

СОДЕРЖАНИЕ

ИЗ ПЕРВЫХ РУК

В.С. Собкин
Обращение к читателям журнала 3

*В.С. Собкин,
О.В. Ткаченко,
А.В. Федюнина*
**Отношения подростка с родителями:
социально-ролевое взаимодействие** 4

А.В. Федотова
**Неформальные молодежные группы
в современной подростковой
субкультуре** 11

Т.В. Глухова
**Литературные предпочтения
современных подростков** 16

*В.С. Собкин,
З.Б. Абросимова,
Д.В. Адамчук,
Е.В. Баранова*
**Подросток: отклоняющееся поведение
и возрастной кризис** 20

*З.Б. Абросимова,
Д.В. Адамчук,
Е.В. Баранова*
**Особенности сексуального поведения
в подростковой среде** 25

*В.С. Собкин,
О.В. Ткаченко*
**«Культура» речи современного
подростка** 29

СОВЕТЫ С ОЛИМПА

*А.А. Вахрушев,
А.С. Раутиан*
**Некоторые принципы и подходы
к формированию нового поколения
учебных изданий
для общеобразовательной школы** 33

УЧИТЕЛЬСКАЯ КУХНЯ

С.А. Сейфулина
**Развитие у детей умения
ставить орфографические задачи** 40

М.В. Иванова
**Развитие орфографической зоркости
у младших школьников** 43

Л.Н. Копытова
Развитие умения видеть орфограммы ... 46

С.С. Пичугин
**К вопросу о развитии творческих
способностей младших школьников
на уроках русского языка** 51

В.М. Букатов
Диктант длиной в одно предложение ... 54

Т.Б. Киселева
**Индивидуально-типологические
особенности темпа чтения** 57

З.И. Огурцова
**От литературного творчества
к литературному чтению** 60

УЧИТЕЛЮ СРЕДНЕЙ ШКОЛЫ

Л.Е. Тумина
Притча мала, а большому добру учит ... 64

ДЕТИ, В ШКОЛУ СОБИРАЙТЕСЬ!

Г.А. Рыдзелева
**Здоровьесберегающие возможности
синтеза искусств в становлении
личности ребенка** 69

ВОСПИТАНИЕ: БРОШЕННАЯ ТЕРРИТОРИЯ

*М.Н. Иванова,
И.А. Нахалова,
Ж.Е. Олконина*
**Воспитание в первом классе
(из опыта работы)** 73

КЛАССНЫЙ КЛАССНЫЙ

Н.А. Серегина
**«Прощай, моя любимая Азбука!»
(Сценарий праздника)** 76

Главный редактор

чл.-корр. АПСН Р.Н. Бунеев

Заместитель главного редактора

Е.Ю. Звездинская

Художественный редактор

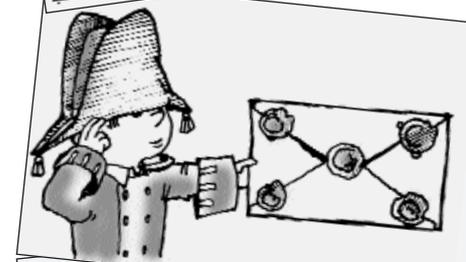
Е.Д. Ковалевская

Художник *П.А. Северцов*

Верстка *Н.Н. Бурова*

Корректор *Ж.Ш. Арутюнова*

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



Дорогие коллеги!

Этот номер в большей мере, чем многие предыдущие, раскрывает смысл последнего слова в заглавии нашего журнала. Тематические статьи, подготовленные коллективом ученых Центра социологии образования РАО, посвящены **современным подросткам**, а точнее, – изменениям, которые происходят в подростковой субкультуре в последние годы и социальной ситуации развития в подростковом возрасте.

Полагаю, что эти материалы будут безусловно интересны всем педагогам, независимо от того, в начальных, средних или старших классах они работают, и не только потому, что многие из них – родители подростков и им приходится переживать вместе с ребенком кризис подросткового возраста, но и потому, что данные, полученные сотрудниками ЦСО, помогут педагогам спланировать воспитательную работу со школьниками, учитывая «перспективы роста» детей.

Как всегда, в нашем журнале много оригинального практического материала в рубрике «Учительская кухня». Обращаю ваше внимание на серию статей, посвященных проблеме развития **орфографической зоркости**.

**Искренне ваш
Рустэм Николаевич Бунеев**

**ПЛЮС
ДО
ПОСЛЕ**

Уважаемые читатели!

Представленный цикл статей подготовлен по материалам социологических исследований, выполненных в Центре социологии образования РАО и направленных на изучение особенностей тех изменений, которые происходят в подростковой субкультуре в последние годы.

Готовя эту публикацию, сотрудники Центра ставили своей целью выбрать из большого числа эмпирических данных те фрагменты, которые наиболее отчетливо характеризуют своеобразие социальной ситуации развития в подростковом возрасте. Эти сюжеты затрагивают особенности как социально-ролевых отношений подростка с родителями, так и отношений со сверстниками. При этом мы постарались уделить особое внимание характеристике места неформальных молодежных групп в современной подростковой субкультуре.

Достаточно традиционен сюжет, касающийся отношения школьников к искусству. В этой связи мы приводим фрагмент из специального исследования, направленного на изучение литературных предпочтений подростков.

Следует отметить, что в последние годы достаточно активно обсуждаются негативные аспекты, характеризующие сдвиги в подростковой субкультуре: распространенность различных видов девиаций, раннее вступление в половые связи и др. Учитывая остроту проблемы, этим аспектам также посвящены специальные статьи.

Подчеркнем еще раз: представленный в статьях материал характеризует лишь отдельные аспекты переживаемого в подростковом возрасте кризиса. По возможности авторы статей старались зафиксировать как гендерные различия, так и возрастную динамику изменений в ценностных ориентациях и поведении при переходе от младшего к старшему подростковому возрасту. И наконец, завершая это краткое вступление к циклу статей, заметим, что читатель, заинтересованный в получении более по-



дробных представлений об изменениях в подростковой субкультуре, может обратиться к приведенным ниже отдельным изданиям Центра социологии образования РАО.

*Директор Центра социологии образования РАО,
доктор психологических наук,
академик РАО
В.С. Собкин*

Рекомендуемая литература

1. Социология образования: Тр. по социологии образования. Т. II. Вып. III. – М.: ЦСО РАО, 1994.
2. Собкин В.С. Подросток с дефектом слуха: ценностные ориентации, жизненные планы, социальные связи. – М.: ЦСО РАО, 1997.
3. Собкин В.С. Старшеклассник в мире политики. – М.: ЦСО РАО, 1997.
4. Писарский П.С., Собкин В.С. Учитель и старшеклассник в мире художественной культуры. – М.: ЦСО РАО, 1997.
5. Собкин В.С., Кузнецова Н.И. Российский подросток 90-х: Движение в зону риска: Аналитич. докл. – М.: ЮНЕСКО, 1998.
6. Образование и информационная культура. Социологические аспекты: Тр. по социологии образования. Т. V. Вып. VII. – М.: ЦСО РАО, 2000.
7. Собкин В.С., Евстигнеева Ю.М. Подросток: виртуальность и социальная реальность. По мат. социолог. исследования: Тр. по социологии образования. Т. VI. Вып. X. – М.: ЦСО РАО, 2001.
8. Проблемы толерантности в подростковой субкультуре: Тр. по социологии образования. Т. VIII. Вып. XIII. – М.: ЦСО РАО, 2003.
9. Возрастные особенности формирования толерантности: Тр. по социологии образования. Т. VIII. Вып. XIV. – М.: ЦСО РАО, 2003.

