратить внимание на адекватность стиля учителя индивидуальным особенностям ребенка. В этой работе необходима внешняя исследовательская позиция, которую может занять завуч, классный воспитатель (освобожденный классный руководитель, тьютор), руководитель методического объединения. Они могут увидеть существующее несоответствие и подсказать учителю, как можно его преодолеть. Это не формальный контроль и порицание, это реальная помощь учителю, который не осознает причин неуспешности ребенка.

В некоторых случаях понять **причины неуспешности** помогает обследование ребенка квалифицированным психологом и логопедом, консультация у врача. Целостная картина затруднений ребенка в обучении должна стать основанием для педагога при составлении индивидуальной программы, обеспечивающей коррекционно-развивающий эффект. При этом желательно не только получить согласие родителей на ее осуществление, но и согласовать с ними их долю ответственности в ней.

Переход к составлению и реализации подобных программ, обеспеченных договором

с родителями, позволяет минимизировать риск неуспешности ребенка в образовании.

Коррекционно-развивающая индивидуальная программа может включать:

индивидуальное тематическое планирование по предметам;

групповые коррекционные занятия с педагогом или психологом;

специальную работу учителя или классного воспитателя с подопечным (в том числе во время урока) по созданию и поддержке его интереса к учению, стимулированию любой, даже минимальной инициативности ребенка.

Индивидуальная программа нужна как в тех случаях, когда ребенок отстает по учебным достижениям или по общему уровню умственного развития от среднего уровня класса, так и при опережении этого уровня. Детям, показывающим особо высокие результаты, можно рекомендовать индивидуальные обогащенные программы, состоящие из:

индивидуального тематического планирования с введением проблемного материала;

групповых занятий по подготовке к участию в интеллектуальных творческих играх или олимпиадах;

обучения в режиме экстерната по отдельным предметам;

педагогической поддержки, направленной на коррекцию возможных трудностей в общении у ребенка, выделяющегося своими учебными возможностями среди сверстников.

Основными **рисками экспериментирования** являются следующие:

- Ребенок, занимающийся по коррекционной программе, может чувствовать себя неспособным или глупым; ребенок, занимающийся по обогащенным программам, – загордиться. Чтобы этого не происходило, индивидуальным программам для отдельных детей не должно присваиваться «ярлыков». Ни сам ребенок, ни класс не должны быть информированы об уровне трудности или типе программы.

- Чрезмерное увлечение индивидуальными программами в ущерб групповым и фронтальным формам обучения может привести к изоляции ребенка от сверстников.

- Занятия по индивидуальным

программам могут привести к учебной перегрузке детей. Эти программы должны осуществляться в рамках общего расписания уроков, а не в дополнительное время.

7.3. Учет эмоционально-личностных особенностей детей.

В школьной практике мало учитываются индивидуальные особенности эмоциональной сферы детей. Это ведет к непониманию педагогом причин многих неудач в учебной и воспитательной работе. Знание наиболее распространенных психологических трудностей младших школьников позволяет педагогу более точно сориентироваться в построении взаимоотношений с детьми, у которых ярко выражены соответствующие особенности. Рекомендации по учету личностных и эмоциональных особенностей детей приведены в Приложении 14.

Вопросы для самостоятельного анализа успешности эксперимента в области индивидуализации образования:

- Наблюдается ли рост учебных результатов учащихся; по каким критериям он оценивается?

- Удастся ли снизить неблагоприятное воздействие учебной нагрузки на здоровье детей?

- Удастся ли со временем перевести детей, занимающихся по коррекционной программе, на общую программу? преодолеваются ли те нарушения, вследствие которых была рекомендована коррекционная программа?

- Способствуют ли занятия по обогащенной программе умственному и личностному развитию детей?

- Не ухудшает ли индивидуальная программа положение ребенка среди сверстников, не нарушает ли его общение с другими детьми?

8. УЧАСТИЕ РОДИТЕЛЕЙ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ

8.1. Общие задачи работы с родителями

Основными задачами работы школы с родителями являются:

- Информирование о современных тенденциях в образовании, об образовательных технологиях и конкретной образовательной программе, которую реализует школа. Это особенно важно в тех случаях, когда школа работает в рамках нетрадици-

онных образовательных технологий. В частности, родители должны представлять себе особенности принятых в данной школе (классе) учебников и о том, каким именно путем школа планирует работать с их детьми в дальнейшем.

- Обеспечение реального участия родителей в образовательном процессе. Вовлечение родителей в жизнь школы особенно эффективно при организации внеучебных форм работы, хотя и не должно ограничиваться только ими.

- Помощь (в том числе консультативная) родителям в построении отношений с ребенком: поддержки ребенка в трудных для него ситуациях, активном поощрении каждого его достижения и т.п.

Семья обеспечивает тот психологический фон, который необходим для нормального обучения. Если отношения в семье нарушены, то ребенок не только сам не может успешно учиться, но и мешает другим детям.

Нарушения семейных отношений, приводящие к школьным проблемам, часто порождаются самой школой. Широко распространена практика привлекать родителей для наказания ребенка, отстающего в учебе или нарушающего правила поведения, сообщать негативную информацию о ребенке на родительском собрании. Вернувшись домой после такого собрания, родитель вымещает гнев на виновнике неприятностей, стремясь получить эмоциональную разрядку после пережитого публичного унижения и не заботясь о воспитательном эффекте своих действий. Чтобы исправить положение, необходимо разорвать этот порочный круг. Для этого должны неукоснительно соблюдаться следующие условия:

- Учитель должен говорить родителям о недопустимости наказания ребенка за его школьные провинности. Это дело самой школы (обычно для младшего школьника достаточным наказанием служит строгое замечание учительницы).

- Любые сведения о плохом поведении или учебных трудностях ребенка должны сообщаться родителям только индивидуально. Администрации школы следует официально известить родителей о существовании такого правила, чтобы в случае необходимости они сами могли контролировать его соблюдение.

Эти меры направлены на предотвращение отрицательного влияния школы на семейные взаимоотношения. Однако школа не должна ими ограничиваться. Она может и должна активно способствовать более широкому построению детско-родительских отношений. Для этого очень полезна совместная деятельность, в которой участвуют вместе дети и родители: совместные общественные проекты школы с другими сельскими, городскими, региональными структурами, развлечения, экскурсии, уборка школьной территории и т.п.

Одной из причин нарушений общения родителей с ребенком служит низкий уровень их психолого-педагогических знаний. Задача школы – способствовать их образованию в этой области. Для этого будут полезны лекции, проводимые школьным психологом и опытными учителями. В школьной библиотеке, кроме книг для учеников, должны быть книги по психологии и педагогике, адресованные родителям.

В задачи школьного психолога должно входить индивидуальное консультирование родителей по вопросам воспитания их ребенка, общения с ним в семье с учетом его психологических особенностей. Консультирование может проводиться на платной основе. Оно должно быть доступно любому родителю, желающему получить рекомендации. В случае когда учитель, администрация школы или психолог наблюдают у ребенка какие-либо трудности, они обязательно должны посоветовать родителям такую консультацию, даже если сами родители об этом не задумывались.

Родители могут и должны служить для педагога источником дополнительной полезной информации об интересах, способностях конкретного ребенка, о том, как он проявляет себя в неформальной обстановке, насколько может сам организовать свою работу, как справляется с трудными заданиями в условиях помощи взрослого.

Еще одно важное направление работы с родителями – это курирование сложных и социально неблагополучных семей. Формы его осуществления зависят от характера неблагополучия, возможностей школы, конкретных местных условий. Наиболее подходящим специалистом для разработки и реализации индивидуаль-

ной программы курирования является социальный педагог.

8.2. Позиция родителей первоклассников.

Когда в классе вводится безотметочное обучение, родителям бывает трудно перестроиться и видеть сильные и слабые стороны учебной работы своего ребенка. Поэтому, когда ребенок выполняет домашнее задание, родители не всегда чувствуют, где нужно оказать помощь ребенку, а где не надо вмешиваться и предоставить ребенку самостоятельность. Ясно, что без участия родителей не может быть построена учебная самостоятельность младшего школьника. Поэтому сразу после того, как ребенок поступил в школу, возникает задача подготовки родителей к новой роли родителей первоклассников.

Основа этой роли состоит в том, что дома ни в коем случае нельзя дублировать школу, что родитель никогда не должен становиться учителем. Основная функция родителей в помощи первокласснику – эмоциональная поддержка, предоставление детям максимально возможной самостоятельности в организации своих действий по выполнению школьных правил. Дети должны самостоятельно помнить о домашнем задании, привыкнуть делать его в одно и то же время (оптимальное начало выполнения домашних заданий – около 16.00), самостоятельно подготовить место для работы. Самое важное в выполнении домашних заданий для развития учебной самостоятельности и ответственности ребенка – уметь начать дело без внешних побуждений и сделать его до конца.

Когда появляются объемные домашние задания (время выполнения более получаса), ребенку надо помочь в планировании последовательности его действий. Помощь состоит в том, чтобы спрашивать его о том, как ему удобнее, а не говорить, как должно.

Содержательная помощь (решение с ребенком задач и пр.) в целом нежелательна. Родители никогда не должны заставлять ребенка переписывать неудачную работу.

В связи с появлением безотметочного оценивания в школе родители не должны дома выставлять ребенку свои отметки.

8.3. Роль родителей в художественном воспитании детей.

Родители должны стать едино-

мысленниками учителей, способствующих творческому и личностному развитию ребенка, и если не участвовать в их художественном развитии, то, по меньшей мере, не препятствовать ему вольно или невольно.

Необходимо убеждать родителей в необходимости художественно-творческого развития для здоровья, личностного благополучия, а может быть – и профессионального будущего их детей. Надо помочь им преодолеть прагматизм, восполнить ущербность собственного художественного образования, научиться ценить индивидуальные творческие решения детей.

В отдельных случаях нужно будет, напротив, удерживать взрослых от преждевременной ориентации ребенка на профессиональную карьеру.

Следует при каждой возможности привлекать родителей к совместной творческой работе с детьми и учителями (оформление школы, участие в жюри, школьных праздниках, спектаклях), вовлекать в общение со специалистами в области искусства и детского творчества.

Направления экспериментирования:

- Параллельно с подготовкой дошкольников к школьному обучению создать «родительские курсы», пройдя которые родители могли бы совершить осознанный выбор той или иной системы образования, познакомиться с образовательной программой данного образовательного учреждения, узнать о том, как необходимо вести себя в период адаптации ребенка к школе.

- Ввести в расписание жизни школы «консультационные дни», в которые родители могут прийти за разъяснениями и ответами на возникшие у них вопросы к ожидающему их учителю, администратору или психологу.

- Проводить «недели открытых дверей» (примерно один раз в полугодие), в ходе которых родителям разрешается посещение уроков по их желанию.

Возможны также другие организационные формы экспериментирования.

Особенностью экспериментирования в этом направлении является подготовка всего педагогического коллектива к более тесному сотрудничеству с родителями.

Вопросы для самостоятельного

анализа успешности экспериментирования:

- Помогают ли предпринятые шаги сближению родителей с детьми? (Для ответа на этот вопрос полезно периодически опрашивать родителей.)
- Как ощущают учителя последствия предпринятых шагов: стало ли им работать проще или тяжелее; помогает ли им общение с родителями лучше понимать своих учеников?
- Снижается ли число опасений и тревог родителей по поводу учебы их детей?
- Снижается ли число претензий родителей к школе?

Для оценки влияния экспериментирования на детско-родительские отношения можно использовать анкету для родителей (см. Приложение 15)

9. РЕКОМЕНДАЦИИ К СОВЕРШЕНСТВОВАНИЮ СИСТЕМЫ РАБОТЫ С ПЕДАГОГАМИ НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЫ

9.1. Общие задачи педагогического коллектива школы.

Качественное изменение образования начинается с формирования нового взгляда учителя на свое место и роль в учебном процессе, нового отношения к ученику. Эмоциональный комфорт, ориентация на индивидуальность, обретение личного опыта человеческих отношений, основанных на само- и взаимоприятии и поддержке, ценность развития и саморазвития – все эти задачи образования относятся не только к ученикам, но ко всем участникам учебного процесса.

Профессиональные задачи педагога, осваивающего новую технологию образования, требуют от него нового отношения к себе самому, самосовершенствования, отказа от авторитарного стиля общения с детьми. Нерешенные психологические проблемы учителя неблагоприятно влияют на психологический климат в классе и на развитие детей.

Решать эти личностные и профессиональные задачи в одиночку неэффективно. Субъектом образовательных инноваций является школа, а не отдельный, пусть даже самый талантливый учитель. Поэтому средством решения задачи профессионального и личностного роста учителя являются различные организационные формы педагогических сообществ. Однако

важны не сами по себе формы, а тот смысл и то содержание деятельности, которые этими формами удерживаются. Это особенно существенно для взаимодействия специалистов, действующих из разных содержательных позиций.

Так, целью деятельности психолога является психическое здоровье и развитие ребенка. С этой точки зрения он оценивает позицию учителя, реализующего дидактические цели. Психолог помогает педагогу осознавать и выявлять условия, необходимые для развития ребенка в соответствии с его возрастными и индивидуальными особенностями. Учитель отвечает за организацию условий для успешного продвижения ребенка в рамках учебного процесса. Воспитатель или тьютор (если он есть в школе) – за организацию условий, при которых ребенок может осваивать внеучебное пространство как пространство взаимоотношений и взаимодействия между людьми. Социальный педагог (если он есть) обеспечивает условия, снижающие негативное влияние среды на ребенка. Администрация отвечает за то, чтобы у всех специалистов в школе существовали условия для эффективной работы, осуществляет необходимый контроль и текущую организационную работу.

Эти специалисты объединяются в тех случаях, когда никто из них по отдельности помочь ребенку не может. Каждый со своей позиции целенаправленно помогает ребенку преодолеть те препятствия, которые вызвали сбой в системе «ребенок – образовательный процесс».

Особое место в ряду перечисленных специалистов занимает классный воспитатель (тьютор, куратор, наставник) – это новая специальность, которая появилась в российской школе в конце 80-х годов. Причина введения позиции классного воспитателя заключена в следующем. Ребенок периодически нуждается в индивидуальном внимании и поддержке взрослого, к которому он мог бы всегда обратиться за помощью и обязательно ее получить. Обычно у учителя нет для этого времени. Психолог (один на всю школу) также может оказаться недоступным для ребенка.

Классный воспитатель – это не тот традиционный классный руководитель, который лишь изредка проводит мероприя-

тия и занимается организационными проблемами в нагрузку к своей основной деятельности. Классный воспитатель – это специалист, которого необходимо профессионально готовить к деятельности, связанной с воспитанием и педагогической поддержкой. Именно он становится основной фигурой, интегрирующей всех других специалистов в ситуациях, когда ребенку требуется адресная педагогическая поддержка.

9.2. Обязанности психолога.

В настоящее время в практике работы школы психолог зачастую оказывается в сложной и противоречивой ситуации. Как член сложившегося в школе педагогического коллектива с его приоритетами и традициями и как сотрудник, зависимый от администрации, он нередко привлекается к решению непрофессиональных задач (если администрация не знает, как решить ту или иную проблему, в ней поручают разобраться психологу, даже в том случае, если содержание она имеет вовсе не психологическую природу). Иногда он привлекается к решению профессиональных психологических задач, но при этом в том ключе, который выгоден администрации или педагогическому коллективу. Например, уговорить родителей забрать ребенка из школы, потому что с ним не справляется классный руководитель. Чтобы преодолеть эти негативные тенденции, нужно соблюдать следующие условия:

1 Психолог должен выполнять только ту работу, которая не противоречит его профессиональным возможностям и этическому кодексу.

2 Психолог должен доступным для педагогов и администрации способом (на бытовом, а не профессиональном языке) предложить тот набор услуг, которые он может оказать школе исходя из своих профессиональных знаний, опыта и технической оснащенности (наличие тестов, диагностических процедур, умение вести коррекционную работу, проводить беседы, читать лекции и т.п.).

3 Важная функция школьного психолога состоит в контроле за психическим состоянием детей и их развитием в ходе обучения, а также в коррекции этого состояния и обеспечении необходимых условий детского развития. Наиболее эффективно эта функция реализуется через совместное с

учителем проектирование и анализ

уроков.

4 Целесообразно использование школьных психологов для выявления (как с помощью учителя, так и без него) рисков и отклонений от нормального хода развития отдельных детей, однако рекомендации учителю и управленцу должны даваться психологом не в виде сообщения об особенностях данного ребенка, а в виде конкретных пожеланий по организации учительских и управленческих действий (или осознанного «бездействия») по отношению к данному ребенку.

5 Наблюдая жизнь школы, посещая уроки, присутствуя на родительских собраниях, педсоветах и методобъединениях, участвуя во внеурочных школьных мероприятиях, психолог может выявлять актуальные и потенциальные проблемы школы и предлагать их администрации для исследования и обсуждения.

6 Целесообразно участие психолога в разработке образовательной программы школы, в том числе в выделении критериев для оценивания эффективности ее работы.

7 При вхождении школы в эксперимент по обновлению образования психолог должен участвовать в переподготовке учителей и управленцев, а также привлекаться и для решения других проблем:

психолог может помочь учителю организовать групповую дискуссию или коллективную форму учебной работы (помочь подобрать группы, разделить между детьми задачи и функции);

психолог может помочь учителю ввести новые формы оценки работы детей (самооценка, выделение ее критериев, оценка динамики индивидуальных достижений); он может также объяснить родителям суть новых оценок, сформировать у них адекватное отношение и понимание оценки;

анализируя результаты тестирования детей, психолог может оценить эффективность развивающих воздействий образовательной среды школы в целом и внедренных нововведений в частности;

психолог может оказать большую помощь педагогическому коллективу, участвующему в эксперименте, организовав конструктивное взаимодействие педагогов-экспериментаторов на методических советах или в других формах обсуждения хода

и результатов эксперимента;

психолог должен участвовать в разработке и проведении уроков с использованием информационных технологий, помогая грамотно включить мотивационные, информационные, моделирующие возможности компьютерных программ в содержательный контекст урока.

Обязательное условие экспериментирования.

Независимо от конкретной ситуации, проблемы или запроса учителя или администрации единственно возможной позицией школьного психолога является помощь конкретному ребенку (или классу как объединению детей), а педагоги, родители, администрация школы должны привлекаться в той мере и форме, в которой они могут помочь решению этой задачи.

9.3. Организационные формы совместной работы коллектива школы.

Положительно зарекомендовавшими себя организационными формами являются:

- **Малые педагогические советы.** Эта форма служит для регулярного и совместного обсуждения текущего положения дел, обмена мнениями по дискуссионным вопросам и проблемам. Это помогает каждому участнику определиться в своей точке зрения относительно создавшейся педагогической ситуации, заявить и обсудить ее с коллегами. В ходе малого педагогического совета оформляются общие решения, которым затем на уровне общей договоренности все должны следовать. Только при этом условии педагоги могут, действуя каждый в пределах своей компетентности, являться носителями и субъектами общего мнения и совместной деятельности. Это особенно важно при обеспечении поддержки индивидуального движения учащихся.

- **Психолого-педагогические консилиумы (ППК)** используются в ситуациях, требующих быстрого, адекватного и совместного педагогического реагирования. Наиболее типичны случаи, когда:

учитель обращается к коллегам с просьбой совместно найти средства индивидуального подхода к конкретному ребенку;

родители или администрация выдвигают требования, невыполнимые по отношению к данному ученику или классу;

не удается построить сотру-

дничество с семьей или более широким социальным окружением ребенка.