Отношения подростка с родителями: социально-ролевое взаимодействие*

В.С. Собкин,
О.В. Ткаченко,
А.В. Федюнина

Взаимоотношения подростка с родителями: социально-статусные позиции

В ходе исследования учащимся был задан вопрос, характеризующий социально-статусную позицию подростка в семье при его взаимодействии с родителями. Данный вопрос предусматривает варианты ответов, фиксирующие различные типы отношения родителей к мнению своего ребенка. Так, вариант ответа «родители уважают мое мнение» предполагает равноправие позиций подростка и родителей; вариант «игнорируют мое мнение» характеризует позицию отчужденности со стороны родителей; ответ «родители не считают с моим мнением и навязывают свое» фиксирует стремление родителей к доминированию; и, наконец, вариант «я не высказываю свое мнение при родителях» свидетельствует об отчужденности, которая проявляется к родителям со стороны ребенка.

Большинство опрошенных респондентов (75,5%) отмечают уважительное отношение к своему мнению со стороны родителей. На отстраненность («игнорируют») и на стремление родителей к доминированию («не считаются с моим мнением») указали, соответственно, 6,1 и 6,7%. И, наконец, каждый десятый (11,8%) указал на то, что предпочитает не высказывать свое мнение при родителях. Таким образом, практически каждый четвертый подросток фиксирует дискомфорт в своих отношениях с родителями.

Второй вопрос касался реакции школьников на замечания родителей. Результаты ответов (равно как и их варианты) приведены в табл. 1.

Таблица 1

Реакция подростков на замечания со стороны родителей (%)

Реакция на замечания родителей	Общие данные	Мальчики	Девочки
Слушаю и делаю, как они говорят	25,4	31,6	19,1
Пытаюсь понять их аргументацию и в том случае, если она убедительна, делаю так, как они говорят	56,1	53,3	58,9
Слушаю, но делаю по-своему	16,0	14,7	17,3
Не слушаю, это только мое дело	2,6	2,0	3,2
Противоречу, вступаю в конфликт	3,9	3,1	4,7

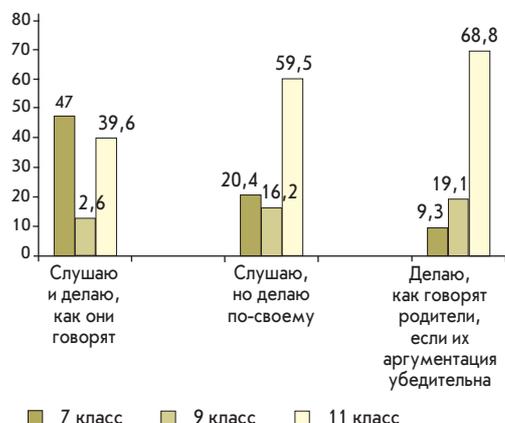
Сопоставляя ответы мальчиков и девочек относительно различных вариантов ответов, в целом можно сделать вывод о том, что мальчики более склонны ориентироваться на стратегию формального следования требованиям родителей, не желая вникать в их аргументацию или вступать в противоречие.

Рассмотрим особенности возрастной динамики. С возрастом доля выбирающих вариант ответа «слушаю и делаю, как они говорят» последовательно уменьшается. Одновременно увеличивается число тех, кто «слушает, но делает по-своему», и тех, кто «делает так, как говорят родители, в том случае, если их аргументация убедительна» (диаграмма 1).

* Статья основана на материалах социологического опроса учащихся 7, 9 и 11-х классов общеобразовательных школ г. Москвы.

Диаграмма 1

Возрастные особенности реакции учащихся на замечания со стороны родителей (%)



Приведенные данные позволяют сделать вывод о том, что с возрастом позиция подростков существенно изменяется. Их поведение становится более независимым, причем уменьшается доля тех, кто беспрекословно подчиняется воле родителей, но вместе с тем растет число учащихся, для которых оказывается важным именно характер аргументации взрослым своих требований. Иными словами, **по мере взросления для подростка все более значимой оказывается смысловая позиция взрослого.**

И, наконец, обратимся к влиянию социально-стратификационных факторов. Так, мальчики из семей со средним уровнем дохода менее склонны следовать требованиям родителей, нежели подростки из высокообеспеченных семей. В этой связи можно предположить, что в высокообеспеченных семьях по отношению к детям более отчетливо проявляется социально-статусная позиция родителей. Иными словами, высокий социальный статус переносится родителями и в сферу внутрисемейных отношений.

В целом приведенные данные позволяют сделать ряд выводов о восприятии подростком социально-статусных отношений внутри семьи.

Во-первых, следует обратить внимание на возрастную динамику

фиксации подростком позиции взрослого и своего собственного поведения. Если структура оценки отношения к себе родителей на всем возрастном этапе подростничества остается практически инвариантной (иными словами, позиция взрослого в восприятии ребенка практически не изменяется), то **самооценка своей позиции (своего статуса) меняется кардинально.** Свою позицию с возрастом подросток склонен оценивать как все более независимую. Во-вторых, на оценку подростком своей собственной позиции существенное влияние оказывают социально-стратификационные факторы. И здесь проявляется особый сюжет социализации подростка: на этом возрастном этапе перестраивается структура детско-родительских отношений, поскольку в родительской позиции все более начинают проявляться общие характеристики социального статуса взрослого.

Оценка подростком стилевых особенностей поведения родителей

В ходе опроса учащиеся должны были выразить свое мнение о стилевых формах поведения, характерных для их родителей. Как видно из приведенных в табл. 2 данных, школьники склонны явно позитивно оценивать стиль поведения своих родителей. Это и стремление принять позицию другого («умение слушать другого», «стремление разобраться в проблемах другого»), и стремление оказать как практическую помощь («совет, предложение помощи»), так и эмоциональную поддержку («похвала», «подбадривание», «утешение», «сочувствие»). Негативные оценки встречаются значительно реже. Исходя из этого, можно сделать вывод, что в большинстве семей существует весьма благоприятный социально-психологический климат.

В то же время анализ возрастных различий показывает, что от 7-го к 11-му классу значительно уменьшается доля подростков, отмечающих такие формы поведения у своих

Таблица 2

Распределение ответов подростков на вопрос «Какие формы поведения являются характерными для Ваших родителей?» (%)

Формы поведения, характерные для родителей	Общие данные	Мальчики	Девочки
Умение внимательно слушать и слышать другого	42,3	42,6	42,1
Перебивание, неумение слушать другого	6,6	5,4	7,7
Стремление разобрататься в проблемах другого, расспрашивание	23,6	23,3	24,0
Игнорирование проблем другого	3,7	3,9	3,6
Совет, предложение помощи	44,6	39,9	48,8
Похвала, согласие	34,1	31,4	36,6
Обзывание, оскорбление	4,9	4,5	5,2
Подбадривание	29,6	27,2	31,7
Обвинения, упреки	11,2	8,9	13,2
Благожелательность	17,4	14,8	19,8
Осуждение, критика	7,8	7,2	8,3
Утешение	23,8	19,6	27,5
Морализирование, проповедь	7,0	5,4	8,5
Уважение	18,8	18,0	19,6
Угрозы	2,7	3,4	2,1
Сочувствие	11,1	12,2	10,1
Предостережение	11,0	8,2	13,5
Поддержка	27,3	24,7	29,5
Приказ, указание, требование	8,6	7,2	9,8

родителей, как «умение внимательно слушать и слышать другого», «похвала», «согласие», «морализирование, проповедь», «сочувствие» и «приказ, требование». Параллельно увеличивается доля подростков, указывающих на то, что для их родителей характерно «утешение» и «предостережение».

Таким образом, мы видим, что с возрастом подростки все более критично оценивают стиль по-

ведения своих родителей. Причем основные параметры изменения оценок касаются эмоциональных проявлений (эмпатия, сочувствие, принятие позиции другого). По мере взросления ребенка родитель воспринимается подростком как более «холодный» человек, склонный к принятию монологической позиции («морализирование»).

При оценке подростком стилевых особенностей поведения родителей особый интерес представляет вопрос об используемых родителями видах наказаний (см. табл. 3).

Таблица 3

Распределение ответов подростков на вопрос «Какую форму наказания чаще всего используют Ваши родители?» (%)

Формы наказания, используемые родителями	Общие данные	Мальчики	Девочки
Кричат и используют грубые выражения	17,0	16,6	17,4
Применяют физическую силу	3,0	3,1	2,8
Запрещают общаться с друзьями	3,4	3,7	3,1
Лишают карманных денег	11,2	15,7	6,7
Тактично выражают свое недовольство	30,9	30,5	31,4
Не пускают гулять	21,4	22,7	20,2
Не разговаривают, объявляют бойкот	10,0	6,2	13,9
Они вообще не наказывают меня	21,7	20,5	23,0

Около половины подростков отмечают варианты ответов «Родители тактично выражают свое недовольство» и «Родители вообще меня не наказывают». В то же время каждый шестой фиксирует, что родители кричат, используют грубые выражения. Это свидетельствует о том, что весьма высокий процент родителей теряет само-

контроль при взаимодействии со своим ребенком и психологически не справляется с возникающими конфликтными ситуациями.

Гендерный анализ показывает, что в отношении к мальчикам родители чаще склонны использовать «материальные» ограничения («лишение карманных денег»), а к девочкам – психологические формы воздействия («не разговаривают, объявляют бойкот»). Сам по себе этот момент достаточно любопытен, поскольку в свою очередь свидетельствует о том, что девочки более чувствительны к психологическому состоянию «другого». Эта особенность и используется родителями, которые демонстрируют ребенку свое эмоциональное состояние, применяя в качестве меры воздействия угрозу разрыва межличностных отношений.

Касаюсь возрастной динамики, отметим, что к старшим классам в целом последовательно увеличивается число подростков, отмечающих «тактичное выражение недовольства» у своих родителей в ситуации конфликта. Особый интерес представляют ответы мальчиков. Так, если в 7-м классе 2,4% мальчиков отмечают, что родители «кричат и используют грубые выражения», то к 11-му классу доля таких ответов увеличивается до 17,3%. Одновременно с возрастом последовательно снижается число ответов, напрямую связанных с ограничением свободы поведения («не пускают гулять»): с 18,3 до 10,6%. Иными словами, мы видим, что по мере взросления мальчика разнообразные формы ограничения его поведения со стороны родителей оказываются недейственными и в то же время родители не могут психологически справиться с конфликтной ситуацией, теряют самообладание. Таким образом, изменение возрастного статуса подростка проявляет характерную проблему в детско-родительских отношениях, которая связана с тем, что **значительная часть родителей не может выработать для себя адекватные формы контроля поведения ребенка.**

Наряду с гендерными и возрастными различиями рассмотрим влияние социально-стратификационных факторов на формы наказаний, которые применяют родители по отношению к подросткам. Так, значимым оказывается состав семьи. Мальчики, чьи родители состоят в браке, чаще своих сверстников из семей, где родители разведены, но живут вместе, отмечают вариант ответа «тактично выражают свое недовольство» – соответственно 36,0 и 11,4%. Это свидетельствует о том, что конфликтные отношения между разведенными родителями, проживающими совместно, переносятся и на ребенка («тактичность» явно снижается).

У девочек влияние фактора полноты семьи проявляется несколько иначе. Так, девочки из полных семей реже указывают на то, что родители «кричат и используют грубые выражения», чем их сверстницы, чьи родители живут отдельно: соответственно 16,5 и 35,3%. Можно полагать, что при отсутствии супруга матери гораздо труднее справиться с конфликтными ситуациями в воспитании дочери, что часто ведет к психологическим срывам, потере ею самоконтроля.

В целом приведенные данные показывают, что по мере взросления подростки становятся все более критичными по отношению к взрослым. Так, при оценке поведения родителей все реже фиксируются такие качества, как сочувствие, поддержка, стремление понять другого, все чаще упоминается морализаторство, что, кстати, свидетельствует о монологической позиции взрослого, разрыве диалога со своим ребенком. Подобные оценки содержательно коррелируют с характеристиками поведения взрослого в ситуации конфликта. Таким образом, **неспособность взрослого принять новую возрастную позицию ребенка, отсутствие адекватных форм контроля его поведения ведет к психологическим срывам и деформации межличностных отношений.**

Мнение подростка о причинах возникновения конфликтов с родителями

Сам вопрос о причинах, обуславливающих возникновение конфликтных ситуаций, в существенной степени проясняет особенности взаимоотношений подростка со своими родителями. Предложенные респондентам варианты ответов касались разных моментов, относительно которых возможно возникновение конфликтных ситуаций: учебная деятельность, межличностные отношения (различие интересов, характеров, оскорбление личности, потребительское отношение к жизни), нормативное поведение (нарушение общественного порядка, курение, употребление спиртных напитков, наркотиков, сквернословие), статусные отношения (вызывающее отношение к старшим), расхождение во взглядах, ценностных ориентациях (национальные, религиозные аспекты).

Каждый второй из ответивших (51,4%) указал на то, что в большинстве случаев причиной конфликтов является учеба. Вторым по значимости оказалось различие интересов (30,2%). На психологическую несовместимость («несходство характеров») указал каждый пятый (21,7%). Достаточно часто причиной конфликтов является нарушение норм поведения: курение (14,2%), употребление спиртных напитков (10,5%), сквернословие (9,0%), нарушение общественного порядка (4,2%). И, наконец, стоит обратить особое внимание на причину, связанную с нарушением подростком норм социально-ролевых отношений («вызывающее отношение к старшим»), – 10,2%.