Содержанием работы ППК является анализ сложившейся ситуации и поиск средств психолого-педагогической поддержки. Педагогический консилиум – это не место, где ставят диагноз ребенку, и тем более не средство для селекции. Это совместная деятельность педагогов по изменению (коррекции, устранению) тех негативных условий и обстоятельств, которые создают напряженную ситуацию.

- **Педагогический клуб** – добровольное собрание участников на основе интереса к проблемам образования. Открытая форма организации предполагает встречу учителей, родителей, детей, представителей общественности. В рамках клуба может проходить становление педагогических проектов школы или отдельных детско-взрослых коллективов: их инициация, обсуждение, организационная подготовка.

- **Проектная школа** – это своеобразная педагогическая лаборатория, в которой педагоги обретают навыки аналитической, исследовательской и проектной деятельности, позволяющей постепенно и осознанно формировать условия для выхода в инновационный режим работы.

Основные направления подготовки и переподготовки педагогов:

технологии личностно ориентированного образования;

технологии педагогической поддержки ребенка в образовании;

здоровьесберегающие образовательные технологии;

инновационные технологии в содержании начального образования и т.п.

Для обеспечения квалифицированного преподавания в рамках выбранной школой образовательной программы педагог должен пройти соответствующую переподготовку.

10.ОСОБЕННОСТИ ОРГАНИЗАЦИИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ ДЛЯ РАЗЛИЧНЫХ АДМИНИСТРАТИВНЫХ ЕДИНИЦ СТРАНЫ

10.1. Сельская школа.

70,4 % общеобразовательных школ страны – средние (полные), основные, начальные – расположены в сельской местности и в силу своих специфических особенностей требуют особых подходов к обновлению образовательного процесса.

Особенностями функционирования сельских общеобразовательных начальных школ являются:

- разнообразие типов и видов школ;
- малая численность учащихся;
- разнообразие в месторасположении и условиях функционирования;
- безальтернативность в образовательном пространстве сельского округа.

Школа часто является единственным культурно-образовательным учреждением на селе. Поэтому помимо решения общеобразовательных задач она берет на себя задачу организации культурной жизни на селе, подготовки учащихся к сельскохозяйственному труду, развития социальных инициатив граждан и т.п.

В классах с малой наполняемостью имеются все условия для индивидуального обучения. Однако эти преимущества мало используются. На уроках применяется крайне узкий круг методов и приемов (рассказ учителя, чтение и пересказ учебника, выполнение упражнений, фронтальная беседа). Это приводит к пассивности и утомлению учащихся, не обеспечивает высокого качества знаний и умений. Частыми недостатками образовательного процесса в классах с малой наполняемостью являются замедленный темп урока, монотония, чрезмерно высокая «плотность» учебного общения, гиперопека учащихся и усиление контролирующей деятельности учителя на всех этапах урока, ведущие к низкой самостоятельности и эмоциональным перегрузкам.

В перспективе необходимой основой для проведения любых преобразований в сельской школе станет активное использование современных технических средств (компьютеров с возможностью подключения к Интернет, медиа-средств и др.). Это один из важнейших путей для обогащения опыта учащихся, расширения круга их социальных контактов, повышения общей информированности о процессах, происходящих в стране и в мире.

В рамках проведения эксперимента по организации образовательного процесса в начальной сельской школе могут быть предложены **следующие направления**:

- Включение школы в более крупный комплекс, например создание образовательного учреждения «Начальная школа – детский сад»; создание учреждения «Начальная школа на дому» (в случае аварийного состояния здания школы или его отсутствия); функционирование начальной школы как филиала базовой основной или полной школы, расположенной в близлежащем населенном пункте, и т.п.

- Создание на базе школ, расположенных на значительном расстоянии друг от друга, культурно-образовательных учреждений («Сельский социокультурный комплекс»).

- «Обмен» учителями-специалистами между школами, расположенными в одном районе (возможны командировки разной длительности с согласованием расписаний школ и работ по отдельным курсам в режиме «погружения»).

- Разработка гибкого режима работы школы, оптимальной структуры и продолжительности урока, технологий для обучения детей разного уровня развития, разновозрастного состава учащихся класса.

- Совершенствование методики урока: применение дифференцированного подхода в обучении, разработка творческих самостоятельных заданий разной степени сложности для организации самостоятельной работы учащихся; чередование различных видов самостоятельных работ с различными источниками, а не только с учебником; использование дидактических и ролевых игр; включение в образовательный процесс разнообразных творческих заданий.

- Соединение обучения с трудовой подготовкой, включение учащихся в реальную общественно-полезную деятельность, социальную практику (при этом важно, чтобы дети реально работали **вместе** со взрослыми, а не просто под их руководством).

- Создание условий для индивидуальной работы с детьми и для содержательного межвозрастного общения, что особенно важно при решении творческих за-

дач (например, групповые и общешкольные художественные акции с участием школьников, учителей и родителей могут стать значимым событием для всего сельского сообщества).

Особенностью экспериментирования является организация деятельности школы как открытого социально-педагогического института, что предполагает ее активное взаимодействие с окружающей социальной и природной средой, включение в образовательный процесс родителей, специалистов сельского хозяйства и др.

Вопросы для самостоятельного анализа успешности экспериментирования:

- Складывается ли реальное культурно-образовательное пространство села, центром которого является школа?
- Происходит ли рост заинтересованности детей в учении; по каким показателям это видно?
- Повышается ли информированность детей, педагогов и сельского населения о событиях в стране и мире?
- Включаются ли взрослые в проводимые преобразования; в чем состоит их участие?

10.2. Малый город и мегаполис.

Образовательная ситуация, складывающаяся в малом городе, существенно отличается от ситуации в мегаполисе. Родители, записывающие ребенка в школу в мегаполисе, имеют возможность выбора из большого числа вариантов школ, о многих из которых они часто даже не знают.

В малом городе возможности выбора гораздо более ограничены. В связи с этим каждая из школ малого города должна создать условия для того, чтобы в ней могли обучаться дети из семей с разными социокультурными ориентациями, разными образовательными запросами и пр. Другими словами, такая школа обязательно должна быть максимально демократичной.

Если школа собирается ввести у себя ту или иную образовательную программу, то она должна тщательно изучить местную социокультурную и образовательную ситуацию и понять, насколько данная образовательная программа может удовлетворить социальный запрос населения.

В мегаполисе, невзирая на боль-

шое разнообразие имеющихся школ, выбор родителями конкретной школы для своего ребенка часто оказывается случайным. Это связано с полным отсутствием объективной информации об образовательной программе школы. Другая проблема состоит в том, что многие школы не проявляют инициатив, стандартны и однотипны. Это лишает родителей возможности реального выбора.

В рамках проведения эксперимента по организации образовательного процесса в начальной школе малого города и мегаполиса могут быть предложены *следующие направления:*

- В малом городе можно опробовать разнообразные формы дифференцированности обучения внутри одной школы в соответствии с образовательными запросами отдельного школьника или группы детей.
- В мегаполисе необходимо опробовать разные формы представления школой своей образовательной программы для родителей, чьи дети учатся или собираются учиться в этой школе (например, проводить «день открытых дверей»); это поможет родителям понять, подходит ли данная школа их ребенку, чего от нее можно и чего нельзя ожидать.

Риски экспериментирования.

Для ситуации мегаполиса существует риск превращения средств представления школы родителям в поверхностную рекламу.

Организуя более дифференцированное обучение (вариант, рекомендуемый для маленького города), необходимо очень четко решить проблемы при построении сбалансированного учебного плана, распределении занятости учителей и пр.

Вопросы для самостоятельного анализа успешности экспериментирования:

- Какие характеристики своей образовательной программы школа выделяет как свои достоинства? На работу с какими учениками она ориентирована?
- Видны ли какие-то признаки того, что школа стала больше удовлетворять образовательным запросам жителей? Если да, то каким именно запросам?

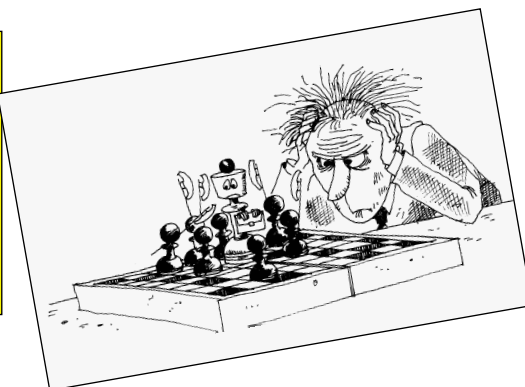
(Продолжение следует.

«Приложения» к документу

будут опубликованы в следующем номере.)

Преемственность и перспективность начального образования: теория и практический опыт

Л.Д. Санина



Опубликованный в журнале «Начальная школа: плюс-минус» (№ 8, 2000 г.) проект Концепции содержания непрерывного образования (дошкольное и начальное звено) вызвал заинтересованное обсуждение в школах города Магнитогорска. Состоялся научно-практический семинар заместителей директоров общеобразовательных учреждений и методистов МДОУ на тему «Реализация преемственности между школой и ДОУ».

На семинаре обсуждались вопросы преемственности и перспективности начального образования в контексте реализации Образовательной системы «Школа 2100». Участники семинара поддержали ведущие идеи Концепции. Это прозвучало в выступлениях заместителя начальника Управления образования Т.Л. Полуниной, главного специалиста Управления образования Е.В. Драпеко, доцента кафедры методики начального образования Магнитогорского государственного университета С.Д. Саниной, профессора кафедры дошкольного воспитания Магнитогорского государственного университета А.Н. Троян и др.

Анализ занятий в ДОУ (детский сад № 97, заведующая Д.П. Спасьбухова) и уроков в начальной школе (средняя школа № 7, директор Н.Н. Жукова), проведенных в рамках семинара, позволил обобщить существующий педагогический опыт практической реализации преемственности между ступенями образования, наметить пути дальнейшей разработки данной проблемы.

В нашей статье мы хотим рассказать о подходах к решению проблемы преемственности

между начальной и средней школой, реализуемых в средней общеобразовательной школе № 67 г. Магнитогорска (директор Е.Г. Буряк, зам. директора по научно-методической работе Т.П. Дьякова, научный руководитель – доцент МаГУ Л.Д. Санина).

Работу над этой проблемой педагогический коллектив школы начал с определения исходных позиций, ориентиров организации преемственности образования.

Преемственность образования предполагает, что между ступенями школы должны быть установлены закономерные, устойчивые связи с учетом того, что предшествующая ступень образования является естественной базой для последующей ступени. Мы исходим из убеждения, что каждый возрастной период ценен и значим, поэтому условия и возможности реализации конкретных целей различных ступеней и уровней образования определяются, во-первых, актуальным этапом развития личности, во-вторых, ориентацией на перспективу развития личности. Решение проблемы преемственности позволит создать целостную систему непрерывного образования, адекватно удовлетворяющую образовательные запросы каждой личности в соответствии с ее способностями.

Внутришкольное управление организацией преемственности в образовании будет эффективным при условии реализации **системного подхода**, поскольку для образовательной, впрочем как и для всякой, системы характерно сочетание элементов, дающее в

совокупности качество, которым по отдельности ни один из элементов не обладает. Целью применения системного подхода является оптимизация системы, при этом оптимизация понимается как функция предельной полезности. Выделим следующие **положения в теории системного подхода, значимые**, на наш взгляд, для решения проблем преемственности:

- системный подход требует рассмотрения явлений в их целостности и развитии;
- цели системы определяются не в рамках отдельных подсистем, а с точки зрения системы в целом;
- исследуемые проблемы изучаются с учетом взаимосвязи рассматриваемой системы с более крупными системами, с которыми первая связана общностью целей;
- системный подход ориентирует исследователя на первоочередное определение условий формирования системы и вычленение системообразующего фактора.

Определяя основные направления организации системы преемственности в школе, мы прежде всего обозначили организационные уровни системного осуществления преемственности.

Администрация школы разработала программу **целостного непрерывного учебно-воспитательного процесса**. Она же обеспечивает согласование деятельности учителей разных ступеней с целью ликвидировать несовпадение программ, требований и установок для успешной адаптации учащихся при переходе с одной ступени образования на другую, планирует подготовку и проведение адаптационных форм учебных занятий.

Создана комиссия, разрабатывающая школьный компонент базисного учебного плана с позиций осуществления преемственности.

Социально-психологическая служба диагностирует умственное и психическое развитие учащихся в процессе обучения, особенно в адаптационный период.

Творческие группы педаго-

гов разрабатывают и апробируют в учебном процессе программы и методические пособия, реализующие идею преемственности и перспективности в обучении.

Методические объединения координируют работу по перспективности и преемственности в преподавании.

Определим **содержательные уровни системного обеспечения преемственности в школе**.

В современной образовательной практике проблема преемственности чаще решается на частнопредметном уровне в контексте дидактоцентрических технологий. Основное внимание уделяют установлению необходимой связи и правильного соотношения между частями учебного предмета на разных ступенях его изучения.

В связи с этим ежегодно совместные методические объединения учителей начальных классов пытаются согласовать программы и учебники смежных классов, нормы и критерии оценки знаний, умений, навыков учащихся. Продуктом такой работы обычно является пропедевтика в младших классах тех тем, которые будут изучаться в последующих классах. Это одно из возможных и, безусловно, полезных направлений работы.

Однако по-прежнему более 70% пятиклассников не справляются с учебными нагрузками. Это вызвано тем, что разрыв между начальной школой и дальнейшими ступенями обучения возникает как результат несформированности умения учиться в начальном звене или прекращения дальнейшего развития самостоятельной познавательной деятельности на второй и третьей ступенях образования. Ребенок часто не может дальше учиться потому, что «не владеет индивидуальным инструментом познания» (В.А. Сухомлинский). Познавательная самостоятельность как качество личности выражается в способности обучаемого самому организовать свою познавательную деятельность для решения новой познавательной проблемы (И.Я. Лернер).

Согласно Концепции общего среднего образования, у выпускника школы в результате овладения системой знаний о природе, обществе и человеке возможно формирование целостной мировоззренческой позиции, стремления к самореализации в общественной жизни. Это стремление может быть реализовано при условии, что у старшего школьника сформирована способность реально оценить свои учебные, профессиональные возможности, проектировать свое будущее, намечать пути достижения своих целей, дальнейшего образования и профессионального самоопределения.

Эта образовательная перспектива предполагает, что на предыдущем этапе – второй ступени школы – развитые формы учебной деятельности помогают сложиться механизмам самоорганизации личности и общим способам теоретического мышления. Формируется образ «Я», составляющий основу развития личности, ее социального самоопределения в выборе профиля и способа дальнейшего образования и самообразования.

Базу для академической мобильности подростка должно обеспечить формирование основ самостоятельной познавательной деятельности на первой ступени школы.

Ценностное отношение к самостоятельности ребенка можно рассматривать как индивидуальную мировоззренческую позицию учителя, определяющую его нравственные ориентиры и целенаправленную профессиональную деятельность.

Позитивное отношение к самостоятельности и способности к саморазвитию как существенной составляющей человеческих ценностей является важным условием становления личности школьника. Этому способствует постоянная актуализация в эмоциональной сфере личности школьника мотивов личностного самосовершенствования. Осмысление объективных требований к личности школьника является основой ее избирательной направленности на актив-

ную самостоятельную деятельность в самопознании, самосовершенствовании, саморазвитии.

Человек становится личностью, включаясь постепенно в систему общественных отношений, проявляя готовность к деятельности, активность в приобретении способов деятельности, в саморегуляции, в самореализации, в самосозидании своей личности (А.Н. Леонтьев, С.Л. Рубинштейн и др.).

Готовность к жизнедеятельности, к жизненному самоопределению рассматривается нами как результат и необходимое условие развития личности выпускника школы.

В соответствии с вышесказанным определим **компоненты преемственности образования** в контексте гармоничного сочетания ценностного, личностного и деятельностного подходов к реализации концепции непрерывного образования.

Условия и возможности реализации конкретных целей различных ступеней и уровней непрерывного образования определяются этапами развития личности. Поступательность процесса развития образования обеспечивается его прогностичностью, опережающей ориентацией на перспективу развития личности, т.е. предвидением желаемого результата образовательной деятельности с учетом того, что «выход» низшей ступени образования является естественным «входом» для последующей ступени.

С этих позиций для образовательного процесса на каждом текущем этапе, во-первых, важно определить, какие элементы, характеристики предыдущих этапов необходимо сохранить и воспроизвести на новой основе как условие успешной деятельности, а во-вторых, какие новые элементы и характеристики должны развиваться, чтобы обеспечить прогностичность образования, опережающую ориентацию на перспективу развития личности.

Это предполагает формирование модели выпускника будущего для начальной, основной и старшей школы. Мы считаем целесообразным рассмотреть в этой модели совокупность акту-

альных и перспективных качеств и свойств личности и тех видов деятельности, в которые выпускник будет включен после окончания школы. Именно наличие перспективы придает модели развивающую силу.

В модели личности выпускника как субъекта деятельности выделяем мотивационный, эмоционально-волевой, содержательный, операциональный компоненты. Педагогический коллектив школы № 67 принял за основу следующие **характеристики выпускника начальной ступени образования**.

Выпускник начальной школы для успешного продолжения обучения в основной школе должен обладать устойчивым познавательным интересом, необходимыми знаниями, владеть основами осуществления учебной деятельности: уметь решать учебные задачи под руководством учителя, иметь predisposition к творческому решению учебных и практических задач.

Выпускник начальной школы должен уметь наладить дружеские отношения со сверстниками и работать в группе; должен обладать желанием и умением следовать правилам поведения в обществе и общения со сверстниками и взрослыми; обладать достаточно развитой эмоционально-волевой сферой, чтобы противостоять отрицательному влиянию сверстников и старших.

Доминирующее влияние на успешность адаптации выпускника начальной школы в пятый класс оказывает преемственность следующих компонентов образовательной системы:

- 1) ценностные ориентации учителей, учеников;
- 2) умение самостоятельно организовать свою деятельность;
- 3) общеучебные умения;
- 4) методы научного познания;
- 5) теоретические знания;
- 6) практические умения.

Прежде всего следует обратить внимание на формирование ценностей учителя, его педагогических позиций, на основе которых формируются объективно необходимые профессиональные знания и умения,

появляется рефлексия по поводу собственной деятельности и возможных перспектив роста.

Развитию самостоятельной познавательной деятельности учащихся препятствует то, что выпускники начальной школы на низком уровне владеют самостоятельной репродуктивной деятельностью, организационными и информационными общеучебными умениями; у них недостаточны темповые показатели вычислительных навыков, навыков чтения, письма; недостаточно сформированы качества субъекта учебной деятельности. Недостаточно развиты интеллектуальные способности и умения, готовность и стремление к самостоятельности, организованность, целенаправленность, владение приемами познавательной деятельности, самоконтроль, корректировка деятельности.

Учителя, как правило, используют методы преподавания, ориентированные на вербальную передачу готовой информации; они недостаточно теоретически и практически подготовлены к использованию методов активного обучения; у них не сформирован мотив перехода к активным формам обучения. Не всегда есть в наличии дидактические материалы для введения активных методов обучения.