Гендерный анализ полученных данных показал, что девочки в отличие от мальчиков реже отмечают учебу как причину конфликта с родителями и более склонны обращать внимание на столкновение интересов и характеров, оскорбление личности. Помимо этого, девочки чаще отмечают негативную реакцию родителей на употребление алкоголя и вызывающее от-

ношение к старшим. Это значит, что поведение девочек более жестко контролируется со стороны родителей.

Рассмотрев возрастную динамику изменения ответов, можно сделать вывод, что **учеба остается доминирующей причиной конфликтов независимо от возраста ребенка**. Сами подростки фиксируют, что смысловой доминантой в отношении к ним родителей оказывается именно контроль учебной деятельности. Повторимся, что фиксация конфликтов по поводу учебной деятельности является доминирующей во всех возрастах.

Отношения подростков с родителями по поводу учебной деятельности

Мы уже затрагивали вопросы о значимости учебной деятельности при общении подростка с родителями, обсуждая причины возникновения конфликтов между ними и тематику общения. Как показывают данные опросов, учебная деятельность, социальные взаимоотношения в школе являются во многом определяющими сюжетами при взаимодействии детей и родителей. И в то же время с возрастом к выпускным классам школы их значимость в общении детей и родителей существенно снижается. В этой связи особый интерес представляет анализ мнений подростков об отношении их родителей к школьной успеваемости. С этой целью мы задавали респондентам специальный вопрос: «Если Вы получаете плохую оценку, то как на это реагируют Ваши родители?». В качестве вариантов ответов были предложены: «Усиливают контроль над выполнением домашнего задания»; «Наказывают»; «Они знают, но это их не волнует»; «Они не интересуются моими оценками»; «Я скрываю»; «Помогают мне заниматься»; «Они мне доверяют и считают, что я сам справлюсь с этой ситуацией».

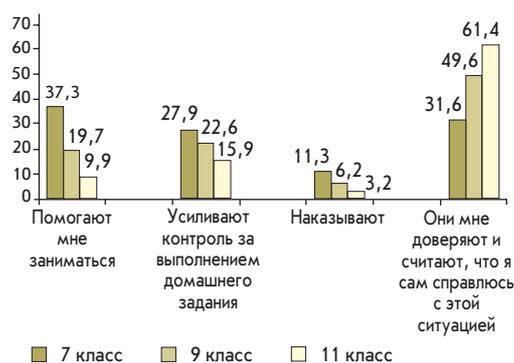
Как показывают полученные данные, каждый второй из опрошенных (47,5%) отмечает «доверие» со стороны родителей. Иными словами, учебная

деятельность в подростковом возрасте уже является самостоятельным делом для самого ребенка, за которое он несет ответственность. В то же время достаточно популярны и варианты ответов «Усиливают контроль над выполнением домашнего задания» и «Помогают мне заниматься». На них указывает каждый пятый – соответственно 22,0 и 21,8%. Остальные варианты фиксируются значительно реже. Следует подчеркнуть, что на явную отстраненность родителей от учебной деятельности детей («Их это не волнует», «Они не интересуются моими оценками») указывают лишь немногие (соответственно 1,5 и 2,7%).

Возрастная динамика ответов учащихся представлена на диаграмме 2.

Диаграмма 2

Возрастная динамика выбора стратегии поведения родителями по отношению к неуспеваемости подростка (%)



Эти данные содержательно коррелируют и со снижением конфликтов по поводу учебы, и с падением значимости самой школьной тематики при общении детей с родителями.

Содержание общения подростка с родителями

Помимо социально-психологических характеристик взаимодействия интерес представляет и анализ особенностей самого содержания общения между детьми и родителями. В определенной степени мы уже затрагивали этот аспект, обсуждая причины возникновения кон-

фликтов. Однако наряду с этим в ходе анкетирования мы задавали учащимся и специальный вопрос о том, какие темы они наиболее часто обсуждают со своими родителями. Результаты ответов приведены в табл. 4.

Таблица 4

Распределение ответов на вопрос о том, какие темы подростки наиболее часто обсуждают с родителями (%)

Темы, наиболее часто обсуждаемые с родителями	Общие данные	Мальчики	Девочки
Политическое положение в стране	24,1	29,7	18,8
Экономическое положение в стране	21,8	25,8	18,1
Национальный вопрос	10,0	12,8	7,3
Религия	8,5	9,7	7,3
Искусство	21,9	19,6	24,1
Действия руководства страны	14,6	20,5	9,1
Действия администрации школы	18,6	16,6	20,6
Взаимоотношения в классе	30,3	22,7	37,7
Личность и поведение учителей	27,1	21,3	32,7
Личность и поведение учеников	23,5	18,8	27,8
Успеваемость в классе	44,9	47,5	42,5

Как видно из приведенных данных, почти каждый второй из опрошенных школьников в качестве наиболее часто обсуждаемой с родителями темы отметил успеваемость в классе. Весьма существенное место в общении подростка с родителями занимает также тематика социальных отношений в стенах школы (действия администрации, личностные особенности поведения учителей, одноклассников, взаимоотношения в классе). Причем социальные особенности взаимоотношений в стенах школы девочки заметно чаще обсуждают со своими родителями, чем мальчики. И, напротив, мальчики

склонны чаще обсуждать с родителями темы, выходящие за рамки школьной жизни: политическое и экономическое положение в стране, национальный вопрос. Иными словами, гендерные особенности являются существенным фактором, определяющим содержание общения подростков со своими родителями.

Отмеченные возрастные тенденции свидетельствуют о падении с возрастом значимости учебной деятельности, микросоциального контекста межличностных отношений в школьном коллективе. По сути дела, здесь мы фиксируем феномен «расширения социальной среды подростка», который проявляется в изменении содержания общения ребенка со своими родителями.

Идеальные личностные образцы в микросоциальном окружении подростка

В ходе исследования школьникам задавался специальный вопрос о том, «есть ли в их окружении люди, с которых они хотели бы брать пример».

Как показывают данные, каждый второй школьник называет своих родителей как людей, с которых он хотел бы брать пример. При этом характерно, что мальчики в большей степени склонны ориентироваться на своего отца, а девочки – на мать. Это свидетельствует о явном влиянии механизма полоролевой идентификации со своими родителями при построении подростком идеального образа «Я». Каждый шестой (15,7%) в качестве образца для подражания называет кого-то из своих друзей. Обращает на себя внимание **низкий статус учителей**: лишь 5,8% учащихся ответили, что они хотели бы быть похожи на «некоторых из учителей в своей школе». Отметим, что практически каждый пятый подросток (19,3%) затруднился ответить на данный вопрос, а каждый шестой (18,3%) указал, что «в его окружении нет таких людей».