Для успешного формирования познавательной самостоятельности необходимо следующее:

- создать творческую атмосферу в школьном коллективе;
- подготовить учителей к формированию у учащихся познавательной самостоятельности, к выбору адекватных этой цели педагогических технологий;
- сформировать активную позицию учащихся, осознание ими познавательной самостоятельности как ценности;
- организовать в школе взаимодействие всех образовательных структур, направленное на формирование самостоятельности учащихся;
- разработать программно-методическое обеспечение для введения активных форм обучения.

Реализация принципа преемственности в образовании на основе личностного и деятельностного подходов возможна **в двух направлениях**.

Во-первых, необходимо обеспечить единство требований к усилению деятельностного компонента урока. Если рассматривать урок как средство формирования и развития личности ребенка, то современный урок должен строиться на основе самостоятельности учащихся в учебном процессе, их самоорганизации.

Во-вторых, вариативная часть учебного плана школы на каждой ступени обучения может включать разноуровневые курсы, имеющие прикладной характер и направленные на обучение школьников приемам самостоятельной познавательной деятельности.

Рассмотрим **первое направление**.

Преемственность в следовании принципам эффективного результативного общения учащего и учащегося влечет за собой преемственность условий эффективного учебного процесса – его актуальных целей, технологий, тематики, наиболее подходящих по характеру учителей, материальных условий, используемых как средства обучения.

Все принципы взаимодополнительны (В.В. Беспалько, В.В. Давыдов, С.Ю. Черноглазкин и др.). Укажем их.

1. Участие школьника в учебном поиске и понимание им практической значимости усваиваемой информации является условием его прочных знаний.

2. При овладении элементарными умениями важна опора на органы чувств. Обучение будет наглядным, если объекты изучения представляются учащимся в материальном виде или в виде модели. Постепенно роль чувственной опоры снижается и возрастает роль убедительности логики теоретических построений, умозаключений.

3. Педагогические технологии должны учитывать психологические особенности учащихся и развивать общие познавательные меха-

низмы психики, которые легко приложимы к определенной предметной деятельности.

4. Образовательный процесс должен быть соотнесен с жизненными интересами учащихся, их жизненной ориентацией.

5. Содержание материала и выбранные для его изучения методы должны, во-первых, соответствовать возрастным особенностям и формам проявления активности учащихся на данном этапе их развития; во-вторых, образовательный процесс должен ориентироваться на «зону ближайшего развития» учащихся, развивать их способности, психологически компенсируя возникающие вследствие этого нагрузки.

6. С изменением возраста учащихся необходимо применять последовательно изменяющиеся методы эффективного общения с ними, учитывающего их прошлые индивидуальные успехи и неудачи в обучении, их актуальный уровень развития и прогнозы его повышения.

Преемственность в формировании самостоятельной познавательной деятельности учащихся предполагает преемственность в проектировании следующих компонентов урока.

1. Практические задания, позволяющие ученику получить подтверждение своего успеха в познавательной деятельности.

2. Практические задания, которые приведут ученика к осознанию необходимости нового знания, познавательного умения.

3. Приемы анализа и сопоставления фактов и наблюдаемых явлений, которые помогут в выдвижении гипотез.

4. Теоретические знания, которые могут быть привлечены учащимися для обоснования гипотез, для творческого обобщения на основе сравнения, сопоставления, анализа, синтеза.

5. Приемы выделения и запоминания учащимися главного.

6. Задания, позволяющие применить полученные обобщения к явлениям окружающей действительности, соотнести новые знания с ранее изученными.

7. Задания, помогающие учащимся приобрести новые знания в процессе самостоятельной работы: из книги; при выполнении практической работы; в процессе наблюдения демонстрационных опытов, наглядных пособий.

8. Действия по применению знаний, которые будут выполняться в процессе самостоятельной работы: по образцу (время), в сходной ситуации (время), в новой ситуации (время). Тренировочные упражнения, выполняемые коллективно; выполняемые индивидуально.

9. Задания, помогающие школьникам обучиться планированию предстоящей работы (цель, этапы, средства); навыкам самоконтроля; работе в определенном темпе.

Постепенно учащиеся принимают познавательную самостоятельность как личностную и социальную ценность и занимают активную позицию в ее освоении.

Для мотивации овладения деятельностью на любой ступени обучения очень важно эмоциональное подкрепление успехом. Ученик должен осознавать эффективность своего учения. Позитивный опыт самостоятельной познавательной деятельности в школе влияет на восприятие учащимся самого себя, формирует положительную Я-концепцию, укрепляет стремление к достижениям. Поэтому так важно освоение нового чувственно-когнитивного опыта предварять конкретно-практическими заданиями, выполняя которые школьники демонстрируют уже имеющиеся у них определенные способы работы.

Уверенность в возможностях своей познавательной самостоятельности подготовит учеников к позитивному восприятию ситуации разрыва или интеллектуального конфликта между известными способами действия и новыми учебными задачами, между знанием и незнанием, умением и неумением.

Анализ ситуации разрыва способствует формированию рефлексии. На

этой основе школьник осознает свое настоящее состояние и

ставит перед собой цель, определяя желаемый результат деятельности, свои внешние и внутренние ресурсы, планирует действия достижения цели, отвечая на вопросы: что и как делать? Рефлексия помогает «держать цель» и корректировать действия, постоянно отвечая на вопрос, приближает ли нас то или иное действие к поставленной цели.

Второе направление реализации принципа преемственности предполагает введение в школьный компонент учебного плана прикладных курсов, направленных на обучение школьников приемам самостоятельной познавательной деятельности.

В школе № 67 с 1-го по 5-й класс проводятся **уроки адаптации и саморазвития**. На этих уроках дети работают в подгруппах, созданных по рекомендации психолога в соответствии с показателями развития личности школьника. Учителя начальной школы (Л.В. Демидова, И.А. Плеханова, Т.И. Щукина, И.Г. Ярошенко) разработали авторские программы и методическое обеспечение к ним, направленные на развитие эмоциональной, волевой, интеллектуальной сферы ребенка и его познавательной активности. Реализуется **программа развития общеучебных умений с 1-го по 5-й класс** по следующим четырем направлениям.

1. Учебно-организационные умения: организация рабочего места; выполнение правил гигиены учебного труда; определение задач учебной работы, планирование основных этапов ее выполнения, выбор наиболее рациональных способов ее выполнения; оценивание качества выполненной работы в соответствии с принятыми требованиями; работа самостоятельно, в паре с товарищем, в группе.

2. Учебно-интеллектуальные умения: овладение приемами умственной деятельности: анализ, сравнение, систематизация, обобщение, абстрагирование, моделирование, мысленный эксперимент.

3. Учебно-информационные умения: получение знаний из разнообразных

источников – наблюдение, эксперимент, работа с книгой.

4. Учебно-коммуникативные умения: умение слушать, умение коммуникативно целесообразно излагать свои мысли в устной и письменной форме.

5. Учебно-практические умения: развитие темповых показателей учебной деятельности: темп чтения (темп сканирования и темп осмысленного чтения), темп письма (сохранение разборчивого почерка и способность ребенка контролировать все написанное), темп счета (наращивание количества элементарных арифметических операций в минуту).

Особенностью этого курса является работа с **дневником саморазвития**. Ученики отслеживают свои результаты развития внимания, памяти, мышления, воображения; сравнивают показатели за различные отрезки времени, анализируют причины понижения или повышения показателей, планируют работу по коррекции. В этом курсе у школьников развиваются внимание и позитивный интерес к своей личности. Они обучаются умениям самонаблюдения и рефлексии. Воспитывается положительная Я-концепция.

Коллективом учителей школы разработаны следующие примерные характеристики урока адаптации:

- учитель организует ситуацию успеха деятельности учащихся;

- урок выстроен с учетом интересов и потребностей учащихся (ученикам предоставлено право выбора задания, вида сотрудничества);

- на уроке осуществляется дифференциация с учетом учебных возможностей школьников;

- учитель создает условия для социально-психологической адаптации детей;

- в структуре урока представлено оптимальное сочетание таких характеристик урока, как насыщенность учебными элементами, трудность, эмоциональность;

- на уроке сочетаются зада-

ния копирующего, конструктивного и творческого характера;

- учитель создает условия для формирования общеучебных умений и навыков, учебной деятельности учащихся: умение ставить учебную задачу; умение планировать действия по решению учебной задачи; рефлексивные умения;

- соответствие урока требованиям адаптивности определяется по уровню работоспособности учащихся.

Итак, для **успешной реализации принципа перспективности и преемственности образовательного процесса** необходимо:

1. Создать в школе творческую образовательную среду, в которой формируется личность свободная, активная, самостоятельная, с высокой самооценкой.

2. Согласовать изучение учебных дисциплин так, чтобы одна ступень школы готовила основу для последующих. Роль такой основы выполняет система понятий и познавательной деятельности.

3. Обеспечить преемственность в формировании и интерпретации основных понятий, единства требований к их усвоению.

4. Обеспечить общие подходы к формированию у учащихся общих умений и навыков учебного труда, преемственности в их развитии.

5. Создать условия для раскрытия взаимосвязей и активного применения учащимися способов организации своей деятельности и учебно-познавательных умений при изучении смежных дисциплин на разных ступенях обучения.

6. Разработать систему заданий и упражнений, требующих от учащихся самостоятельной организации собственной познавательной деятельности.

Людмила Дмитриевна Санина – канд. пед. наук, доцент кафедры методики начального образования Магнитогорского государственного университета.

Валеологический подход к организации урока в современной школе

Т.Ф. Орехова



Одной из причин возникновения науки валеологии является резкое падение уровня здоровья населения в целом и школьников в частности. В 1980 году И.И. Брехман, автор термина «валеология», писал:

«В современном сложном мире умение быть здоровым не приходит само. Для воспитания навыков сохранения здоровья недостаточно школьных курсов анатомии и физиологии человека, занятий физкультурой в школе и вузе, сдачи норм ГТО. Необходима охватывающая всех людей в течение их жизни система обучения. Эта система должна основываться на положительной мотивации, строиться на быстрых и убедительных обратных связях между действием позитивных и негативных факторов и реакциями организма, предусматривать специальное обучение мерам сохранения здоровья, начиная с детства до старческого возраста. <...>

Одной из важных составных частей науки о человеке должна стать наука о здоровье. Это не медицинская наука. Она должна возникнуть на стыке экологии, биологии, медицины, психологии (а в 1987 году в этот перечень ученый включил еще и педагогику. – Т.О.) и других наук»*.

Данные исследования здоровья первоклассников показывают, что процент здоровых детей, которых можно условно отнести к первой группе населения, за последние десятилетия не только не уменьшился, а наоборот, значительно увеличился. Мало того, по данным медицинской статистики из года в год уменьшается процент здоровых выпускников общеобразовательной школы.

Все это наводит на мысль, что сам образовательный процесс в части его организации является фактором, разрушающим здоровье учащихся и, смеем утверждать, учителей, а также родителей этих учащихся.

Валеологический анализ современного педагогического процесса в школе позволил выделить ряд таких факторов, названных нами «болезнетворными». Все эти факторы можно объединить в две группы: 1) *объективные* «болезнетворные» факторы (которые заложены в нормативных образовательных документах: программах, учебных планах, нормативах по организации учебного процесса и пр.) и 2) *субъективные* – связанные с организацией различных видов взаимодействия между субъектами образовательного процесса – учителями, учащимися и их родителями.

В задачи данной работы не входит подробный анализ всех факторов. Мы хотим пока **высказать только несколько мыслей по поводу валеологического подхода к организации уроков по любому учебному предмету в современной школе**. Предложенный в данной работе подход – плод совместных усилий преподавателей кафедры педагогики начального образования и педагогической валеологии Магнитогорского государственного университета и студентов отделения «Педагог-валеолог» факультета педагогики и методики начального образования названного университета. Позиция авто-

* Брехман И.И. Человек и биологически активные вещества. – М.: Наука, 1980. С. 19–20.

ров данного проекта близка подходам к современному уроку Н.Е. Щурковой, О.А. Казанского, И.С. Якиманской, описанным ими в ряде работ.

Отвечая на вопросы «**Что значит валеологический подход к уроку? В чем его суть?**», мы исходим из методологических предпосылок, изложенных в книге «Культура современного урока», изданной под редакцией доктора педагогических наук, профессора Н.Е. Щурковой.

1. Современный урок в школе есть открытие истины, поиск истины и осмысление истины в совместной деятельности детей и учителя.

2. Современный урок в школе есть часть жизни ребенка, и проживание этой жизни должно совершаться на уровне высокой общечеловеческой культуры.

3. Ребенок как человек в качестве субъекта осмысления истины и субъекта жизни на уроке остается всегда наивысшей ценностью, выступая в роли цели и никогда не выступая в роли средства.

Эти три положения определяют изложенные далее **валеологические требования к уроку**.

Кроме того, специфика и особенности валеологического подхода к уроку обусловлены еще двумя факторами: 1) сущностью валеологии как науки о становлении и сохранении здоровья человека без лекарств и лекарственных трав, 2) содержанием и сущностью здоровья как состояния организма человека с позиции его качественных и количественных характеристик. Рассмотрим второе подробнее.

В медицинской практике одним из показателей здоровья населения принято считать уровень заболеваемости, смертности и рождаемости: если первые два повышаются, а третий понижается, то это свидетельствует об ухудшении состояния здоровья населения. Именно этот факт является, на наш взгляд, одной из причин того, что, несмотря на все достижения и усилия медицины, здоровье населения не улучшается. Поэтому опре-

деление здоровья, принятое ВОЗ («Здоровье – это не только отсутствие болезней, но и состояние полного физического, психического и социального благополучия человека»), необходимо и возможно, на наш взгляд, уточнить и расширить.

Известный отечественный хирург Н.М. Амосов трактует здоровье как динамическое, т.е. постоянно изменяющееся, подвижное, образование и предлагает измерять его, используя в качестве показателя «сумму резервных мощностей клеток, органов и систем организма». Наши исследования проблемы здоровья показывают, что его уровень можно измерять через объем или запас жизненных сил человека, показателем которых является объем адаптивных возможностей организма, которые проявляются в способности человека адекватно реагировать на внешние воздействия и приспособляться к возникающим жизненным ситуациям, сохраняя высокую степень устойчивости жизненных сил в изменяющихся условиях (экологических, социальных и др.). При таком подходе **показателями хорошего состояния здоровья человека** являются: 1) постоянно высокий уровень его работоспособности, а также умение быстро восстанавливать этот уровень за счет внутренних резервов организма; 2) способность сохранять внутренний покой или эмоциональную устойчивость, а также умение быстро восстанавливать душевное равновесие после стрессовых ситуаций и, наконец, 3) высокий уровень удовлетворенности от жизни, которая переживается как чувство нежности, радости и любви к себе и к окружающему миру. Н.М. Амосов назвал последнее высоким **Уровнем Душевного Комфорта (УДК)**.

Отсюда следует, что путь здоровья (т.е. путь его становления, укрепления и улучшения) – это путь приема, накопления, сохранения, наращивания и передачи человеком своих жизненных сил за счет использования всех возможных внутренних и наиболее

простых и доступных внешних ресурсов. Это может быть природосообразное дыхание, питание, движение, комфортное общение с другими людьми, созерцание природы и бережное и разумное использование ее сил (воды, солнца, земли, снега и пр.), а также многое другое, что предлагается в программе «Здоровое поколение».

Таким образом, сущность валеологично проведенного урока состоит в том, что это урок, обеспечивающий ребенку и учителю сохранение и увеличение запаса их жизненных сил от начала к концу урока, т.е. добавляющий и детям, и учителю здоровья. А для этого дети не менее 20 % времени урока должны находиться в состоянии двигательной активности: это валеопазузы, физкультминутки, двигательные дидактические игры и различные другие активные движения, действия, перемещения детей в пространстве класса и т.п. На первый взгляд такое требование может показаться неприемлемым, и мы уже слышим возражения учителя, что при выполнении данного условия не хватит времени на выполнение программы. Однако следует учитывать, что физическая активность стимулирует работу мозга, в то время как коэффициент полезного действия уставшего мозга значительно снижен.

Одной из причин **усталости мозга** является кислородное голодание его клеток, в результате чего у человека начинает болеть голова. У детей непроизвольно открывается рот, в результате чего, согласно исследованиям новосибирского врача К.П. Бутейко, нарушается баланс между содержанием кислорода и углекислого газа в организме, что и ведет к кислородному голоданию и, как следствие, к снижению деятельности активности. Интересный факт установил московский врач, кандидат психологических наук, доктор медицинских наук М.Л. Лазарев: **если ребенок дышит ртом, то он усваивает только 30 % воспринимаемой информации (!).** А если учесть, что большинство уча-

щихся на уроках при самом заинтересованном слушании понимают только 70 % того, что получают, то картина становится весьма печальной. Приведенные факты показывают, что, на верное, имеет смысл «пожертвовать» временем урока, включив в него оптимально возможное количество двигательной активности детей, в пользу повышения эффективности их познавательной деятельности, тем более что в опыте нашей работы уже накопилось значительное число примеров реализации данного требования.

Валеологично проведенный урок должен: воспитывать, стимулировать у детей желание жить, быть здоровыми, учить их ощущать радость от каждого прожитого дня; показывать им, что жизнь – это прекрасно, вызывать у них позитивную самооценку. Для этого педагог должен, во-первых, избегать любых замечаний в адрес детей по поводу дисциплины, особенно замечаний, задевающих чувство их собственного достоинства. Известно, что невозможно воспитать у ребенка уважение к себе и желание быть достойным, если постоянно унижать его. Полезнее строить с ним отношения на обнаружении у него достоинств и их стимулировании, а нежелательные проявления в поведении устранять путем договора. Фраза «Давай договоримся» – это один из эффективнейших способов, обеспечивающих людям возможность мирного сосуществования.

Во-вторых, **желательно отказаться от оценок ниже «5» (а еще лучше вообще отказаться от балльной системы оценок).** По нашему мнению, знание можно иметь или не иметь. Безусловно, глубина проникновения в это знание беспредельна. Однако, как доказано психологами, у каждого возрастного периода и у каждого индивида в рамках этого возрастного периода есть свои границы познания, и если мы хотим, чтобы наши дети имели знания (а не отметки), то и нужно требовать от них этих знаний до тех пор, пока их качество не будет соответствовать потенциалу данного конкретного ребенка.

Можно опять услышать возражения по поводу данного положения: мол, «не все дети способны освоить современную программу». Значит, в этом случае необходимо давать задания разных уровней для детей с разными возможностями и оценивать выполнение этих заданий по высшей мере способностей детей. Мы прекрасно понимаем, что реализация данного положения потребует кардинального пересмотра логики и содержания учебных программ по многим предметам (и это уже делается творческим коллективом под руководством А.А. Леонтьева), но делать это необходимо и как можно скорее, если мы не хотим окончательно потерять наше подрастающее поколение.

В-третьих, **очень желательно, чтобы дети постоянно слышали спокойный, ласковый тон учителя, обращение к себе по имени, видели улыбки на лицах учителей**, а не хмуро сдвинутые брови и недовольно опущенные вниз уголки рта (это особенно важно для формирования у учащихся оптимистичности и жизнерадостности, так как известно, что любой человек имеет способность невольно копировать выражение лица того, на кого он смотрит, и тем самым «заражаться» его состоянием). **Важно, чтобы дети ощущали абсолютное уважение к любому мнению и любому ответу каждого ученика, даже если этот ответ не совсем верный**, получали одобрение наиболее удачных ответов, а также своих достижений. Самое же главное – чтобы учитель понимал, что в ситуации общения с учениками он находится по отношению к ним одновременно в двух позициях: в позиции учителя, наставника, который помогает детям познавать мир вокруг себя, и в позиции ученика, ибо его ученики на столько лет более развиты, на сколько он старше их; это значит, что свой жизненный старт они начали с той ступени культурного развития, которой достигло человечество до них.