Анализ возрастной динамики от-

ветов показывает, что **с возрастом заметно снижается доля подростков, которые считают примером для подражания кого-либо из окружающих их взрослых**. Так, доля учащихся, желающих брать пример со своего отца, от 7-го класса к 11-му снижается с 32,4 до 22,4%; с матери – соответственно с 41,6 до 21,3%. Параллельно увеличивается доля подростков, которые отмечают, что «в их окружении нет людей, с которых они хотели бы брать пример»: соответственно 11,9 и 25,2%. В целом подобная возрастная динамика свидетельствует о том, что с переходом в юношеский возраст подросток становится более критичен к своему реальному окружению и переориентируется на идеальные личностные образцы. Таким образом, «идеализация» (поиск образцов для подражания) связана с параллельной тенденцией повышения критичности к микросоциальному окружению.

Обращают на себя внимание и данные о различиях между школьниками из семей с разным уровнем дохода. Так, подростки из высокообеспеченных семей заметно чаще, чем их сверстники из семей, имеющих доходы на уровне прожиточного минимума, стремятся брать пример со своих родителей: соответственно 48,9 и 19,3% подростков хотят брать пример со своего отца; для 40,3 и 25,3% образцом является мать. Школьники из малообеспеченных семей чаще, чем дети из высокообеспеченных семей, отмечают, что «в их окружении нет таких людей»: соответственно 26,5 и 12,2%. Таким образом, **уровень доходов** (даже в большей степени, чем социальная успешность) **является весьма важным фактором, влияющим на отношение школьников к своим родителям**. Подчеркнем, что отмеченные различия характерны именно для детей из семей с разным уровнем дохода и не обнаруживаются при сравнении ответов детей с разным уровнем образования родителей. Это позволяет сделать вывод о том, что для современного российского подростка именно мате-

риальная успешность родителей является существенным моментом, определяющим принятие их в качестве образца. В то же время **уровень образования не фиксируется как фактор социальной успешности**. По сути дела, это можно рассматривать и как своеобразный диагноз, который ставит подросток статусу и ценности образования в современном российском обществе.

Владимир Самуилович Собкин – доктор психол. наук, директор ЦСО РАО, академик РАО;

Ольга Викторовна Ткаченко – сотрудник ЦСО РАО;

Анна Владимировна Федюнина – науч. сотрудник ЦСО РАО, г. Москва.

Неформальные молодежные группы в современной подростковой субкультуре

А.В. Федотова

Данная статья посвящена исследованию неформальных молодежных групп. Возможно, вследствие запретительной политики государства по отношению к ним в 70–80-е годы, а также в свете экстремистских действий (недавние погромы на московских рынках и в центре столицы после футбольного матча Россия–Япония) «неформалы» обычно воспринимаются с негативным оттенком. Однако оправдан ли подобный подход по отношению ко всем неформальным группам? Может, стоит сначала разобраться, каковы особенности различных групп и попытаться некоторым образом дифференцировать отношение к ним? Дадим возможность ответить на эти вопросы самим подросткам.

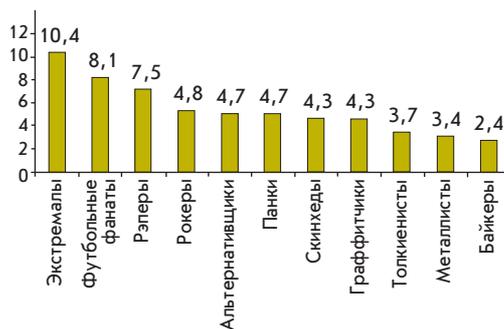
Попробуем выяснить, насколько

актуальной является сейчас эта проблема. В ходе анкетирования (нами был опрошен 1341 учащийся 7, 9 и 11-х классов московских школ) мы выяснили, что в возрасте от 12 до 17 лет каждый пятый подросток причисляет себя к какой-либо неформальной группе, причем среди мальчиков это почти каждый третий (они составляют 70,3% всех «неформалов»). То есть можно предположить, что всем старшеклассникам в повседневной реальности приходится так или иначе сталкиваться с представителями неформальных групп. Приведем диаграмму, отражающую самые распространенные из них.

Диаграмма 1

Наиболее многочисленные неформальные группы

(% подростков, отметивших свою принадлежность к различным группам от общего числа опрошенных)



Что касается вопроса о том, насколько активно подростки участвуют в жизни группы, то 27,6% «неформалов» ответили, что принимают участие в жизни своей группы «постоянно», 41,1% – «эпизодически» и 31,4% «причисляют себя к группе, но в ее жизни не участвуют».

Таким образом, мы видим, что неформальные группы занимают довольно важное место в жизни современных подростков. В свете этого интересно узнать, какое влияние оказывает принадлежность (или, наоборот, непринадлежность) к ним на формирование ближайшего социального окружения. Чуть меньше половины (44,8%) всех опрошенных нами школь-

ников отметили, что групповая принадлежность друзей им безразлична или у них нет сложившегося мнения по этому поводу. Но в то же время оставшаяся часть отметила варианты, в большей или меньшей мере отражающие зависимость выбора друзей от их принадлежности к различным группам. При этом каждый шестой предпочел бы видеть среди друзей только представителей своей группы, около четверти не хотели бы видеть «неформалов» среди своих друзей, 5,8% предпочитают, чтобы их друзья принадлежали только к определенным группам, и 8,7% отметили, что их друзьями никогда не станут представители некоторых групп.

Следует также обратить внимание на возрастную динамику – **значимость членства в неформальных молодежных группах при определении круга друзей снижается к 11-му классу.**

Стоит отметить и различия в ответах «неформалов» и подростков, не причисляющих себя к неформальным группам. Первые значительно чаще стараются ограничить свой круг общения представителями своей группы или нескольких определенных групп. Например, панки и скинхеды при выборе друзей склонны ориентироваться только на свою группу: соответственно 41,3 и 38,7%. Для сравнения, среди футбольных фанатов таких 28,7%, а среди металлистов – только 17,4%. Наоборот, не принадлежащие к «неформалам» подростки чаще стремятся вообще не допускать их в круг друзей, но они же чаще отмечают и то, что принадлежность друзей к неформальным группам не является для них определяющей.

Можно констатировать, что принадлежность к разным группам формирует у подростков различные установки в отношении выбора друзей. Так, мы видим, что группы скинхедов и панков более ориентированы на замкнутость в собственном кругу, задание четкой оппозиции «мы – они». Напротив, для металлистов, например, эта оппозиция не является настолько жесткой.

Перейдем теперь непосредственно к вопросу об отношении старшеклассников к неформальным группам. Здесь подросткам предлагалось отметить свое положительное или отрицательное отношение к неформальным группам и указать причины этого отношения. Треть опрошенных указала, что неформальные группы им безразличны (34,2%); 18% положительно относятся ко всем неформальным группам, видя в них возможность для самовыражения, возможность познакомиться с интересными людьми и обрести независимость; 21,2% старшеклассников относятся ко всем группам отрицательно, мотивируя свое отношение прежде всего нарушением «неформалами» закона, их агрессивным поведением, а также несогласием с их идеями и взглядами. Одинаковое количество опрошенных (15,2%) отметили либо свое положительное, либо отрицательное отношение только к определенным неформальным группам. Итак, **какие же группы вызывают наибольшую симпатию и антипатию?**

Позитивное отношение у подростков чаще всего вызывают группы экстремалов, скинхедов (здесь необходимо оговорить, что треть позитивных выборов принадлежит самим скинхедам), рэперов, панков и футбольных фанатов. Мы уже отмечали ориентированность скинхедов и панков на замкнутость круга общения на представителях собственной группы, и это еще раз подтверждается тем, что они (особенно скинхеды) преимущественно указывают на свою группу как на вызывающую у них симпатию. Также это заметно и в выборах рэперов. В то же время скинхеды довольно часто становятся объектом позитивных выборов футбольных фанатов.