В свете сказанного валеологический подход к уроку проявляется в том, что **учителю в первую**

очередь самому необходимо стремиться быть здоровым и показывать детям в этом пример, выполняя в полную силу и со всей мерой серьезности все то, о чем он говорит детям и что с них требует: если это гимнастика, то учитель выполняет ее вместе с детьми на уровне своих возможностей; если это рефлексия, то учитель тоже рассказывает о своих наблюдениях за собой; если это практическая работа, то учитель принимает в ней полноценное участие наряду с учащимися, и т.д.

Известно, что одним из важнейших условий комфортного существования человека в социуме является его **способность к общению**. Именно поэтому развитие этой способности у детей является одной из главных задач школьного обучения и воспитания. Мы считаем, что даже небольшая перестановка мебели в классе будет способствовать ее решению.

Как показывает наш педагогический опыт, только одно действие – **расположение детей в классе**: за партами по периметру вдоль трех стен или полукругом – уже обеспечивает заметное снижение их агрессивности и повышение эффективности их общения. О.А. Казанский (автор книги «Педагогика как любовь») называет такую рассадку демократической (или творческим полукругом). Он считает, что такое расположение детей, «позволяет познакомиться с индивидуальностью каждого, дает возможность учащимся почувствовать себя в коллективе, а также создает отношение творческой взаимосвязи, единство общения и деятельности» [1, с. 55–56]. Полностью соглашаясь с ним, добавим, что такая рассадка позволяет реализовать один из важнейших принципов здоровьесотворяющего образования – **принцип взаимообозрения**, когда каждый ребенок в каждый момент может видеть глаза каждого. Это очень важно для решения задачи развития наблюдателя внутри ребенка и формирования у учащихся умений невербального общения, а также для создания ситуации обмена между детьми положи-

тельными чувствами и эмоциями посредством взгляда «глаза в глаза».

Второе действие, которое учит детей положительному общению, – это **начало каждого урока с приветствия** в парах, в группах, в кругу или в какой-либо другой форме. Такое приветствие выполняет функцию положительного эмоционального настроя на данный урок, обеспечивает снятие напряжения прошедшего времени, является своеобразным организационным моментом и установкой на урок. Опыт многих учителей, использующих технологию приветствия в своей педагогической деятельности, показывает, что приветствие может быть органично связано с темой урока, что практически для любого урока можно подобрать содержательно соответствующее приветствие и тем самым уже с него начать урок (см. [3]).

В качестве примера, как можно с приветствия начать разговор по теме урока, задав детям два-три вопроса рефлексивного характера, приведем вариант начала одного из уроков валеологии по программе «Здоровое поколение» (первый урок II четверти первого класса). Тема урока – «Мир вокруг меня». Его можно начать, предложив детям стоя, с низким поклоном, с какими-нибудь движениями рук (поднятием вверх или разведением в стороны) поздороваться со всеми и со всем, что они видят вокруг себя: с одноклассниками, с партами, с доской, с деревьями за окном, с учебниками, с цветами на окнах и пр. А далее спросить: как можно назвать одним или двумя словами все то, с чем они здоровались? Принимая и одобряя все ответы, учитель останавливается на тех, в которых прозвучали слова «мир вокруг нас» или «окружающий мир», и только после этого объявляет тему урока. А дальше опять следуют вопросы-ответы, т.е. постоянная опора, как говорит И.С. Якиманская, на субъектный опыт детей.

Кроме этого, сократить время на усвоение программного материала можно за счет **«матричного» выстраивания урока**: например, новое знание предложить усваивать в про-

цессе выполнения соответствующих физических упражнений, повторение ранее изученного совмещать с проверкой домашнего задания и закреплением нового материала, анализ процесса и результатов деятельности осуществлять во время рефлексии, проводить обобщение урока через осмысление его темы, объявление которой в данном случае становится итогом урока. Таких вариантов совмещения различных этапов может быть великое множество. Вот здесь-то в полной мере и требуется творческий подход учителя.

Третье действие на уроке, требующее от детей активного межличностного общения, – это **ситуации прощения и взаимоблагодарения**, которые организуются так же, как и приветствие. Как показывает имеющийся у нас педагогический опыт, воспитание у детей привычки благодарить окружающих их людей (а также предметы и явления окружающего их мира) за каждую малость (за солнце за окном, за улыбку, за ласковый взгляд, за помощь и т.д.) является эффективным приемом профилактики у них потребильского отношения к жизни, которым страдают сегодня многие современные люди.

Кроме сказанного, общению детей на уроке способствует **коллективная работа** (в парах, в четверках, в восьмерках, в малых группах и всем классом) в технологии согласования (или, по-другому, в технологии развивающейся кооперации), когда учащиеся договариваются о том, каким образом можно создать коллективный продукт, объединив результаты индивидуальной деятельности. В результате происходит взаимообмен знаниями, опытом, самостоятельное творение различных способов деятельности. Здесь особенно важны два правила, устанавливающие такие нормы поведения, общения и взаимоотношений, следуя которым учащиеся постепенно учатся принимать мнения других, отличные от их собственных, и выстраивать комфортные взаимоотношения, оставаясь при этом на различных, порой даже противоположных позициях. (Подробнее об

этой технологии см. в нашей статье «Оздоровительный потенциал технологии развивающейся кооперации»).

Одним из признаков валеологично проведенного урока является **беседа, в которой превалируют вопросы эвристического, поискового или проблемного характера**, подразумевающие ответы в форме размышления. Например: как вы думаете...; кто знает что-либо об этом...; кто может дополнить данный ответ...; у кого по этому поводу другое мнение... и т.п. Я не буду долго говорить о том, что кажущиеся взрослым иногда парадоксальными высказывания детей в реальности зачастую оказываются истинным видением того, что уже сокрыто от взрослых в силу стандартизации их восприятия и мышления. Такие вопросы активизируют мыслительную деятельность учащихся, требуют от них напряженной умственной работы, расширяют словарный запас детей, учат их формулировать собственные мысли и постепенно пробуждают их «усыпленные ленью» жизненные силы, а знания, добытые в процессе самостоятельного размышления, превращаются в их заслуженное достояние. Удовлетворение же, которое дети получают в результате такой работы, приносит им душевную радость и становится источником здоровья как любое достойное дело.

Важным признаком валеологического подхода к уроку является **работа по расширению сознания детей**, в результате которой учащиеся осмысливают свою жизнь, свое поведение, свои взаимоотношения с окружающими людьми и усваивают позитивные мысли о здоровье. Именно работа с сознанием обеспечивает формирование в детях механизма гармонизации отношений с самим собой, с другими людьми, с миром природы и миром культуры. Так учащиеся осмысливают и осознают причинно-следственные связи; учатся видеть взаимосвязь между индивидуальным здоровьем и здоровьем всего человеческого сообщества; начинают понимать, что свое здоровье можно творить, только помогая людям творить их здоровье; осваивают прак-

тические приемы сохранения, восстановления и укрепления физического, психического и духовного здоровья; изобретают собственные приемы оздоровления; учатся строить свой индивидуальный путь здоровья с учетом региональных климатических и географических условий проживания. Анализ программ практически по всем школьным предметам показывает, что возможности для реализации этого положения содержит каждый школьный предмет. Важно только, чтобы учитель был нацелен на сохранение здоровья детей и своего в процессе образования и имел необходимый и достаточный объем знаний о том, как это можно сделать.

Таким образом, **каждый валеологично проведенный урок обязательно должен включать работу с телом, с душой и разумом детей и учителя.**

Особой специфической чертой валеологического подхода к уроку является его **рефлексивность**. В качестве аргумента в пользу данного тезиса можно привести слова В.Т. Лободина, руководителя оздоровительной школы «Единство» из г. Санкт-Петербурга, который утверждает, что здоровым можно считать человека *сознательного*, т.е. живущего *со знанием* о себе, об окружающем его мире, о законах своего взаимодействия с самим собой и с этим миром; а сознательным он предлагает называть того, кто способен контролировать себя (т.е. наблюдать за собой) 24 часа в сутки. Это очень важно, так как сознательный человек всегда находится в себе, т.е. живет в настоящем, а значит осознанно управляет своими действиями, словами, своим поведением в целом (чего далеко нельзя сказать о человеке, который находится в состоянии алкогольного, наркотического опьянения или в состоянии сильного гнева, раздражения, волнения и т.п.). Поэтому с позиции валеологического подхода мы рекомендуем начинать и заканчивать каждый урок фиксацией в специальном дневнике здоровья настроения или состояния детей и изменений, происшедших в самочувствии детей в процессе урока. Выполнение этого требования обеспечивает развитие у

учащихся наблюдательности, которая является одной из важнейших характеристик здорового человека; ибо, как говорит В.Т. Лободин, здоровый человек – это человек сознательный. Можно использовать самые разнообразные формы и средства рефлексии: устное слово, движение, позу, цвет, линию, музыку, письменное слово и многое-многое другое. Рефлексию также можно включать в разные этапы урока, что обеспечит учителю обратную связь с учащимися.

Умело проведенная рефлексия дает учителю возможность понять: насколько дети осознают, что и как они делали на уроке; что им помогало и что мешало в работе; что нового для себя они узнали; что смогут и готовы использовать в своей жизни за пределами урока и школы; что и как в них изменилось за эту или иную единицу времени.

В заключение хочется привести несколько общих рассуждений о значимости здоровья для жизни человека. Мы все разные, однако можно смело утверждать, что программа жизни у всех одна и эту программу практически каждый человек проговаривает за свою жизнь многократно в ситуации поздравления. Традиционно после фразы «Поздравляю...» мы желаем – чего? Как правило, **счастья, здоровья, успехов** в жизни, в любви, в творчестве и т.д. Так вот, мы смеем утверждать, что именно обретение счастья, сохранение и приумножение здоровья и достижение всех поставленных целей, что и можно считать успехом, и является программой жизни, является тем, ради чего человек пришел на эту Землю. Реализовать же эту программу человек может, «идя по жизни» одновременно тремя путями: Путем совершенства, Путем любви и Путем служения. В первом случае человек строит отношения с самим собой (Я–Я), стремясь к безграничному развитию своего природного потенциала; во втором случае – с другими людьми (Я – другой), понимая, что мир творится любовью, т.е. притяжением, и стремясь реализовать заповедь «Возлюби ближнего своего!»; в третьем случае – выстраивая отно-

шения с окружающим миром в системе иерархии, понимая, что служение – это единственная функция человека в этой жизни (не случайно в нашей речи так много оборотов, связанных со словами «служба», «служение», «служить»: «Служить бы рад, – как сказал поэт, – прислуживаться тошно!», *пошел на службу*, т.е. на работу, *богослужение*, *служба в армии*, *служение семье* и т.д.). И действительно, все мы находимся в состоянии взаимослужения: мать служит детям, а дети, в свою очередь, – матери; мужчина служит женщине, а женщина – мужчине; муж – жене, а жена – мужу; учитель служит своим ученикам (без которых его бы просто не было), но и ученики служат своему учителю, который обеспечивает им возможность познания; подчиненные служат начальнику, но и начальник, в свою очередь, служит подчиненным, заботясь о них согласно своему положению; природа служит человеку, обеспечивая ему существование, но и человек должен служить природе, относясь к ней бережно, экономно пользоваться природными ресурсами, удовлетворяя свои потребности, помогать природе восстанавливать эти ресурсы и т.д.

Таким образом, валеологический подход к организации педагогического процесса обеспечивает воспитание человека в самом высоком смысле этого слова. Человека с большой буквы.

Рекомендуемая литература

1. Казанский О.А. Педагогика как любовь. – М.: Рос. пед. агентство, 1996.
2. Культура современного урока /Под ред. Н.Е. Щурковой. – М.: Рос. пед. агентство, 1997.
3. Циттель С.А. Организация педагогического общения в учебно-воспитательном процессе: Уч.-метод. пос. по теории и методике воспитания. – Магнитогорск, 1998.

Татьяна Федоровна Орехова – канд. пед. наук, преподаватель кафедры педагогики начального образования и педагогической валеологии Магнитогорского государственного университета.

К вопросу о психологических критериях эффективности воспитательного процесса

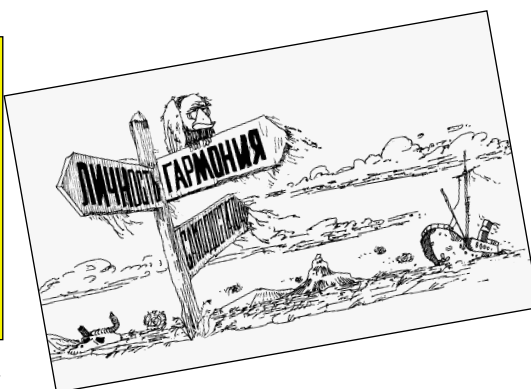
В.Б. Мосиенко

В данной статье мы рассмотрим качественные критерии эффективности воспитательного процесса, которые в общем виде могут быть использованы в педагогической практике для анализа и экспертизы воспитательной системы школы. Они могут выступать в качестве инструмента для учителя, классного руководителя, который занимается проектированием воспитательного процесса в своем классе и стремится к установлению по-настоящему гуманистических отношений со своими воспитанниками.

Очевидный как для ученых, так и для практических работников разрыв между теорией и практикой воспитания требует осмысления того, что именно лежит в основе этого разрыва или, точнее, в чем именно заключается сам разрыв. Анализ имеющихся теоретических разработок убеждает в том, что одной из причин этого разрыва является выпадение из поля зрения исследователей и методистов центральной фигуры педагогического процесса – воспитателя.

За этим превращением «центральной фигуры» в «фон» психолого-педагогических разработок скрывается определенная трактовка движущих сил развития личности ребенка. Позиция взрослого здесь сводится к реализации предписанной ему обществом функции – быть воспитателем. Общество, в свою очередь, рассматривается как обезличенное выражение общественных ожиданий и требований, предъявляемых к детям. Ребенок при этой трактовке выступает как

реципиент внешних воздей-



ствий и предмет приложения сил воспитателя. Цель воспитания при такой постановке вопроса – *формировать* личность ребенка по заданным образцам. В данной трактовке воспитания рост личности интерпретируется как управляемый извне процесс. Воспитатель в этой роли вынужден действовать по четкому алгоритму, не допускающему отклонений и фактически подтверждая поговорку «цель оправдывает средства». Цели воспитания, т. е. образцы поведения, могут быть разными, хотя отличаются только определенной направленностью, но в принципе они похожи тем, что в основе их лежат конкретные идеалы, к которым должны стремиться все. Достижение именно *всеми* детьми определенных образцов поведения делает деятельность воспитателя очень *простой и конкретной*. В этом смысле для такого рода воспитательной работы применимы *средства и методы* последователей Уотсона и Торндайка.

Бихевиористы рассматривают личность человека как некий «черный ящик», в который невозможно заглянуть и проконтролировать те процессы, которые там происходят, а рекомендуют действовать по схеме «стимул – реакция». Зная тот результат, который необходимо получить на выходе, нужно подобрать соответствующий стимул на входе – вот примерная модель взаимодействия воспитателя и воспитанника в этой концепции воспитания, которая получила широкое распространение в педагогических кругах. В этой модели важен только результат, та поведенческая реакция,

которая является социально желательной и отвечает представлениям и ожиданиям воспитывающих взрослых. Очень часто такой стиль взаимодействия называют «субъект-объектным», подразумевая под ним активность воспитателя – «субъекта» взаимодействия и пассивность «объекта» воспитания – ребенка.

В рамках типов образовательных сред, предложенных Я. Корчаком, такой стиль взаимодействия в системе «взрослый–ребенок», отражается в догматическом типе образовательной среды. Здесь форма преобладает над содержанием и важным считается точное копирование, отражение образца поведения. Главными психологическими новообразованиями являются сформированная произвольность, действие по образцу, большой объем воспроизведения полученного учебного материала. Данная модель воспитания адекватна и может быть применима в начальной школе, когда вышеперечисленные новообразования действительно являются ведущими, но должна быть пересмотрена по отношению к другим возрастным группам детей.

В средней школе ведущим типом деятельности для детей, как мы знаем, является **общение со сверстниками**. Взаимоотношение в системе «взрослый–ребенок» теряет для младшего подростка свое бывшее значение и становится все более формальным и отстраненным. **От взрослого на этом этапе требуется** проявление большой выдержки, такта, гибкости и понимания в отношении подростка, поскольку это первая проверка взрослого на готовность взаимодействия с изменившимися детьми. **Модель воспитания на этом этапе также видоизменяется** в сторону предоставления подростку возможности проявлять активность и инициативу в различных направлениях своего собственного развития. Это время начала активного экспериментирования и освоения нового.

Позиция воспитателя как организатора процесса приобщения ребенка к общечеловеческим

ценностям определяется его интересами, склонностями, способностями и в конечном итоге педагогической направленностью, отражающей цели и средства воспитания. Цели воспитания на этом этапе – это **создание необходимых предпосылок для исследовательской деятельности подростка** в тех направлениях, в отношении которых он совершил собственный выбор, определенный наличием цели и средств ее достижения. В типологии образовательных сред Я. Корчака данная модель воспитания характерна для карьерной образовательной среды. Здесь подросток впервые получает возможность испытать себя в конкретном виде деятельности и оценить свои достижения по сравнению с другими.

Основные психологические новообразования этого возраста связаны с развитием самосознания, с нахождением «значимых других», с началом формирования ценностных ориентаций и будущих жизненных планов. Авторитарная по сути модель воспитания или, иначе, учебно-дисциплинарная, которая имела место в начальной школе и адекватно отражала потребности как воспитателя, так и воспитанника (вспомним, каким авторитетом пользуются учителя начальных классов у детей), в средней школе изменяется на демократическую, лично-относительно ориентированную, когда воспитателю необходимо учитывать интересы и потребности подростков, налаживать новые формы взаимодействия и предоставляя возможности проявлять собственную активность. Сравнивая эти две модели воспитания, нельзя говорить о преимуществе той или другой. В реальном воспитательном процессе взрослому, для того чтобы быть эффективным, необходимо, зная преимущества каждой модели, применять их, ориентируясь на социальную ситуацию развития, в которой находится воспитанник, согласуя цели воспитания с интересами и потребностями детей. В любом случае **основными критериями эффективности воспитательного процесса**, которыми может и

должен руководствоваться воспитатель в своей работе, являются:

- степень доверительности в отношениях с воспитанником;
- уровень согласованности совместных действий;
- степень осознанности и понимания происходящего в ситуациях взаимодействия;
- эмоциональная вовлеченность в определенную деятельность;
- уровень управляемости воспитательного процесса;
- результативность воспитательно-го процесса.

Все эти критерии нуждаются в определенной стандартизации для того, чтобы воспитательный процесс был достаточно технологичным, но это тема будущих научно-практических разработок. В данный момент есть возможность остановиться на качественных характеристиках этих критериев.

Степень доверия в отношениях воспитателя с воспитанником служит своеобразной «визитной карточкой» этих взаимоотношений. Большую роль в развитии доверительности играет первоначально установленный контакт, который строится на принципах сохранения чувства уверенности в личной безопасности, позитивного настроения, открытости и готовности к взаимодействию. Социально-психологические исследования показали, что решающую роль на этом этапе играет внешний облик, физические данные и первые впечатления, способные осложнить или, наоборот, упростить воспитательный процесс. Невербальные формы общения, такие как жесты, мимика и пантомимика, дистанция при общении и определенная позиция относятся к формам и средствам, способным повышать степень доверия во взаимоотношениях и *управлять* впечатлениями, оказывая влияние на воспитанника.

Уровень согласованности совместных действий определяется прежде всего коммуникативными средствами, выработанными между взаимодействующими людьми. И если преды-

дущий критерий говорит о *кон-*
такте, установленном между воспита-
телем и ребенком, о характере и спосо-
бах «присоединения» и своеобразного
договора между ними, то второй крите-
рий выделяет факторы «ведения» в
процессе деятельности и соблюдение
принципов и условий *договора*. «Дого-
вор» может включать в себя разные
пункты или быть типовым, но вряд ли
он будет «прописан» на бумаге, и поэто-
му в большей степени от воспитателя
зависит «джентльменское» соблюдение
его условий.

Очень легко вызывать определенные ожидания и очень трудно их оправды-
вать. Именно этот критерий легко под-
дается диагностированию и выделению
неких уровней и трудно реализуется в
практике воспитания. Основное требо-
вание к воспитателю на этом этапе – это
**достаточный уровень развития педаго-
гической рефлексии**. В.И. Слободчиков
выделяет пять форм рефлексии, пере-
ходящих одна в другую по мере лично-
стного развития человека. А.А. Реан го-
ворит о рефлексивно-перцептивных
умениях и навыках педагога. Они обра-
зуют органичный комплекс: знание соб-
ственных индивидуально-психологиче-
ских особенностей, оценка своего пси-
хического состояния, а также осуще-
ствление разностороннего восприятия и
адекватного познания личности учаще-
гося. Исследователями приводятся дан-
ные о том, что существует тесная связь
между продуктивностью педагогичес-
кой деятельности и адекватностью, глу-
биной и полнотой познания педагогом
личности учащегося. Сходная зависи-
мость наблюдается и между уровнем
деятельности педагога и его способнос-
тью к анализу собственных результа-
тов. Одной из технологий повышения
профессионализма в области межлич-
ностного познания является рефлекс-
ивно-перцептивный тренинг.

**Степень осознанности и понимания
происходящего в ситуациях взаимо-**
действия, как и два вышеупомянутых
критерия, тесно связана с личностью
воспитателя. Рефлексия как процесс
самопознания субъектом внутренних
психических актов и состояний в ситу-

ации межличностного взаимодействия «переплетается» и дополняется такой способностью, как эмпатия. Смысл ее состоит в том, что воспитатель старается видеть мир глазами своего воспитанника, постигая его эмоциональное состояние. Эмпатия является одним из видов *понимания* другого человека и развивается с ростом жизненного опыта. Понятно, что для воспитателя развитие эмпатийных способностей является неперенным условием в повышении его профессионализма. Стагнация или даже регресс в их развитии может самым негативным образом сказываться на личностном росте учащихся.

Уровень управляемости воспитательного процесса. В какой-то мере этот критерий является интегрирующим три предыдущих, так как в его структуре содержатся установление контакта и определенного уровня доверия, выработка согласованности в деятельности и осознание (понимание) происхождения. Дополнительность этого критерия определяется наличием некой «схемы» действий, удерживающей цели, средства, формы и методы в единой логике воспитательного процесса, в его стратегической направленности. В зависимости от вида воспитания (физическое, художественно-эстетическое, экологическое и т.д.) и типа воспитательной системы специфика этого критерия будет разной. Обращаясь снова к типологии образовательной среды Я. Корчака, предоставляющей возможность оценить важность этого критерия, можно предположить зависимость уровня управляемости воспитательного процесса от типа образовательной среды (ОС), а значит, и типа личности, воспитывающейся в ней. Самый высокий уровень управляемости и предсказуемости результата может быть достигнут в догматическом типе ОС, наименьший – в творческом типе ОС, высокая степень квалификации для управления воспитательным процессом необходима для карьерного типа ОС, наименьшая – для безмятежного типа ОС. Применительно к творческому типу образовательной среды критерий

управления носит качественно другую характеристику. Он приобретает характер со-управления, со-развития – совместного саморазвития ученика и учителя. Учитель выполняет функции педагога-фасилитатора, роль которого заключается в предоставлении возможностей ребенку *быть* субъектом своей жизнедеятельности. К параметрам данного критерия можно отнести и механизм обратной связи, который помогает осуществлять экологическую проверку одновременно эффективности и комфортности воспитательного процесса.

Результативность воспитательного процесса может показаться на первый взгляд достаточно простым и наглядным критерием. На самом деле здесь имеются как минимум **два варианта оценки результативности**. Первый вариант – это оценка результативности воспитателя относительно его представлений, ценностей и идеалов. Второй вариант – точно такая же оценка, но уже воспитанника. Если же добавить сюда оценки результативности воспитательного процесса, которые имеют близкие или «значимые» люди со стороны воспитанника, то результирующая этих оценок не всегда может быть предсказуема, а значит, принята и понята всеми заинтересованными лицами. В этом случае высока вероятность неприятия всего воспитательного процесса и создание конфликтной ситуации, со всеми вытекающими отсюда последствиями. Для внесения согласованности в оценку результативности воспитательного процесса всеми заинтересованными лицами можно говорить о нескольких ее составляющих. Первая из них – это когнитивная составляющая, определяемая приращением на шкале конкретных знаний и навыков, значимых для воспитанника и оцениваемых во временной перспективе: «Что Я знал и умел вчера?» и «Что Я знаю и умею сегодня?»

Хорошим технологическим решением было бы **ведение дневника личных достижений** в разных направлениях воспитания (физическое, музыкальное, в области изобразительного ис-

кусства и т.п.). Здесь же можно выделить: а) оценку результата и б) оценку потенциала. Оценка результата связана с достигнутым и отражает удовлетворенность/неудовлетворенность достижениями. Оценка потенциала связана со своими возможностями и отражает, таким образом, веру в себя и уверенность в своих силах. Например, низкая оценка результата в сочетании с высокой оценкой потенциальных возможностей является фактором саморазвития. Вторая составляющая – эмоциональная. Она отражает, с одной стороны, предпочтения и потребности учащихся, а с другой стороны – степень их удовлетворения и комфортность пребывания в данной образовательной среде. Эмоциональную составляющую можно оценивать с помощью психологических методик и тестов. Третья составляющая – поведенческая. Оценке подвергается уровень активности и инициативности воспитанника, направленность его поведения (на себя, на других, на дело) и настойчивость в достижении результата. Основной метод диагностики – наблюдение и некоторые психологические методики, в частности анализ продуктов творческой деятельности.

Эмоциональная вовлеченность в определенную деятельность – это критерий, позволяющий говорить об интенсивности отношения к данной деятельности, выделять структуру интересов и склонностей, их глубину или поверхностность как у воспитателя,

так и у воспитанника. Этот критерий отражает эмоциональную окрашенность воспитательного процесса, некую *событийность* происходящего. Фактически личностный рост воспитанника происходит в образовательной среде, насыщенной разнообразными по значимости событиями, в результате которых развивается самосознание ребенка и формируются мировоззренческие аспекты картины мира. Богатство переживаемых чувств и проявляемых при этом эмоций (в том числе и отрицательных) делает жизнь ребенка ярче и содержательней, передавая в процессе воспитания опыт взаимоотношений между людьми. Как и любой критерий, эмоциональная вовлеченность имеет свои отрицательные и положительные полюсы (сниженная эмоциональная плоскость – индифферентность, равнодушие в отношении чего-то или повышенная чувствительность и полное поглощение предметом увлечения). Норма, как обычно, приходится на «золотую середину», и одной из задач воспитателя является правильно найденный тон в отношении выбранной воспитанником деятельности, чтобы и не нарушить эту связь (а вдруг это проявление таланта), и сохранить психическое и физическое здоровье подопечного.

Вадим Борисович Мосиенко – аспирант кафедры педагогики и психологии АПК и ПРО, г. Москва.

Внимание! Новинки!

Издательство «Баласс»
выпускает к началу нового учебного года

тетради на печатной основе
«Окружающий мир. Самостоятельные и проверочные работы»
для 1 и 2 классов

(авторы А.А. Вахрушев, О.В. Бурский)

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

Справки по телефонам: (095) 176-12-90, 176-00-14.

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

<http://www.mtu-net.ru/balass>



НАЧАЛЬНАЯ ШКОЛА



К вопросу о социальном сиротстве

Т.Г. Неретина

*Каждый человек –
всегда чей-то ребенок...*

Проблема сиротства в нашей стране приобретает в современных условиях качественно иное содержание. Теперь все чаще сиротой становится ребенок при живых родителях – это дети, от которых отказываются сразу после их рождения, или дети из социально неблагополучных семей. Количество таких детей-сирот ежегодно возрастает.

В самом словосочетании «ребенок-сирота» скрыты и человеческое несчастье, и горечь за целое поколение, и серьезная проблема существования и выживания в современном жестоком мире «отказных» детей. Еще острее в настоящее время встает проблема жизнедеятельности, социализации и интеграции в наше общество вообще и в нашей области и в нашем городе в частности детей с нарушениями в развитии, другими словами, детей-инвалидов.

Изучение опыта работы детских домов для детей с различными нарушениями в Челябинской области показывает, что наиболее сложными остаются вопросы дальнейшей жизнедеятельности, получения среднеспециального и высшего образования, а также трудоустройства молодежи с отклонениями в развитии после расставания с детским домом или окончания школы-интерната. Данная проблема усугубляется, если подросток-инвалид еще и сирота. Многолетний опыт работы педагогов детских домов с детьми-инвалидами показывает, что зачастую **эти дети теряются в современном обществе**. Если в системе детского дома они нужны своим педагогам, воспитателям, нянечкам, психологам, социальным работникам, директору, поварам, медицинским работникам и многим другим людям, то после выхода из детского дома они оказыва-

ются совсем одни, так как единственные люди – их родители, – которые должны и могли бы быть с ними рядом, помогать им и просто любить их, отказались от них еще в раннем детстве. Таким образом, ребенок, попадая во взрослый мир, оказывается один на один со своей жизнью, которая ставит перед ним **трудноразрешимые проблемы**. Наиболее важные из них:

1) проблема общения со сверстниками, обусловленная недостатками характера, девиантным поведением и др.;

2) проблема здоровья (как физического, так и психического), так как неизбежны психологические травмы, обусловленные лишением родителей, а также задержка психического развития, интеллектуальные отклонения и др.;

3) проблема интеграции и социальной адаптации выпускника сиротского учреждения.

Анализируя сложившуюся ситуацию, мы отмечаем, что наиболее актуальной в нашем обществе является третья проблема – **интеграция и социальная адаптация выпускника – сироты-инвалида**, так как найти свое место в обществе ему мешает не только отсутствие родительской семьи, но и физическое или психическое нарушение. Мы также отмечаем, что наше общество по уровню своего сознания, материальному оснащению и в целом мировоззрению не готово принять взрослых инвалидов. Людям-инвалидам практически невозможно найти себе работу «по душе» и быть полезными для общества; создать семью и жить в отдельной квартире, так как это недоступно им материально; свободно перемещаться по улицам города и иметь свой круг общения, так как сознание большего числа людей не готово относиться к ним как к равноправным членам нашего общества.

Наряду с ростом числа детей, оставшихся без родительского попечения, распространенным явлением в последние годы стало **увеличение размеров социального сиротства и появление его новых характеристик**. Обнаруживается так называемое «скрытое» **социальное сиротство**, которое связано с ухуд-

шением условий жизни семьи, падением ее нравственных устоев и изменением отношения к детям, вплоть до их полного вытеснения из семей, вследствие чего растет беспризорность огромного количества детей и подростков. Л.М. Шипицына выделяет три основных категории матерей, бросающих детей:

- 1) отец ребенка бросил беременную будущую мать;
- 2) женщина рождает ребенка от внебрачной связи;
- 3) женщина с низкой социальной и моральной приспособляемостью и с низкой ответственностью.

Среди неблагоприятных факторов социального сиротства Л.М. Шипицына отмечает, во-первых, рост числа разводов. Из-за разводов огромное количество детей остается без одного из родителей, как правило без отца. Во-вторых, увеличение числа неполных семей, образующийся при этом суженный круг внутрисемейного общения, трудности в общении со сверстниками приводят к невротическим симптомам, и чаще это происходит у мальчиков (данные статистики свидетельствуют, что более 50 % несовершеннолетних нарушителей выросли в неполных семьях, а более 30 % девочек, имеющих психологические отклонения, росли без отца). В-третьих, это материальные трудности семьи, безработица родителей. По данным государственной статистики, **более половины неполных семей живут ниже уровня бедности.**

Многочисленными исследованиями доказано, что лишение детей родительской заботы (особенно материнской) с последующей психической депривацией в сиротских учреждениях катастрофически сказывается на их социальном, психическом и физическом здоровье.

Исследования показывают, что большинству брошенных детей не хватает личного внимания и эмоционального стимулирования, необходимых для развития. Наблюдая у таких детей тяжелые поврежде-

ния личности, самосознания и интеллектуального развития, ученые высказывали предположение о том, что эмоциональная депривация делает особенно актуальным для личности «момент отторжения». Психологические исследования доказали, что этот травмирующий комплекс сохраняется у ребенка на всю жизнь. Дети, изолированные с рождения до шести месяцев, менее разговорчивы, чем их сверстники из родительских семей. Изоляция ребенка от матери от года до трех лет обычно приводит к тяжелым последствиям для интеллекта и личностных функций, которые не поддаются исправлению. Разлука с матерью начиная со второго года жизни также ведет к необратимым последствиям, не поддающимся реабилитации, хотя интеллектуальное развитие ребенка может нормализоваться.

Проблемы социального характера проистекают из социального статуса ребенка-сироты в детском доме или школе-интернате, который заключается в словосочетании «ничей ребенок». Социальную поддержку и защиту в массовых образовательных учреждениях, как мы уже отмечали, дети-сироты получают от педагогов, воспитателей, администрации. Проблемы могут возникать из-за неприязненного отношения к ним детей из семей и родителей этих детей.

Необходимо отметить такой важный момент, как **сопутствующие сиротству проблемы в развитии.** «Сиротство» — само по себе не диагноз, но, как правило, оно всегда сопровождается определенными психологическими проблемами, которые определяются недостатком родительской ласки и любви, ранней депривацией неформального общения со взрослыми. Этот фактор накладывает отпечаток на весь дальнейший период формирования личности. Недоразвитие вследствие депривации механизмов идентификации становится причиной эмоциональной холодности, агрессивности и в то же время повышенной уязвимости воспитанников детского дома.

Почти у всех детей отмечаются признаки невротизации, а у части из них – выраженного невроза, обусловленного психическими травмами, связанными с неблагополучием в бывшей семье и утратой родителей.

Педагогические проблемы наиболее часто связаны с социально-педагогической запущенностью детей-сирот, поступающих в детский дом, с девиантным поведением, которое наблюдается примерно у 70% детей и подростков.

Все вышеперечисленные проблемы развития детей-сирот обуславливают трудности в их социально-психологической адаптации и приводят к деструктивизации отношений личности с социальной средой. Это проявляется в низкой социализации воспитанников детских домов, в неприспособленности к жизни, иногда в девиантном поведении.

М.Н. Лазутова (1995 г.) отмечала, что в детских домах не удается обеспечить полноценное интеллектуальное, эмоциональное и личностное развитие детей, что в итоге оборачивается их социальной дезадаптацией. Обеспечить полноценное психическое развитие детей-сирот не удается потому, что, во-первых, все дети приходят в детский дом уже с нарушениями развития (отставание, задержка, аномалии), когда оптимальный период для закладки фундамента интеллектуального и личностного развития уже закончился и на первый план выходят задачи исправления и коррекции приобретенного опыта поведения, а также психическая и физическая реабилитация. Во-вторых, отсутствуют разработки достаточного количества технологий воспитания детей-сирот, а имеющиеся не всегда в полной мере доступны для педагогов детских учреждений. В-третьих, не хватает специально подготовленных профессионалов для работы с детьми-сиротами (воспитателей, психологов, социальных работников, психотерапевтов, коррекционных педагогов, валеологов, других специалистов).

По данным В.В. Корневой и других исследователей (1994 г.), полученным при изучении здоровья

и нервно-психического развития детей, оставшихся без попечения родителей, по сравнению со школьниками из общеобразовательной школы наблюдается отставание различных психических показателей (памяти, социальной активности, общения, поведения и т.д.) в 5–7 раз. Социологическое изучение причин сиротства, проведенное в начале 90-х годов, показало, что около 3% детей в этих учреждениях относятся к разряду так называемых «подкидышей». Около 60% родителей мотивируют причину отказа от ребенка отсутствием условий для его воспитания. У 60% детей, поступивших в дом ребенка, имеется только мать, т.е. ребенок является внебрачным. Некоторые молодые матери, отказавшись от ребенка, ссылаются на отсутствие материнских чувств. Не менее 30% детей поступают в дома ребенка из семей родителей-алкоголиков.

Необходимо отметить тот факт, что в структуре заболеваемости детей-сирот интернатных учреждений первое место занимают нервно-психические заболевания, второе – патологии опорно-двигательного аппарата, третье – нарушение зрения и патология лор-органов.

Наиболее важными аспектами реабилитации детей-сирот специальных (коррекционных) учреждений являются:

- 1) ранняя социальная адаптация детей;
- 2) развитие личности ребенка с максимальным использованием его реабилитационного потенциала и компенсаторно-психологических возможностей;
- 3) коррекция интеллектуальных и когнитивно-эмоциональных процессов;
- 4) развитие личности ребенка через формирование навыков общения;
- 5) интеграция в общество на правах полноценных членов.

В качестве наиболее важных задач, стоящих перед педагогами и администрацией детских домов, назовем следующие.

1. Создание благоприятных условий, приближенных к домашним, способствующих развитию личности воспитанников.

2. Нравственное воспитание детей как основа развития их личности и подготовки к будущей самостоятельной жизни.

3. Индивидуальное общение с детьми как основа всей коррекционно-педагогической работы.

В целом основой коррекционно-педагогической работы в сиротских учреждениях является формирование у детей навыков общения, через которые они приобретают первый социальный опыт коммуникативной деятельности и компенсируют недостаток родительской поддержки и помощи.

Литература:

1. Шипицына Л.М. Психическое развитие детей-сирот. – СПб., 1996.

2. Степанов В.Г. Психология трудных школьников. – М.: Академия, 1998.

3. Лишенные родительского попечительства. – М.: Просвещение, 1991.

Татьяна Геннадьевна Неретина – канд. пед. наук, доцент кафедры педагогики начального образования и педагогической валеологии Магнитогорского государственного университета.

Внимание! Новинки!

В издательстве «Баласс» выпущены новые пособия, дополняющие комплект по дошкольной подготовке Образовательной системы «Школа 2100»:

1. «Школа 2100». Сборник программ.
Дошкольная подготовка. Начальная школа.

2. «Наши прописи» в 2-х ч.
(авторы Р.Н. Бунеев, Е.В. Бунеева, О.В. Пронина)
для детей 5–6 лет
к пособию «По дороге к Азбуке».

Система упражнений готовит руку ребенка к письму.
Обеспечена преемственность с прописями О.В. Прониной
«Мои волшебные пальчики».