Среди негативных выборов явно лидируют скинхеды (именно на эту группу указали 70% опрошенных), значительно реже упоминаются также рэперы и панки. Здесь стоит специально отметить, что, в отличие от всех остальных перечисленных групп, которые указывались и неформалами, и не

неформалами, свою антипатию к рэперам высказывают в основном представители других неформальных групп (скинхеды, панки и металлисты), тогда как у всех остальных школьников они негативных чувств не вызывают. В то же время скинхеды значительно чаще вызывают стойкое неприятие как у представителей всех неформальных групп, так и у не принадлежащих к ним школьников.

В ходе обработки ответов подростков на вопрос о мотивации членства в различных неформальных группах нами был проведен специальный анализ, позволивший выделить **4 типа групп, характеризующиеся различными мотивами вступления в них.**

Первый тип характеризуется стремлением к индивидуально самовыражению и межличностному общению с людьми, разделяющими их убеждения (рэперы, панки, хиппи, экстремалы и металлисты).

Вторую группу определяет явная ориентация на агрессивное поведение, а также стремление выразить протест и почувствовать свою независимость (скинхеды, футбольные фанаты, панки и хиппи)*.

К третьему типу отнесены группы, направленные на активную деятельность (экстремалы, граффитчики, футбольные фанаты и байкеры).

Четвертый тип включает в себя наименее специфические мотивы и отражает ориентированность на внешние проявления принадлежности к группе, социальную самопрезентацию («выделиться, не быть, как все»). Это хиппи, кислотники, панки и толкиенисты.

Следует заметить, что группы готтов, кислотников, растаманов, гранжей и альтернативщиков не попадают ни в один из блоков, характеризующихся более или менее определенными мотивами вступления в нефор-

мальную группу. Мы могли бы сделать вывод о том, что при вступлении в эти группы подростками движет только желание выделиться, однако, учитывая, что перечисленные группы не являются многочисленными, можно предположить, что большинство подростков просто затрудняются ответить на вопрос о специфике этих групп вследствие недостатка информации о них и выбирают наиболее «нейтральный» вариант.

Мы также попытались выяснить, **насколько конфликтной является сфера неформальных групп.** Среди всех опрошенных нами школьников только 4,5% указали на наличие постоянных конфликтов с «неформалами», 26,8% ответили, что конфликты возникают иногда (причем свыше 40% отметили, что конфликты ограничиваются только оскорблениями, а около 60% — что конфликты с «неформалами» заканчиваются драками), и 68,7% ответили, что таких конфликтов у них вообще не возникает. Интересна возрастная динамика конфликтов — у мальчиков количество конфликтов возрастает от 7-го к 11-му классу, тогда как у девочек можно наблюдать некоторый пик конфликтности в 9-м классе, при этом процент конфликтов, заканчивающихся драками, также возрастает именно к 9-му классу.

Среди «неформалов» на постоянные конфликты указывает десятая часть, а на «эпизодические» — почти половина, т.е. количество конфликтных ситуаций у представителей неформальных групп возрастает вдвое, причем как у мальчиков, так и у девочек. Помимо этого, конфликты между представителями разных групп чаще заканчиваются драками.

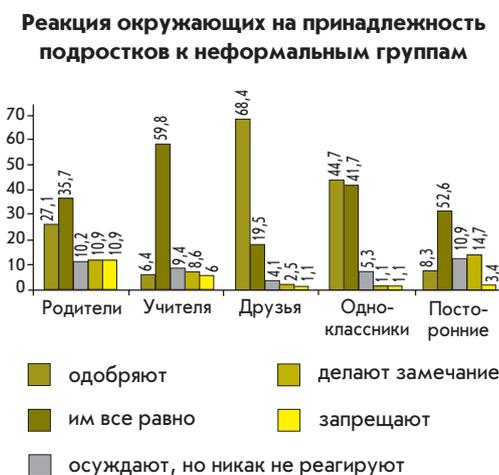
Каковы же причины этих конфликтов? Почти половина подростков, не причисляющих себя к неформальным

* Попадание хиппи в этот блок может показаться необоснованным, поскольку хиппи, напротив, выступают против агрессии, однако здесь присутствуют и такие мотивы, как стремление выразить свой протест, изменить окружающий мир и почувствовать свою независимость, которые как раз и отражают в какой-то степени идеологию данной группы.

группам, вообще не склонны вступать в подобные конфликты, а около трети готовы пойти на конфликт в случае нанесения им личного оскорбления. Для неформалов причиной конфликта помимо личного оскорбления может стать также оскорбление, нанесенное их группе (16,2%), и принадлежность «противника» к группе, которая им не нравится (13,4%). Для шестой же части опрошенных «неформалов» достаточной причиной вступления в конфликт может виться одно то, что «противник» принадлежит к другой группе.

Теперь попробуем выяснить, каков характер взаимодействия членов неформальных групп с различными представителями их социального окружения (родителями, учителями и посторонними). При этом здесь мы будем ориентироваться на мнения по этому поводу самих «неформалов». Результаты анкетирования представлены на диаграмме 2.

Диаграмма 2



Следует обратить внимание на различия в отношении окружающих в зависимости от группы, к которой принадлежит подросток. Так, скинхеды значительно чаще других фиксируют негативное отношение к себе (осуждение, замечания и запреты) всех представителей социального окружения, включая друзей, и гораздо реже – безразличное или одобрительное. Также на негативное отношение со

стороны взрослых чаще других указывают панки и футбольные фанаты.

Помимо отношения окружающих к их принадлежности к неформальным группам, «неформалам» также задавался вопрос об их ответной реакции на замечания по этому поводу. Результаты отражены на диаграмме 3.

Диаграмма 3

Реакция представителей неформальных молодежных групп на замечания со стороны окружающих



На диаграмме показано, что в ответ на замечания со стороны родителей, одноклассников и друзей преобладает толерантная реакция, тогда как на замечания учителей подростки значительно чаще реагируют с внутренним раздражением, однако на открытые конфликты идут немногие. Замечания друзей чаще выслушиваются, а в случаях замечаний со стороны одноклассников чаще возникает реакция раздражения.

Можно предположить, что во всех вышеописанных ситуациях на подростка воздействуют сдерживающие факторы, не позволяющие открыто проявлять агрессию. Вероятнее всего, в ситуациях с родителями и друзьями таким фактором являются интимно-личностные отношения, также эту роль может играть и зависимое, подчиненное положение подростка (относи-

тельно родителей, учителей). В случаях с учителями и одноклассниками в качестве такого фактора может выступать сама ситуация школы как социального института.