**3. Методические рекомендации к дошкольному курсу
риторики «Ты – словечко, я – словечко...»**
(автор З.И. Курцева).

Приобрести сборник программ и пособия можно в издательстве «Баласс»

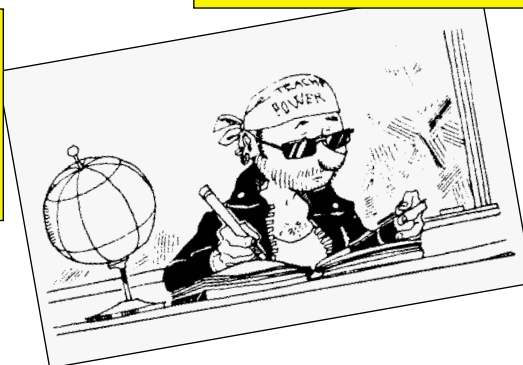
Справки по тел.: (095) 176-00-14, 176-12-90

Заявки принимаются по адресу:

111123 Москва, а/я 2, «Баласс»,
по телефону: (095) 171-55-30
и по электронной почте: E-mail:balass.izd@mtu-net.ru

Родительское собрание «Семейные традиции»

Н.М. Метенова



Подготовка.

I. На предыдущем собрании выбрать среди членов родительского комитета ответственных:

- а) за организацию конкурса сладко-ежек (выпечка, напитки, коктейли);
- б) за выставку зимних композиций (букеты, пейзажи из различных материалов);
- в) за выставку новогодних игрушек;
- г) за выставку праздничных оригинальных шаров, гирлянд.

II. Оформить приглашение на собрание в виде снеговика с открыткой.

III. Написать памятки родителям о том, как надо вручать и принимать подарки.

IV. Нарисовать картинку к конкурсу «Что бы это значило?» (например, из рога изобилия сыплются блюда с едой).

V. Написать плакаты:

«Единственная настоящая роскошь – это роскошь человеческого общения»

Антуан де Сент-Экзюпери

«Счастлив тот, кто счастлив у себя дома»

Л.Н. Толстой

VI. Празднично украсить класс (приглашение в стихах на входной двери, гирлянды на потолке и стенах, украшения на зеркалах и окнах и т.п.).

VII. Записать на магнитофон ответы детей на вопросы:

1. Дети, вы любите праздники? Какие бывают у вас дома праздники?
2. Приходилось ли вам отмечать праздник вместе с взрослыми, сидеть с ними за одним праздничным столом? Что на таком празднике вам больше всего запомнилось?
3. Дети, вы любите подарки?

VIII. Подготовить столы для проведения собрания, разложить на них все необходимое для участия родителей в его работе.

Ход собрания.

«Единственная настоящая роскошь – это роскошь человеческого общения». Умеем ли мы пользоваться этой роскошью в своих семьях, в кругу друзей, учим ли мы этому своих детей?

Сегодня на нашем собрании нам предстоит поделиться опытом, поговорить о семейных традициях. Семейные традиции – это не только праздники, хотя именно о них мы будем говорить больше всего, но и торжественный обед каждое воскресенье, когда вся семья в сборе, а из серванта извлечен праздничный сервиз – тогда через много лет пожилые родители не будут сидеть за воскресным столом в одиночестве.

Если 1 сентября вы с ребенком сажаете деревце или под Новый год выезжаете в лес с детьми для того, чтобы нарядить елку угощениями для зверей и птиц, или 9 Мая по-особому поздравляете дедушку или соседа-ветерана, все это скрепляет семейные узы, помогает в воспитании детей. Нужно ли организовывать праздники по поводу дня рождения ребенка?

Хочу прочитать вам письмо от одной мамы: «У меня вышел спор с соседкой. Моему сыну исполнилось 6 лет, и я хотела отметить его день рождения, устроить для него домашний праздник. А соседка меня смутила: "Зачем баловать ребенка? – говорит она. – Что он, взрослый? Вот вырастет, тогда и будет праздновать свой

день рождения". Я поспорила с ней, но теперь сама потеряла уверенность. Нужно ли это делать? Может, ограничиться подарком, и все?» Итак, давайте вместе обсудим, нужны ли праздники для детей в семье. Какие семейные традиции есть у вас? Могут ли помочь праздники в воспитании у ребенка положительных черт характера?

Включается магнитофонная запись с ответами детей на вопросы: «Вы любите домашние праздники? Какие бывают у вас праздники? Что запомнилось?»

Ребенку для полноценного развития праздник необходим как воздух. Пусть каждый припомнит свое детство, и он поймет, что праздник для ребенка – не то, что для нас, это действительно событие в детской жизни, и ребенок считает дни от праздника до праздника, как считаем мы годы от одного важного события нашей жизни до другого. И наоборот, «тускло и серо было бы это детство, если бы из него выбросить праздники», как писал К.Д. Ушинский.

А как праздники помогают в воспитании ребенка?

Загадки, викторины, познавательные игры развивают ум ребенка. В доме праздник – нужно заранее подготовить подарки, украсить комнату, все вымыть, вычистить – так труд входит в жизнь ребенка.

А когда мы рисуем, поем, читаем стихи, танцуем, гримируемся, слушаем музыку – разве не воспитываем мы своих детей эстетически?

Какой праздник пройдет без веселых подвижных игр, когда ловкость и сообразительность способствуют здоровому росту? И еще: семья – это коллектив. Пусть маленький, разновозрастной, но коллектив. И в праздничных заботах ярко проявляется воспитательное богатство коллективной работы.

Как быть, если праздник, например Ваш день рождения, Вам предстоит отметить в кругу своих друзей, взрослых, а ребенок, видя подготовку к нему, просит: «Можно и я с

вами буду праздновать?» Что Вы ответите? Можно ли посадить за один праздничный стол со взрослыми детей?

В каких случаях да, нет?

После ответов родителей включить магнитофонную запись ответов детей на вопросы: «Дети, приходилось ли вам отмечать праздник вместе со взрослыми, сидеть с ними за одним праздничным столом? Что на таком празднике вам запомнилось?»

Как это ни странно, но и детские праздники, бывает, взрослые устраивают для самих себя. У взрослых свои интересы, разговоры, и детям на таком празднике скучно, а иногда и обидно: никто не помнит о виновнике торжества.

Часто на взрослых праздниках ребенку уделяют особое внимание. Его оставляют за общим столом, он становится свидетелем взрослых разговоров, нередко вмешивается в них. Ребенок скажет или сделает что-нибудь смешное – всем это кажется забавным, взрослые ждут от него новых шуток. Ребенок привыкает быть центром внимания, что развивает в нем нескромность и развязность. О таком празднике рассказывает С. Михалков в стихотворении «Бедный Костя»:

Если вдруг приходят гости
В дом на праздничный пирог,
Мама с папой просят Костю:
Спой, пожалуйста, сынок!
Начинает Костя мяться,
Дуться, хныкать и сопеть.
И нетрудно догадаться:
Мальчуган не хочет петь.
«Пой! – настаивает мама, –
Только стой на стуле прямо!»
Папа шепчет: «Константин,
Спой куплетик! Хоть один!»
От досады и от злости
Все кипит в груди у Кости.
Он, кряхтя, на стул встает,
С отвращением поет.
А поет он, как ни странно,
Серенаду Дон-Жуана,
Что запомнилась ему
Неизвестно почему.
Гости хлопают в ладоши:

«Ах, певец какой хороший!»
Кто-то просит: «Ты, малыш,
Лучше спой «Шумел камыш...»
За столом смеются гости,
И никто не скажет: «Бросьте!»
Перестаньте приставать,
Малышу пора в кровать».

А бывает, мы любим демонстрировать способности своего ребенка. И если присутствует несколько детей, устраиваются своеобразные «конкурсы талантов».

Но дети не любят, когда взрослые настойчиво требуют от них выступлений. Особенно стеснительно чувствуют себя робкие ребята. Заставлять их выступать не следует, гораздо охотнее они будут петь, танцевать, что-то рассказывать, когда это выпадает им сделать при игре или по фанту. Помните, пожалуйста, об этом.

В дни рождения, а иногда и в праздники мы дарим детям подарки, они их любят и всегда ждут. Ответьте, пожалуйста, на следующие вопросы:

1. Какие подарки Вы предпочитаете дарить своим детям? (Обмен опытом.)

2. Нужно ли дарить их в праздники? Какие? Как дарить подарки в Новый год?

Подарки всегда должны быть немного «на вырост», но не слишком, а в меру. Каждая игрушка должна развивать мышление ребенка, внимание, память. Не забудьте о мячиках и скакалках, спортивном инвентаре, об альбомах для рисования и фломастерах, о книжках, об азбуке в картинках, пластинках со сказками, детскими песнями. Мальчикам можно подарить самый простой набор инструментов: молоток, клещи, плоскогубцы, отвертку небольших размеров. Желательно, чтобы до поступления в школу ребенок имел несколько любимых книг, грампластинок, диафильмов.

Конечно, подарки детям – отнюдь не баловство, но, тем не менее, именно подарками легко избаловать детей. Как Вы считаете, умеет ли Ваш ребенок принимать подарки? Обращаете ли Вы внимание на это?

Какой из ответов будет от-

ветом Вашего ребенка, если ему в подарок принесли игрушку, которая у него уже есть?

1-й вариант: развернув подарок и поблагодарив, ребенок говорит: «Я мечтал о такой машинке!»

2-й вариант: «Ну, зачем мне такая машинка? У меня уже есть такая!»

Включается магнитофонная запись ответов детей на вопросы: «К вам пришли гости, вручили подарки; нужно ли их тут же разворачивать? Что вы скажете, если вдруг вам подарили такую же книжку, игрушку, которая у вас уже есть?» Обсуждение памятки «Как вручать и принимать подарки?».

Вы готовитесь к празднику, ждете гостей в своем доме. Придаете ли Вы значение оформлению комнаты во время подготовки к торжеству? Как, по-Вашему, нужно ли оформлять квартиру к празднику? Для чего? Что Вы уже использовали в своей домашней практике? Как украсить комнату, дом к празднику? Ведь от этого во многом зависит настроение гостей, а мы, увлекая своих детей общим делом, развиваем их творческие способности. Конечно, лучшее украшение дома – чистота и порядок.

К торжественному дню, как правило, наводят особенный праздничный блеск: моют, выбивают, натирают. Пусть этим займутся и большие, и маленькие. Но к празднику нужны и особые украшения – именно к данному событию. Украшая стены, окна, потолки, соблюдайте меру. Помните, оформления не должны повторяться. Каждый раз придумывайте что-то новое, необычное, неожиданное.

Конечно, без цветов праздники – не праздники. По традиции в вазу ставят нечетное количество стеблей. Если нет цветов, можно заменить их осенним, зимним букетом-композицией. Образцы представлены на нашей выставке (показать).

Обмен опытом, секреты мастерства: как сделать веточки, обсыпанные снегом (об-

макнуть в соль, обернуть полосками бумажных салфеток), что учесть при составлении композиции.

Музыкальная пауза.

А теперь поговорим о праздновании дня рождения Вашего ребенка.

Ситуация. Встретились две мамы, разговорились. «У моего сына через два дня будет день рождения, – делилась радостью одна из них. – Думаю ребят пригласить, пирогов напекти, салатов наготовлю, музыка будет. Пусть празднуют». «И все?» – поинтересовалась собеседница. «А что ты мне еще посоветуешь? Что мне – клоуном перед ними быть?»

Представьте, что такой разговор состоялся с Вами, и Ваша собеседница спрашивает у Вас совета. Что бы Вы посоветовали? Будет ли интересным праздник, если есть на столе пироги, торты, салаты, звучит музыка? Запомнится ли он детям? Как отмечать день рождения ребенка?

В каждой семье эти дни празднуют по-своему. Что интересного было в вашей семье? Чем можно привлечь детей во время подготовки? (Обмен опытом.)

Ребенок становится на год старше. Из года в год объясняйте детям: ты стал взрослее, сильнее, умнее, больше умеешь, больше можешь. Во многих семьях существует обычай в дни рождения отмечать на стене (чаще у двери) рост ребенка. Пусть он видит, на сколько подрос за год. Неплохо, если в день рождения Вы сфотографируете ребенка одного или в кругу семьи.

Думать о празднике, составлять программу, приглашать гостей надо заранее, чтобы дети могли подготовиться. Придумайте вместе с ребенком, как пригласить гостей, – это могут быть затейливые приглашительные билеты, самодельные открытки с рисунками детей, аппликации снеговика, елки, солнышка, цветка (показать).

Чтобы день рождения запомнился ребенку, нужно заранее продумать программу. Пусть в ней будут игры, аттракционы, конкур-

сы, концерты. Украсят праздники и сюрпризные моменты. Это может быть и появление сказочного героя – взрослого в роли Незнайки, волшебника, Чебурашки или театрализованное представление с использованием кукол любимых сказок. Они могут появиться из-за самодельной ширмы, макета телевизора или из-за штор. Их приход желателен до того, как дети сядут за стол, – воспользуйтесь тем, что герои сказок могут напомнить маленьким гостям о правилах поведения за столом.

Часть игр, фокусов мы проведем сегодня с детьми. Хорошо, если у Вас будут тетради, куда Вы запишете свои сценарии праздников, игры, фокусы, аттракционы из альбомов, журналов, книг, – мы будем обмениваться этими тетрадями, пополняя, улучшая праздники для детей. Все это будет необходимо не только нам, но и впоследствии нашим детям.

Музыкальная пауза.

Обзор ответов на вопросы анкеты: «Интересно ли в Вашей семье проходят праздники для взрослых? Что удавалось Вам в проведении праздников и торжеств? Верите ли Вы в то, что их можно проводить в кругу взрослых, с друзьями и знакомыми, интересно? В чем испытываете трудности?» (Обмен опытом.)

Почему мы коснулись этих вопросов? От того, как мы, взрослые, проводим праздники, невольно показывая пример, зависит, как будут отдыхать наши дети, когда вырастут, какие ценности будут беречь, чему радоваться, к чему стремиться. Наши праздники должны проходить так же весело и интересно, с выдумкой, приятными сюрпризами. От Вашей выдумки, фантазии зависит успех.

Во время торжественных праздников, которые обычно проводятся в кругу семьи, подумайте о тех, кто одинок. Пусть в Вашем доме никто не чувствует себя забытым и покинутым. Поздравьте Вашего соседа или соседку, подарите букетик цветов, веточку

вербы, елочную игрушку, сделанную своими руками. И Вы увидите: это скромное проявление доброты не только принесет радость другому человеку, но и посеет семена доброты в сердце Вашего ребенка.

Общие праздники детей и взрослых, особенно Новый год, можно провести в лесу, нарядить елку подарками для зайцев, лосей, белок: морковкой, капустой, орехами, яблоками, сеном. А весной и летом организовать праздники на природе с подвижными русскими народными играми.

Под музыку ведущая (педагог) раздает в шарах вопросы «острого блюда»:

1. Вы приглашены в гости. О каких правилах Вы напомним ребенку и в какой форме сделаете это?
2. Вы ждете гостей, друзей Вашего ребенка. О чем Вы напомним ему до прихода гостей?
3. Чем собираетесь удивить гостей?
4. Дети, пришедшие в гости, разбросали игрушки. Как поступить хозяевам?

Решение собрания.

1. Каждый раз, отправляя детей на праздник к друзьям, не забудем в любой форме – шутливой, проблемной, но только не нудной и наставленческой – напомнить им о правилах поведения в гостях, за столом с тем, чтобы в будущем им не пришлось краснеть за свое бескультурье.

2. Обратим внимание на воспитание таких важных качеств, как щедрость, доброта, через умение выбирать, делать своими руками и дарить подарки.

3. Объявить конкурс на лучший сценарий праздника для детей.

В помещение, где проводится собрание, входят дети.

Начинается нерабочая часть собрания: чаепитие, игры, конкурсы.

(Продолжение следует.)

*Надежда Михайловна Метенова –
доцент кафедры дошкольного и начального
образования ИПК, г. Ярославль.*

Внимание! Новое издание!

Издательство «Баласс» выпустило комплект пособий по программе **«Синтез искусств» для 1-го класса** – продолжение непрерывного курса по эстетическому циклу и трудовому обучению.

Авторы – О.А. Куревина, Е.А. Лутцева

В комплект входят:

1. **Учебник для 1-го класса** по курсу «Синтез искусств» – «Прекрасное рядом с тобой».
2. **Рабочая тетрадь** к учебнику «Прекрасное рядом с тобой», 1-й класс.
3. **Методические рекомендации** для учителя.

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

Справки по телефонам: (095) 176-12-90, 176-00-14.

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

<http://www.mtu-net.ru/balass>

Детство Александра Блока и его стихи для детей

Ю.У. Каскина

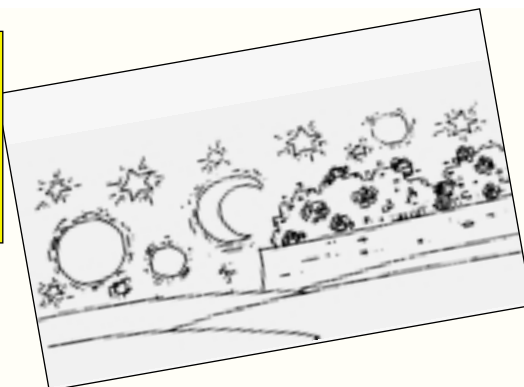
Полагаем, что с лирикой Александра Блока многие довольно хорошо знакомы еще со школьной скамьи. Любителям известны и его статьи, изданные отдельно дневники и письма – его лирическая проза, а также биография.

А вот то, что сам Блок много хорошего, светлого и радостного вынес из своего счастливого детства, усвоил от прекрасно образованных и литературно одаренных близких людей: с пяти лет стал сочинять стихи, а с четырнадцати – издавать семейный литературный журнал, уже тогда стремясь оформить свои стихи и прозу в книгу, и впоследствии неожиданно проявился как талантливый **детский поэт**, понимающий особый язык и мировосприятие ребенка (а это становится ясным при чтении его стихов), – может оказаться для некоторых приятным сюрпризом или «нечаянной радостью».

Александр Александрович Блок родился 28 ноября (16-го ст. ст.) 1880 г. в Петербурге. Его отец – Александр Львович Блок – был юристом, профессором Варшавского университета. Мать – Александра Андреевна Кублицкая-Пиоттук – дочерью ректора Петербургского университета, профессора ботаники Андрея Николаевича Бекетова. Вскоре после рождения сына его родители расстались, поэтому раннее детство Саши Блока прошло в дружной, любящей и высококультурной семье Бекетовых.

Семья жила в ректорском доме в Петербурге, а летние месяцы проводила в своей подмосковной усадьбе Шахматово. Маленькому Блоку было всего шесть месяцев, когда его привезли туда впервые.

С детства Александр Блок полюбил природу, дальние прогулки. Его тетка



и первый биограф Мария Андреевна Бекетова рассказывает в своих воспоминаниях, что «с ранних лет начались бесконечные прогулки по ближайшим окрестным лесам и полям. К семи годам мальчик знал уже все окрестности, хорошо изучил места, где водились белые грибы, где было много земляники, где цвели незабудки, ландыши и т.д. Он особенно любил ходить за грибами, тем более что по свойственной ему необыкновенной зоркости находил их там, где никто их не видел. Придя домой, он, захлебываясь от восторга, рассказывал о своих находках всем, кто не участвовал в его торжестве.