Что касается отдельных групп, то чаще всего проявляют отрицательные реакции на замечания панки, которые более всех склонны вступать в конфликты по этому поводу. Интересно, что скинхеды, также отрицательно реагирующие на замечания, заметно реже решаются идти на серьезные конфликты с учителями или одноклассниками, в отличие от ситуации с друзьями. Для металлистов и толкиенистов же наиболее характерна реакция «молчаливого раздражения», они реже позволяют себе продемонстрировать отрицательные реакции на замечания.

Ситуация взаимодействия «неформалов» с посторонними людьми является наиболее свободной от отмеченных нами сдерживающих факторов, и потому здесь заметно снижается процент положительных или нейтральных реакций. Среди панков наличие конфликтов с посторонними людьми отмечают 16,3%, среди скинхедов – 15,8%, футбольных фанатов – 14,8%. Немного ниже этот процент среди толкиенистов, рэперов и альтернативщиков.

Какие же **выводы** можно сделать исходя из вышеизложенного материала? Прежде всего мы выяснили, что неформальные молодежные группы для многих современных подростков являются частью реального жизненного пространства, оказывая влияние как на времяпрепровождение (при непосредственном участии подростка в группе), так и на выбор друзей и взаимоотношения с окружающими (причем это касается не только подростков, принадлежащих к неформальным группам, но и тех, кто себя к таковым не причисляет).

При этом отношение подростков к различным неформальным группам достаточно дифференцировано: подростки выделяют из всех групп некий «агрессивный» блок, к которому принадлежат скинхеды, футбольные фанаты и панки. Это подтвержда-

ется и данными о возникающих конфликтах. Однако это еще не повод говорить об особой опасности или «вредности» неформальных групп вообще. Необходимо обратить внимание на следующий момент. Если для «обычных» школьников основной причиной конфликта является нанесение личного оскорбления, то для «неформалов» такой причиной становятся также и оскорбления, нанесенные их группе, что и повышает конфликтность.

Здесь стоит вспомнить, что мы говорим о подростках в возрасте от 12 до 17 лет. Согласно Э. Эриксону, основной особенностью подросткового кризиса является интенсивный поиск и формирование собственной идентичности, которая, во-первых, основывается на ощущении тождества самому себе, а во-вторых, признается и принимается окружающими. Отсюда и особо болезненная реакция подростка на личные оскорбления. Однако в этом возрасте важно не только ответить на вопрос «кто я?», обрести собственную идентичность, но и продемонстрировать ее другим. Крайне важной становится для подростка самоидентификация через членство в большой группе, и для многих современных подростков такой группой становятся неформальные молодежные объединения, которые обладают фиксированной атрибутикой, определенным стилем и мировоззрением. В таком случае группа является частью идентичности подростка, т.е. оскорбления группы и замечания, касающиеся ее, воспринимаются так же, как и личные оскорбления.

Таким образом, можно сказать, что неформальные группы как таковые (за исключением некоторых отмеченных нами выше групп, носящих чрезмерно агрессивный характер) выполняют весьма важную функцию в социальном развитии подростка.

Александра Владимировна Федотова – научный сотрудник ЦСО РАО, г. Москва.

Литературные предпочтения современных подростков

Т.В. Глухова

Центром социологии образования РАО было проведено социологическое исследование, направленное на изучение особенностей ценностных ориентаций подростков в различных видах искусства: кино, музыке, литературе, изобразительном искусстве. В анкетном опросе приняли участие 1152 учащихся 7, 9 и 11-х классов общеобразовательных школ г. Москвы. Данное исследование стало продолжением линии социологических мониторинговых исследований, которые проводились под руководством В.С. Собкина и П.С. Писарского с 1976 г. и были направлены на изучение содержательных изменений и трансформаций подростковой субкультуры.

Прежде всего хотелось бы отметить тот факт, что **в структуре досуга современного подростка чтение художественной литературы занимает не столь высокую статусную позицию** (26,6 %), существенно уступая таким видам проведения свободного времени, как общение с друзьями (53,9 %), просмотр телепередач (44,7%) и занятия спортом (30,7%). При этом следует подчеркнуть, что по сравнению с данными опроса 1991 г. **интерес к литературе у подростков существенно снизился**. Так, в 1991 г. около половины (45,4%) опрошенных школьников отметили этот вид деятельности как наиболее предпочитаемый в свободное от учебы время, в 2000 же году эта цифра опустилась до 26,6%.

Итак, что же читают подростки?

В ходе анкетирования школьников просили назвать три наиболее любимых литературных произведения. Таким образом были составлены частотные списки, которые позволили нам определить то «ядро», которое лежит в основе литературно-

но-художественных предпочтений школьников. Особый интерес здесь представляет динамика изменения соотношения доли отечественных и зарубежных произведений за период с 1976 по 2000 г.

Специально проведенный математический анализ показал, что в начале 1990-х по сравнению с серединой 1970-х годов в структуре художественных предпочтений старшеклассников резко сократилась доля отечественных произведений. По сути дела, был зафиксирован паритет между отечественными и зарубежными произведениями. И этот паритет сохранялся на протяжении всей первой половины 1990-х годов. Принципиальный интерес представляет вторая половина 1990-х. Здесь, наоборот, обнаруживается явный интерес подростков к отечественным художественным произведениям. И в 2000 г. они начинают доминировать над зарубежными. Иными словами, по параметру «отечественное – зарубежное» ситуация в литературе в 2000 г. оказалась сходной с серединой 1970-х годов.

Анализ динамики художественных предпочтений в области литературы в период 1990-х годов крайне интересен. Так, более детальный анализ конкретных названий литературных произведений показывает, что начало 1990-х характеризуется не только тенденцией переориентации на западную литературу, но и вытеснением из структуры предпочтений произведений советской классики. В этот период из круга чтения подростков исчезают произведения военно-патриотической тематики. Наряду с этим происходит своеобразная «разблокировка» произведений тех писателей, чье творчество находилось под запретом в советский период (Солженицын, Замятин, Булгаков, Ерофеев и др.). Иная картина наблюдалась в 2000 г. Здесь можно отметить ряд тенденций. Одна из них связана с тем, что несколько повысился статус программных произведений классической русской литературы. Вторая тенденция, и она весьма показательна,

связана с тем, что в систему ценностных ориентаций начали возвращаться произведения советской классики (Шолохов «Тихий Дон», «Судьба человека», Васильев «А зори здесь тихие»). Третьей отличительной чертой является значимый вес в структуре ценностных ориентаций литературных произведений жанра «фэнтези», наиболее отчетливо представленного творчеством Дж. Толкиена. И, наконец, четвертое: все более высокий ранг в структуре литературных предпочтений школьников начинают занимать произведения авторов, которые получили в 1990-е годы признание как классики русской литературы (Булгаков, Замятин, Набоков).

Важно также обратить внимание на то, что сегодня ориентация телепроката на экранизацию художественных произведений не оказывает такого заметного влияния на круг чтения учащихся, как это было характерно для 1990-х годов. В качестве примера можно привести произведение Митчелл «Унесенные ветром».