Животных любил он до страсти. Дворовые псы были его большими любимцами. Глубокую нежность питал он к зайцам, ежам, любил насекомых, червей и прочих гадов, словом – все живое. (И это осталось на всю его жизнь.) В пять лет Блок сочинял стихи в таком роде:

Зая серый, зая милый,
Я тебя люблю.
Для тебя-то в огороде
Я капустку и коплю.

Или:

Жил на свете котик милый.
Постоянно был унылый, –
Отчего – никто не знал,
Котя это не сказал.

Жизнь шахматовская была полна».*

Маленький Саша любил помогать шахматовскому приказчику во время посева полей «вешить», т.е. ставить вежи из зеленых веток для обозначения засеянных борозд, а осенью

* Бекетова М.А. Воспоминания об Александре Блоке. – М., 1990, с. 37.

во время уборочной любил кататься на мешках с рожью.

Много времени проводил он в дальних и познавательных прогулках с дедушкой Бекетовым, который учил его начаткам ботаники. С дедушкой можно было и пошалить – он «тормозил Сашу, щекотал, опрокидывал к себе на колени и раззадоривал до того, что мальчик визжал и хохотал, как безумный. Домой возвращались очень веселые и довольные, но Саша в совершенно растрепанном виде». Бабушка Бекетова тоже очень любила внука, «она сочиняла ему прибаутки и сказки и смешила и веселила»*.

Блок долго и увлеченно играл в детские игры, часто являясь их зачинщиком и коноводом. Самыми близкими его товарищами были двоюродные братья Андрей и Феликс Кублицкие-Пиоттух. Они были моложе, во всем его слушались и с удовольствием веселились все вместе. Саша же, будучи большим мастером на «всякие клоунские выходки и уморительные штуки», никогда не обижал братьев, не дразнил их и не важничал. «Шалостей было много, – вспоминает М.А. Бекетова, – но все какие-то безобидные».

К пяти годам ребенок выучился читать и в это же время стал сочинять свои первые детские стихи. Воспитываясь в среде, где литература входила в быт семьи, Блок, по его словам, от дедов унаследовал «любовь к литературе и незапятнанное понятие о ее высоком значении», а также усвоил «старинные понятия о литературных ценностях и идеалах»**.

Учась в старших классах гимназии, Блок начал издавать рукописный журнал «Вестник». Он сам был редактором, а сотрудниками – члены семьи: мать, бабушка, тетка и друзья детства: двоюродные братья, Сергей Соловьев, Виктор Недзвецкий, Коля Лозинский; дедушка Бекетов порой выступал как

иллюстратор. Журнал выходил в течение трех лет: с 1894 по 1897 г.

Даже свои детские стихи и сказки начинающий поэт всегда стремился оформить в виде книги или журнала. Так, сочиняя коротенькие рассказы, стихи и ребусы с семи лет, Блок составлял из них маленькие книжечки.

23 декабря 1888 г. печатными буквами им была написана первая книжка «Моей милой мамочке...»; затем были альбом «Для моей маленькой кроши», «Журнал для деток», «ежемесячный» журнал «Корабль» (вышло «целых» 2 номера).

Комплект журнала «Вестник» представляет собой 37 сшитых из писчей бумаги тетрадок обычного формата от 12 до 25 страниц каждая. Корешки и углы обложек оклеены цветной бумагой. В центре обложки помещалась картинка, вырезанная из какого-нибудь журнала, сверху – заглавие «Вестник», номер журнала и месяц. С 1895 г. внизу указывался год.

Увлеченный Майн-Ридом, Саша Блок «публикует» в журнале свой приключенческий «роман» «По Америке, или В погоне за чудовищем». В номерах за 1894 и 1895 гг. помещено много переводов Блока с французского, при этом язык переводов приближен в разговорному, французские имена заменены русскими.

Лирические стихотворения Блока имеются в журналах и приложениях 1894–начала 1895 гг. и посвящены в основном природе, которую он любил и хорошо знал. Исследователи утверждают, что в этих стихах «сказалось прежде всего литературное влияние семьи и семейных вкусов***».

В них юный автор где-то перепевает Тютчева, в чем-то подражает Жуковскому, в стихотворении «Боевое судно» слышатся отзвуки «Паруса» Лермонтова. Конечно, начинающий поэт, мальчик-подросток, пока более подвержен чужим влияниям, однако

* Там же, с. 37–38.

** Блок А. Собр. соч. в 8-ми тт. Т. 7. – М.; Л., 1963. С. 11–12.

*** Дикман М.И. Детский журнал Блока «Вестник» // Лит. наследство. Т. 92, кн. 1. – М., 1980. С. 207.

сквозь них начинает потихоньку пробиваться и собственный голос.

В своем журнале Блок дебютирует и в качестве прозаика. В приложении за 1895 г. «опубликована» сказочка из жизни муравьев и жуков под названием «Летом». Она написана легко, с юмором и с живым ощущением природы:

«Солнце невыносимо жгло. Деревья бросали отчетливые тени на луг, усеянный цветами. Под горкой протекал, извиваясь, ручей. От жары он почти что высох, но почва была сырая и целые кусты крупных незабудок были разбросаны по обоим берегам. Дикая малина, обвитая зеленью повилики, выглядывала из целой чащи сорной травы, растущей на берегу ручья. Кое-где попадались цветы серебрянки, змеевик алел на лугу, цветы лопуха протянули свои колючки. Рои пчел жужжали между цветами, трубили комары, и огромные навозные жуки копошились на твердой дорожке, то вылезая из своих нор, то влезая туда обратно. Они часто падали навзничь и долго барахтались, работая всеми шестью ногами.

Вдруг с березы свалился тяжелый майский жук и с таким шумом шлепнулся на дорожку, что навозные жуки оторопели и попрятались. Ох! Ох! стонал майский жук, барахтаясь на земле.

Известно, что навозные жуки – народ добрый, а потому, услыша стоны своего собрата, они сейчас же явились к нему на помощь и, приподняв за четыре ноги, подтащили его к своим норам и бережно положили на кусочек моху».

Далее навозные жуки вызвались проводить майского жука домой. Для большей безопасности сделали это ночью. Но на них напали муравьи и после допроса постановили их съесть.

Конец сказочки печален и в то же время окрашен легкой блоковской иронией:

«Все плакало: даже трава прилегла к земле, и горячие слезы падали и падали с высоких стеблей одуванчиков. Но один только Бог знает, были ли то действительно слезы, или просто капли недавнего дождя?»

Вообще же непосредственная детская веселость и юмор Блока проступают в каждом номере журнала. В нем имеется юмористический отдел

«Обиходная рецептура», отдел «Для смеха» с юмористическими картинками из газет, на задней обложке помещаются пародийные объявления. Однако «редактор» растет, и в 1897 г. игра в журнал начинает его тяготить. Объявляется о прекращении его издания.

Детство и отрочество Саши Блока подходят к концу, но любовь к жизни и оптимизм, полученные им именно в эти годы, помогут ему в дальнейшем на его нелегких жизненных путях.

Интерес к детской литературе и педагогике пробудился у Блока уже в зрелом возрасте. По мнению исследователей, этот неожиданный интерес к ранее далекому от него делу возбудили мысли о будущем России и ощущения «мужественных веяний» эпохи. В 1906–1907 гг. он пишет стихи в детский журнал «Тропинка», где работает редактором его мать. Это стихотворения «Зайчик», «Ветхая избушка», «Колыбельная песня», «Вербочки», «Рождество». В этот же период он пишет стихи (помещены в других периодических изданиях) «Учитель», «Снег да снег». Для детского чтения написано и стихотворение «Веселимся, кружимся...» (1904 г.). Позднее они составят книги стихов для детей «Круглый год» и «Сказки» (обе – 1913 г.).

«Сказки» включают в себя 11 стихотворений, которые можно найти практически в любом сборнике стихотворений Блока, поэтому мы ограничимся лишь их перечислением: «Гамаюн, птица вещая», «Черная дева», «Сын и мать», «Сказка о петухе и старушке», «Старушка и чертенята», «У моря», «В голубой спальне», «Сусальный ангел», «Три светлых царя», «Колыбельная песня», «Сны». Отметим, однако, что они предназначены скорее для детей старшего возраста, для подростков.

Сборник «Круглый год», тоже небольшой по объему, разделен по временам года. «Весна» включает два стихотворения – «Ворона» и «На лугу»:

Леса вдаль виднее,
Синее небеса
Заметней и чернее
На пашне полоса,

И детские звончее
Над лугом голоса.

Весна идет сторонкой,
Да где ж она сама?
Чу, слышен голос звонкий,
Не это ли весна?
Нет, это звонко, тонко
В ручье журчит волна...

Очень поэтично, на наш взгляд,
«Лето», состоящее из четырех довольно
коротких стихотворений. Вот одно
из них:

Гроза прошла, и ветка белых роз
В окно мне дышит ароматом...
Еще трава полна прозрачных слез,
И гром вдали гремит раскатом.

Раздел «Осень» состоит из двух сти-
хотворений: «Зайчик» и «Учитель».
«Зима» – из трех: «Снег да снег», «Вет-
хая избушка» – о зимних ребячьих за-
бавах и «Как прозрачен, белосне-
жен...» – отрывка из стихотворения
«Рождество»:

Звонким колокол ударом
Будит зимний воздух.
Мы работали не даром,
Будет светел отдых.

Серебрится легкий иней
Около подъезда.
Серебристые на синей
Ясной тверди звезды.

Как прозрачен, белоснежен
Блеск узорных окон!
Как пушист и мягко нежен
Золотой твой локон!

Как тонка ты в красной шубке,
С бантиком в косице!
Засмеешься – вздрогнут губки,
Задрожат ресницы.

Веселишь ты всех прохожих –
Молодых и старых,
Некрасивых и пригожих,
Толстых и поджарых.

Будто вовсе, как смеются
Дети, не видали.

И пойдешь ты дальше с мамой
Покупать игрушки
И рассматривать за рамой
Звезды и хлопушки...

Сестры будут куклам рады,
Братья просят пушек,
А тебе совсем не надо
Никаких игрушек.

Ты сама нарядишь елку
В звезды золотые
И привяжешь к ветке колкой
Яблоки большие.

Ты на елку бусы кинешь,
Золотые нити.
Ветки крепкие раздвинешь,
Крикнешь: «Посмотрите!»

Крикнешь ты, поднимешь ветку
Тонкими руками...
А уж там смеется дедка
С белыми усами!

Пометы в рукописях этих стихотво-
рений и небольшие изменения, вноси-
мые поэтом позднее, говорят о том, что
к своему «детскому» творчеству Блок
относился так же требовательно и
внимательно, как и вообще ко всему,
что он писал или делал.

Невзирая на то что корпус «детских»
стихов занимает в творчестве Блока в
целом небольшое место, стихотворения,
входящие в него, представляются нам
очень значительными. Они интересны и
понятны даже самым маленьким чита-
телям, да и просто талантливо написа-
ны. Думаем, что в своей основе эти сти-
хи отчасти опираются на собственные
детские впечатления поэта. Они важны
еще и тем, что исподволь подготавлива-
ют новое поколение к восприятию пре-
красного и, в частности, вводят в поэти-
ческий мир Александра Блока.

Юлия Узакбаевна Каскина – канд.
филол. наук, литературовед, г. Москва.

**Концептуальные основы
учебно-методического комплекта
«Прекрасное рядом с тобой»
для 1-20 класса***

О.А. Куревина



С детства ребенок включается в уникальную интегративную структуру – духовную культуру, которая определяет личность каждого без учета степени активности влияния на нее. Духовная культура – достояние каждого и освоение ее – обязательный компонент формирования личности.

Потребность в удовлетворении духовных запросов каждого ребенка определяется духовными запросами общества. Если допустить дальнейшее опущение духовного компонента в развитии личности как проявление эстетической инертности, то невосполнимыми окажутся духовные ценности, ибо для их восприятия необходима активность духовных качеств человека. Что может остановить падение духовного потенциала личности? Может ли школа сыграть свою положительную роль в развитии и сохранении духовного начала человека? **Когда начинать эстетическое воспитание, чтобы не стало необратимо поздно?**

Дошкольный и младший школьный возраст – время, когда закладываются основы духовности личности благодаря живости, непосредственности, эмоциональности восприятия ребенком окружающего мира: естественного природного и культуры, созданной человеком. Именно эстетическое и трудовое воспитание как смысл любой деятельности дает ребенку возможность не только отстраненного восприятия духовной и материальной культур, но и чувство сопричастнос-

ти, чувство самореализации, необходимость освоения мира не только через содержание, но и через его преобразование. При этом предметно-практическая деятельность ребенка становится деятельностью познавательной, предполагающей созерцание, размышление и практическую реализацию замысла. Рождение идеи в голове ребенка, работа над замыслом, поиск средств его выполнения – важный и неотъемлемый этап любой творческой деятельности. Выход за рамки репродуктивного труда, увеличение удельного веса интеллектуального, расширение возможностей для творческой деятельности на уроках – путь к формированию развивающейся, духовно богатой личности. Отсюда – и изменение отношения к результату труда ребенка, уважение к его точке зрения, к художественному воплощению замысла, независимо от степени совершенства его реализации.

Процесс и результат практической деятельности становится не собственно целью, а, с одной стороны – средством познания мира, с другой – средством для более глубокого эмоционального выражения внутренних чувств как самого творящего ребенка, так и замыслов изучаемых им авторов различных художественных произведений. Поэтому логично включение в образовательно-эмоциональное пространство детей театра как синтетического вида искусства, объединяющего литературу, музыку, изобра-

* Авторы О.А. Куревина, Е.А. Лутцева.

зительное искусство и трудовую деятельность в условно реальном пространстве. Все эти задачи могут быть решены **при помощи интегрированного курса, в котором изучению каждого вида искусства будет отведено достойное место.**

Целостная картина мира складывается из всего комплекса взаимоотношений человека и действительности на основе эстетического мышления. Высшим этапом реализации этого мышления является искусство. Для создания у учащихся более полного представления о картине мира, эпохи, конкретной нации и об искусстве человечества вообще необходимо определить **возможности каждого вида искусства в плане эстетического воздействия.** Каждый из видов искусства обладает своим художественно-образным языком, спецификой воссоздания действительности, которая в свою очередь определяется особенностями тех или иных жизненных явлений и обстоятельств. Не все стороны жизни подвластны изображению в каком-то одном виде искусства. То, что подвластно музыке, не может выразить скульптура, то, что изображает литература, не может быть выражено средствами живописи. Следовательно, для воспроизведения той или иной грани действительности, жизни той или иной эпохи достаточно средств художественной выразительности того или иного вида искусства, но для создания образа мира, образа эпохи как обобщенного среза в нашем восприятии недостаточно какой-либо одной формы ее отражения. **Необходим синтез различных видов искусства** для выявления особенностей той или иной эпохи. Синтез в данном случае надо понимать как неделимый сплав, как многообразие в единстве представлений, как само искусство, которое является единой формой отражения действительности, но делится внутри себя на виды.

Спецификой искусства является отражение действи-

тельности через особенности самой действительности: видимое изображать через визуальные средства (цвет, объем), звуковое – через звучащие (звук), динамическое – через соответствующие формы. Наиболее важным условием, позволяющим рассматривать каждое произведение искусства в системе культуры, является учет образной специфики каждого вида искусства, с опорой на общие закономерности его реализации. Эти особенности каждого вида искусства при их общих закономерностях необходимо учитывать на всех уроках художественно-эстетического цикла, ибо именно этот подход даст учащимся представление о всеобщих внутренних связях в искусстве. Какой вид искусства является важнейшим для ребенка?

Задача курса «Синтез искусств» – показать, что каждый вид искусства, каждое произведение искусства имеет прежде всего отношение к самому учащемуся. Эстетическое пронизывает все этапы уроков. Созерцание, восприятие художественных произведений, предметов культурного наследия народов, образцов будущей изобразительной и практической работы осуществляется прежде всего с точки зрения их эстетики: звуковое интонирование, цветовые сочетания, подбор материалов, соотношение целого и частей, ритм и т.д., а уж потом – технологии выполнения и изготовления. Ученик не только размышляет на уроках, но и реализует свои эстетические представления в продуктивной деятельности через изобразительные образы, музыкальные, театрализованные. Он учится соотносить свою деятельность с эстетическими ориентирами, критерием которых является он сам. Вершиной творческой деятельности является воплощение эстетического замысла в театрализованных формах, в которых ребенок сам является и актером, и режиссером, и художником, и композитором.

В учебно-методическом комплексе «Прекрасное рядом с тобой» (авт.

О.А. Куревина, Е.А. Лутцева) для 1-го класса реализуются задачи курса «Синтез искусств». Реализация его содержания рассчитана на 4 часа в неделю, что соответствует базисному учебному плану. В основе курса лежит **проблемно-тематический принцип объединения содержания образовательных областей** «Искусство» и «Технология» (изо, музыка, технология с привлечением литературы и театрализованной деятельности). Через систему развивающих заданий, направленных на формирование навыков восприятия и анализа произведений искусства через смежные виды, у учащихся формируется целостная картина мира, образ эпохи, в которой каждый вид искусства существует как одна из форм художественного отображения мира. Это поможет снять целый ряд трудностей, связанных с восприятием отдельных явлений искусства, ибо покажет, как то или иное явление искусства простирается в вертикальных и горизонтальных связях, поможет взглянуть на явление искусства как на часть мировой культуры и мира в целом, даст представление о соотношении действительности, искусства и личности. Акцент в курсе сделан на выработку ценностных ориентиров в искусстве с опорой на свой опыт. За познанием следует творческая деятельность по освоению эстетических представлений и основ искусства через продуктивную деятельность в виде работ по изобразительному искусству, художественному труду, театрализации и музицированию.

Учебно-методический комплект «Прекрасное рядом с тобой» состоит из учебника, рабочей тетради и подробных методических рекомендаций, которые помогут учителю в проведении уроков по изобразительному искусству, технологии, музыке.

Ольга Александровна Куревина – канд. филос. наук, доцент, зав. кафедрой начального и дошкольного образования Академии повышения квалификации и переподготовки работников образования, г. Москва.

ПРИМЕРНОЕ ТЕМАТИЧЕСКОЕ ПЛАНИРОВАНИЕ КУРСА «ПРЕКРАСНОЕ РЯДОМ С ТОБОЙ», 1-й КЛАСС

№ п/п	Название разделов и тем	Количество часов
I	Жизнь и искусство	30
I.1	Человек и жизнь	3
I.2	Отношение человека к природе	6
I.3	Разные люди – разные культуры	6
I.4	Мудрость народа	3
I.5	Идеал в жизни и искусстве	6
I.6	Мой идеал	3
I.7	Художественная мастерская	3
II	Гармония во всем	42
II.1	Человек-художник	3
II.2	Природа и изделие	3
II.3	Художественное изделие	3
II.4	Гармония	3
II.5	Симметрия	3
II.6	Орнамент	6
II.7	Плоскость и объем	3
II.8	Художественная мастерская	3
II.9	Часть и целое	3
II.10	Мозаика	3
II.11	Сюжет	6
II.12	Разыгрываем сказку!	3
III	Давным-давно...	18
III.1	...человек изобразил мир	3
III.2	...родилась живопись	3
III.3	...родилась скульптура	3
III.4	...родилась музыка	3
III.5	...родился театр	3
III.6	Наш театр	3
IV	Региональный компонент	12

ВНИМАНИЕ! ВАЖНОЕ ОБЪЯВЛЕНИЕ!

Учебно-методический центр «Школа 2100»

проводит совместно с Академией ПК и ПРО РФ
углубленные курсы по Образовательной системе «Школа 2100»
для учителей начальных классов и методистов:

- по гуманитарному циклу (обучение грамоте, чтение, русский язык, риторика);
- по окружающему миру (естествознание и обществознание).

Время проведения – весенние (1-я сессия) и осенние каникулы (2-я сессия), 144 ч.

Целью углубленных курсов является **подготовка региональных методистов-консультантов** по учебникам Образовательной системы «Школа 2100», которые:

- владеют всем комплексом содержательных и методических особенностей работы по программе,
- знают теорию и практику проблемного обучения,
- подготовлены в вопросах административного контроля, мониторинга и диагностики,
- умеют дать квалифицированный урок, в том числе на «чужих» детях, и проанализировать его,
- осуществляют мониторинг обученности и развития учащихся.

Методисты-консультанты выступают перед учителями своего региона с сообщениями об Образовательной системе, ее концепции, учебниках, входящих в комплект, проводят семинары и консультации для учителей, выезжают в города региона для чтения лекций, организуют и проводят краткосрочные курсы по Образовательной системе «Школа 2100».

На углубленные курсы приглашаются

учителя начальных классов, **прослушавшие** ознакомительные или предметные **курсы, сделавшие выпуск** по комплекту учебников «Школа 2100», а также методисты, прослушавшие ознакомительные или предметные курсы.

Слушатели набираются на конкурсной основе. Для участия в конкурсе:

- **учитель** присылает краткое резюме о себе и видеокассету с записью одного урока чтения (работа с новым текстом в технологии формирования правильного типа читательской деятельности) и одного урока либо русского языка, либо риторики (вариант: сдвоенный урок обучения грамоте, включающий работу с текстом);
- **методист** присылает резюме и подробный анализ урока чтения и урока русского языка по Образовательной системе «Школа 2100».

Содержание резюме (объем – 1 страница печатного текста).

1. Фамилия, имя, отчество (полностью).
2. Возраст (полных лет).
3. Место работы, должность.
4. Домашний адрес с индексом, телефоны домашний и служебный.
5. Сколько лет работаете по учебникам «Школы 2100», по комплекту или отдельным учебникам, в каком году был выпуск по системе «Школа 2100».
6. Какие ознакомительные курсы закончили, где и когда.
7. Какие результаты своей работы по учебникам «Школы 2100» считаете наиболее значимыми.
8. Какие профессиональные, в том числе методические, проблемы хотели бы решить, обучаясь на углубленных курсах.
9. Дата, личная подпись.

Материалы на конкурс для желающих обучаться на углубленных курсах принимаются в течение года с 1 марта по 1 декабря. Прошедшие конкурс получают вызов на углубленные курсы до 1 февраля.

Обучение на углубленных курсах для прошедших по конкурсу бесплатное.

Учителя и методисты, не приславшие свои заявки на конкурс или не прошедшие по конкурсу, имеют возможность пройти углубленные курсы на платной основе и получить удостоверение о повышении квалификации.

Прошедшие обучение на бесплатных углубленных курсах в течение 2-х сессий и защитившие творческие работы выпускники получают

сертификаты

с присвоением им квалификации «методист-консультант по Образовательной системе "Школа 2100"» и

удостоверения о повышении квалификации государственного образца.

Материалы на конкурс просьба высылать по адресу:

111123 Москва, а/я 2, «Школа 2100», с пометкой «Углубленные курсы».

Справки по тел. (факсу): (095) 368-42-86 по будням с 11 до 18 часов.



**МЕЖРЕГИОНАЛЬНАЯ ОБЩЕСТВЕННАЯ
ОРГАНИЗАЦИЯ СОДЕЙСТВИЯ
РАЗВИТИЮ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ
СИСТЕМЫ «ШКОЛА 2100»**

Уважаемые коллеги!

Авторский коллектив Образовательной системы «Школа 2100» принимает участие в курсах повышения квалификации, проводимых Академией повышения квалификации и переподготовки работников образования РФ в 2001/2002 уч. г., по следующим проблемам:

I. Предметные курсы:

1. 8–19 октября 2001 г. «Переход на 4-летнее начальное образование в Образовательной системе «Школа 2100», 72 часа, для методистов ИПК, ИУУ, методистов начальной школы, учителей.

Запланированы группы: № 1 – русский язык, чтение, риторика в 1–4 классах (Р.Н. Бунеев, Е.В. Бунеева, О.В. Пронина, Т.А. Ладыженская); № 2 – естествознание, история, информатика в 1–4 классах (А.А. Вахрушев, Д.Д. Данилов, А.В. Горячев).

2. 5–10 ноября 2001 г. «Новые модели развивающего образования в основной школе», 72 часа, для методистов ИПК, ИУУ, методистов и учителей основной школы, которые работают по программе «Школа 2100» и (или) прослушали ознакомительные курсы.

3. 10–21 декабря 2001 г. «Формирование целостной картины мира у детей младшего возраста» (гуманитарный цикл – Р.Н. Бунеев, Е.В. Бунеева, О.В. Пронина, Т.А. Ладыженская; окружающий мир – А.А. Вахрушев, Д.Д. Данилов; информатика – А.В. Горячев; эстетический цикл – О.А. Куревина),

72 часа, для преподавателей дошкольных и начальных отделений педучилищ, преподавателей и специалистов по дошкольному и начальному образованию ИПК и ИУУ; для работников ДОУ.

4. В январе 2002 г. курсы по программе **эстетического цикла «Синтез искусств»** для дошкольников и 1 класса (О.А. Куревина), 144 часа, для преподавательского состава ИПК ИУУ, педколледжей, методистов, учителей начальной школы, старших воспитателей, музыкальных руководителей ДОУ.

II. Углубленные курсы подготовки методистов-консультантов по учебникам Образовательной системы «Школа 2100» с правом распространения методики на региональном уровне. Группы набираются по итогам конкурса. Среди требований для зачисления на углубленные курсы – желание и способность работать с аудиторией, выпуск не менее одного класса по программе «Школа 2100», прослушивание ознакомительных курсов. Подробную информацию читайте на стр. 77–78.

1-я сессия (новый набор) – весенние каникулы 2002 г. (окружающий мир, информатика, гуманитарный цикл).

III. Ознакомительные курсы:

1. 25–30 марта 2002 г. «Новые модели развивающего образования в основной школе», 72 часа.

Запланированы группы: № 1 – русский язык 5–7 кл., литература 5–8 кл., риторика 5–9 кл. (Р.Н. Бунеев, Е.В. Бунеева, Л.Ю. Комиссарова, И.В. Текучева, Т.А. Ладыженская и др.); № 2 – история 5–7 кл. (Д.Д. Данилов, С.В. Колпаков и др.); № 3 – естествознание, биология, география 5–7 кл. (А.А. Вахрушев, И.В. Душина и др.); № 4 – информатика 5–6 кл. (А.В. Горячев и др.).

2. 27 мая–5 июня 2002 г. «Преемственность дошкольного и начального образования» (гуманитарный цикл – Р.Н. Бунеев, Е.В. Бунеева, О.В. Пронина, Т.Р. Кислова, Т.А. Ладыженская; окружающий мир – А.А. Вахрушев, Е.Е. Кочемасова, Д.Д. Данилов; информатика – А.В. Горячев; эстетический цикл – О.А. Куревина), 72 часа, для методистов, завучей и учителей начальной школы, заведующих, старших воспитателей и преподавателей ДОУ.

Запланированы группы: № 0 – дошкольники; № 1 – 1 класс; № 2 – 2 класс; № 3 – 3 класс; № 4 – 4 класс; № 5 – методисты, администрация школ.

IV. Годичные курсы-консультации (1 раз в месяц) по предметам гуманитарного цикла, окружающему миру и истории в начальной школе и для дошкольников, 72 часа. Группы формируются **в сентябре**.

V. 25–26 марта 2002 г. состоится **VI Всероссийская конференция** по проблемам развития Образовательной системы «Школа 2100».

Все курсы проводятся на базе Академии повышения квалификации и переподготовки работников образования. Обучение на всех курсах **бесплатное**. Оргвзнос составляет 150–200 рублей.

По окончании курсов слушателям выдается удостоверение о повышении квалификации в Академии ПК и ПРО.

**На все курсы и консультации
справки и запись по тел. (факсу): 368-42-86
или по адресу: 111123, Москва, а/я 2 («Школа 2100»).**



Уважаемые коллеги!

В 2001/2002 уч. году курсы повышения квалификации по учебникам Образовательной системы «Школа 2100» будут проходить не только в Москве, но и во многих городах Российской Федерации. Мы публикуем перечень организаций, где вы можете получить информацию об этих курсах.

Город	Название организации	Контактные телефоны
Великий Новгород	Управление образования	(8162) 61-42-05
Владикавказ	Отдел образовательных учреждений	(8672) 33-40-92
Волгоград	ООО «Учебная и деловая книга»	(8442) 33-64-87 33-78-41
Вятка	Фирма «Книги детям»	(8332) 62-65-55; 32-41-10
Екатеринбург	ООО «Алис»	(3432) 70-44-23
Иваново	Ивановский обл. ИПК и ППК	(0932) 38-63-44; 29-38-53
Ижевск	НОУ «Дом учителя»	(3412) 78-69-81; 78-47-75
Иркутск	Лицей № 3	(3952) 27-87-12; 27-70-41
Йошкар-Ола	Марийский институт образования	(8362) 55-02-18
Казань	Мет.-образ. центр «ВИТС»	(8432) 57-18-02
Котлас	Городской отдел образования	(81837) 4-42-87
Краснодар	Фирма «Школьник»	(8612) 53-58-79
Красноярск	Главное управление образования администрации края	(3912) 27-16-84
Красный Кут	Отдел образования	(84560) 2-22-08
Курск	Департамент образования	(0712) 22-60-53
Магнитогорск	Управление образования	(3511) 37-70-09
Минск (Беларусь)	Национальный институт образования	(1037517) 239-50-70
Мурманск	Мурманский областной ИПК	(8152) 31-34-74
Набережные Челны	Институт непрерывного педагогического образования	(8552) 42-20-69
Нерюнгри	Муницип. управл. образования	(41147) 6-58-02
Новоуральск	УМЦ «Развитие образования»	(34370) 6-01-34
Пенза	Управление образования	(8412) 63-60-69
Пермь	Гор. центр развития обр-я Пермский гос. пед. университет	(3422) 34-25-06 (3422) 12-68-52
Салехард	Окружной ИУУ	(34922) 4-99-27
Самара	Фирма «Учебник»	(8462) 97-21-16
Санкт-Петербург	Фирма «Школьная книга»	(812) 529-91-56; 528-06-52
Смоленск	ИУУ	(8212) 39451
Старый Оскол	Городской ИУУ	(0725) 22-58-93
Таганрог	Школа № 26	(86344) 4-15-20
Усть-Илимск	Гимназия № 1	(39535) 7-15-50; 7-15-00
Уфа	УМЦ «Эдвис»	(3472) 25-83-92; 25-52-01
Челябинск	Инновационный центр «РОСТ»	(3512) 75-31-32
Элиста	Республиканский ИПК	(847-22) 2-45-36; 2-48-50
Ярославль	Городской ИПК	(0852) 32-15-73

Внимание! Новинки!

Издательство «Баласс» выпускает к началу нового учебного года

«Тетради по чтению»

**к учебникам Р.Н. Бунеева и Е.В. Бунеевой
«Капельки солнца», «Маленькая дверь в большой мир»,
«В одном счастливом детстве», «В океане света».**

В тетради включены:

- тренировочные упражнения на отработку техники чтения;
- задания, развивающие умение понимать прочитанное в процессе чтения текста;
- творческие задания для работы с текстом после чтения.

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

Справки по телефонам: (095) 176-12-90, 176-00-14.

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

<http://www.mtu-net.ru/balass>

Издательство «Баласс»

ПРЕДЛАГАЕТ КОМПЛЕКТ ПОСОБИЙ ДЛЯ ДОШКОЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ ПО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СИСТЕМЕ «ШКОЛА 2100»

«Школа 2100» Сборник программ. Дошкольная подготовка. Начальная школа.

По дороге к Азбуке (авт. Р.Н. Бунеев, Е.В. Бунеева, Т.Р. Кислова) в 4-х частях. Пособие по развитию речи и подготовке к обучению грамоте для детей 4–6 лет.

Наши прописи (авт. Р.Н. Бунеев, Е.В. Бунеева, О.В. Пронина) в 2-х ч. Пособие по подготовке к обучению письму.

Ты – словечко, я – словечко... (авт. З.И. Курцева под ред. Т.А. Ладыженской). Пособие по риторике для детей 5–6 лет.

Здравствуй, мир! (авт. А.А. Вахрушев, Е.Е. Кочемасова) в 2-х частях. Пособие по ознакомлению с окружающим миром для детей 4–6 лет.

Игралочка (авт. Л.Г. Петерсон, Е.Е. Кочемасова) в 2-х частях.

Раз – ступенька, два – ступенька... (авт. Л.Г. Петерсон, Н.П. Холина) в 2-х частях. Математика для дошкольников 3–6 лет.

Всё по полочкам (авт. А.В. Горячев, Н.В. Ключ). Пособие по информатике для детей 5–6 лет.

Путешествие в прекрасное (авт. О.А. Куревина, Г.Е. Селезнева) в 3-х частях. Пособие по курсу «Синтез искусств» для детей 3–6 лет.

Ко всем пособиям имеются подробные методические разработки занятий.

Непрерывность и преемственность в обучении по Образовательной системе «Школа 2100» обеспечивает комплект учебников для начальной школы тех же авторов.

Заявки на учебники принимаются по адресу:

111123 Москва, а/я 2, «Баласс»

и по телефонам: (095) 176-12-90, 176-00-14

Уважаемые читатели!

Эта информация для тех, кто хочет опубликовать свои статьи в нашем журнале.

1. Объем рукописи не должен превышать 8 (восемь) страниц машинописного текста, включая список цитируемой литературы.

2. Статья должна быть набрана на компьютере или напечатана на машинке через два интервала (27–28 строк по 60 знаков, поля слева – 3 см, справа – 1 см). Просим приложить к статье ваше письмо с просьбой о публикации материала.

3. В конце статьи мы просим автора поставить свою подпись, а затем указать свои фамилию, имя и отчество (полностью), домашний адрес с индексом, телефон, паспортные данные.

4. Авторы могут приложить к распечатке дискету (WinWord 5, 6).

5. Мы просим уважаемых авторов, присылающих разработки уроков, оформлять их в виде статьи, обосновывая во вступлении выбор тем и форм уроков, использование методических приемов и т.д.

К сожалению, редакция не имеет возможности рецензировать рукописи и возвращать их.

Мнение редакции может не совпадать с точкой зрения авторов.

Редакция оставляет за собой право на редактирование рукописей, сокращение их объема, изменение заголовков, отказ от публикации.

Ваши статьи просим отправлять по адресу:

111123 Москва, а/я 2, журнал «Начальная школа: плюс–минус»

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

Уважаемые рекламодатели!

Предлагаем разместить рекламу в научно-методическом и психолого-педагогическом журнале «Начальная школа: плюс–минус».

Тираж распространяется по подписке и в розницу.

Наш журнал получают в городских и сельских школах, педагогических университетах и колледжах России.

Часть тиража распространяется в странах СНГ.

Наши читатели – это учителя, директора и завучи школ, методисты, студенты, воспитатели детских садов, родители.

Реклама принимается до 20-го числа каждого месяца.

Расценки на размещение рекламы

Черно-белая реклама (два цвета)

Цветная реклама
на 3-й странице обложки

1 полоса – 5000 руб. 135x240

1/2 полосы – 2500 руб. 135x120

1/4 полосы – 1500 руб. 135x60

8000 руб. 135x240

Скидки на размещение рекламы

в двух номерах – 15%

в трех номерах – 25%

в четырех номерах – 35%

в пяти номерах – 45%

**Если вы заказываете рекламу в шести номерах, скидка – 60%!
Специальное предложение – реклама в кредит с поэтапной оплатой!**

Редакция журнала «Начальная школа: плюс–минус».

Тел./факс: (095) 176-25-72

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

В издательстве «Баласс»

выпущен новый, переработанный вариант
учебника Л.Г. Петерсон «Математика» по программе 1–4:

1-й класс – в 3-х частях
2-й класс – в 3-х частях

Приобрести учебники можно в издательстве «Баласс»

Справки по тел. (095) 176-00-14, 176-12-90

Заявки принимаются по адресу:
111123 Москва, а/я 2, «Баласс»,
по телефону (095) 171-55-30,
по электронной почте: E-mail:balass.izd@mtu-net.ru

Учебно-методический центр «Школа 2100»

приглашает школы, работающие по учебникам Образовательной
системы «Школа 2100»,

принять участие в ежегодном мониторинге по итогам обучения детей

предметам гуманитарного цикла
по учебникам Р.Н. Бунеева, Е.В. Бунеевой, О.В. Прониной:

- *обучение грамоте – 1-й класс (апрель);*
- *русский язык – 2, 3-й классы (май);*
- *чтение – 4-й класс (сентябрь).*

Используемые измерительные средства разработаны сотрудниками лаборатории экономики образования Московского городского педагогического университета. Данные измерительные средства стандартизированы и прошли апробацию на массиве учащихся (более двух тысяч человек).

Мониторинг проводится на платной основе.

Справки и запись по телефону: (095) 368-42-86.

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

Внимание! Новинка!

Издательство «Баласс» выпустило в свет наглядное пособие к учебникам Р.Н. Бунеева, Е.В. Бунеевой, О.В. Прониной «Русский язык (первые уроки)» и «Русский язык» (2, 3, 4-й классы)

«Слова с непроверяемыми написаниями».

Пособие представляет собой карточки, которые прикрепляются на доску. На одной стороне карточки напечатано «словарное» слово с обозначенной орфограммой, на другой стороне – это же слово с пропущенной буквой.

Карточки могут использоваться и на этапе введения нового слова, и на этапе развития орфографических умений, и на этапе контроля, а также в качестве раздаточного материала.

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

Справки по телефонам: (095) 176-12-90, 176-00-14.

E-mail: balass.izd@mtu-net.ru
<http://www.mtu-net.ru/balass>

Уважаемые читатели!

Во всех почтовых отделениях
продолжается подписка на 2-е полугодие 2001 г.

Подписные индексы журнала «Начальная школа: плюс-минус»
опубликованы в каталоге Агентства «Роспечать» (с. 173):

для подписчиков РФ – 48990;

для подписчиков других государств – 48991.

Министерство связи РФ

АБОНЕМЕНТ на журнал **48990**
(индекс издания)

"Начальная школа: плюс-минус" Количество комплектов

на 2001 год по месяцам:

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12

Куда _____
(почтовый индекс) (адрес)

Кому _____
(фамилия, инициалы)

ДОСТАВОЧНАЯ КАРТОЧКА

на журнал **48990**
(индекс издания)

пв место литер

"Начальная школа: плюс-минус"

Стои- мость	подложки	_____ руб. _____ коп.	Количество комплектов
	пере- адресовки	_____ руб. _____ коп.	

на 2001 год по месяцам:

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12

Куда _____
(почтовый индекс) (адрес)

Кому _____
(фамилия, инициалы)

Внимание! Важная информация!

Просим наших читателей производить подписку
только через отделения связи.

Подписка через отделения Сбербанка не производится.