Специально проведенный анализ показал, что возрастной фактор оказывает существенное влияние на художественные предпочтения подростков. Было выявлено, что предпочтение литературных произведений во многом определяется содержанием школьной программы по литературе. Именно она задает «нормативную» систему ценностных ориентаций в области литературы среди учащихся.

Что касается жанровых предпочтений, то наиболее популярными оказались фантастика, детективы, юмористические и сатирические произведения, психологические романы. В то же время в предпочтениях литературных жанров существуют весьма значимые различия между мальчиками и девочками. Так, девочки чаще предпочитают психологические романы и поэзию, а мальчики в большей степени ориентированы на фантастику.

Анализ возрастной динамики в предпочтении тех или иных литературных жанров показывает,

что на возрастном этапе от 9-го к 11-му классу как среди мальчиков, так и среди девочек заметно увеличивается интерес к поэзии. Растет с возрастом и интерес к психологическому роману. В то же время заметно снижается популярность таких жанров, как фантастика и детективы.

Особый интерес представляет вопрос о влиянии, которое оказывает школьная академическая успешность подростков на их жанровые предпочтения в области художественной литературы. Выяснилось, что это влияние выражено очень слабо. Можно лишь отметить, что мальчики, имеющие оценку по литературе «отлично», чаще предпочитают детективы по сравнению с теми, кто имеет оценку «удовлетворительно» (соответственно 46,8 и 32,5%). У девочек же оценка по литературе оказывает влияние на их отношение к поэзии. Среди отличниц ей отдают предпочтение 15,7%, среди троечниц – 4,5%.

Мы также постарались выяснить, как жанровые предпочтения зависят от уровня самооценки школьниками своей компетентности в области литературы и искусства. У девочек характер самооценки своей компетентности не оказывает никакого влияния на их жанровые ориентации. У мальчиков же наоборот – самооценка оказывается значимым фактором. Так, подростки, считающие себя компетентными в области литературы и искусства, по сравнению с некомпетентными более сориентированы на поэзию (13,1 и 5,1%), на историческую прозу (7,5 и 1,7%) и на чтение литературы по искусству (7,5 и 0%). Подростки же с низкой самооценкой своей компетентности более ориентированы на детективы.

Учащимся также задавался вопрос о том, что побудило их к чтению литературных произведений. Наиболее значимыми являются следующие мотивы: «Мне очень нравятся герои этих произведений», «Эти произведения вызывают во мне глубокий эмоциональный отклик», «Я здесь узнаю мно-

го нового о человеческих отношениях и поведении людей в различных ситуациях», «Эти произведения заставляют задуматься над важными нравственными проблемами». При этом существуют весьма заметные различия в мотивации чтения любимых произведений между мальчиками и девочками. Так, для девочек более значимыми оказываются возможность получения эмоционального отклика и нравственная проблематика. Мальчиков же привлекают герои и тема произведений.

Обратимся к рассмотрению возрастной динамики изменений. Полученные данные показывают, что от 7-го к 9-му классу мотивация чтения любимых произведений в целом практически не изменяется. Можно отметить лишь снижение значимости «привлекательности героя» как мотива чтения и увеличение интереса к «нравственным проблемам», затрагиваемым в художественном произведении. На этапе от 9-го к 11-му классу интерес к нравственным проблемам еще более возрастает. Отмеченные сдвиги характерны для данного этапа возрастного развития, суть которого характеризуется как личностное самоопределение.

Особый интерес представляет вопрос о **влиянии академической успешности по предмету «литература» на мотивацию чтения литературных произведений**. Отмечу, что одной из задач литературного развития является задача формирования читательской культуры учащихся. Это предполагает развитие способности восприятия литературных произведений, формирование критериев их оценки и воспитание интереса (мотивации) к художественной литературе. Подчеркну, что **формирование мотивации** является, пожалуй, одной из центральных задач преподавателя литературы в школе. Именно поэтому вопрос об оценке по литературе и мотивации чтения отнюдь не формален. Проведенный анализ материалов позволил выявить весьма существенные различия между отличниками и троечниками. Суть их состоит в следующем. Мальчи-

ки-отличники в своей мотивации чтения в большей степени ориентируются на нравственную проблематику литературного произведения и на его художественную ценность, а троечники – на «известность» произведения.

Для девочек-отличниц более значима мотивация, связанная с получением эмоциональных переживаний («отклик»), с интересом к человеческим взаимоотношениям и возможностью «узнать свои собственные черты в героях произведения».

Как видим, академическая успешность в освоении учебного курса литературы у мальчиков и девочек направлена на формирование различных мотивационных комплексов. Если отличная оценка по литературе формирует у мальчиков объективистское отношение к литературному произведению (важна художественная ценность произведения и затрагиваемые в нем нравственные проблемы), то у девочек успешное изучение курса литературы направлено на формирование эмоционального освоения художественного произведения. Ситуация парадоксальна, поскольку предполагается, что литературное развитие является универсальной способностью и на него не должны влиять гендерные различия. Курс литературы направлен на литературное развитие учащихся, и ни в одном учебнике по педагогике, ни в одном методическом руководстве мы никогда не прочтём, что у девочек и мальчиков развиваются разные литературные способности. Однако представленные данные показывают, что **гендерные различия оказывают мощное влияние на направленность педагогического процесса**. Сам пол учащегося оказывается тем «подтекстом», который формирует различную направленность обучения литературе: несмотря на общие слова на уроке, которые произносит учитель для всего класса, в литературном развитии мальчиков он стимулирует развитие одного типа мотивации, у девочек – совершенно другого. Вместе с тем остается открытым вопрос: чем это обус-

ловлено? Только ли полом самого ребенка? **На наш взгляд, важен и пол учителя.** В принципе, обучение литературе – это преимущественно диалог учителя с учениками при обсуждении художественного текста. И здесь важно отметить, что чаще всего учитель-литератор в российской школе – женщина. Возможно высказать гипотезу, что в этом диалоге она обсуждает с детьми героев, их поведение, их черты, отношения, нравственные проблемы, художественные достоинства произведения, по-разному «разговаривая»

с учениками – девочками и мальчиками. В этом диалоге «женщины» с детьми от девочек она требует эмоционального сопереживания, а от мальчиков – объективистской позиции. Принятие подобных ролевых позиций (часто неосознанное) и стимулируется отличной оценкой по литературе.

Татьяна Викторовна Глухова – и. о. зав. отдела экспериментальных мониторинговых исследований ЦСО РАО, г. Москва.

Рейтинг наиболее популярных произведений художественной литературы

Автор, название произведения	1976 г.	1991 г.	1994 г.	2000 г.
Булгаков «Мастер и Маргарита»	2,3	12,0	11,7	26,8
Достоевский «Преступление и наказание»	6,8	2,2	11,2	23,5
Толстой «Война и мир»	25,3	87,1	21,2	13,2
Грибоедов «Горе от ума»	0,5	0,6	1,5	5,9
Тургенев «Отцы и дети»	1,2	5,1	5,8	4,7
Шолохов «Тихий Дон»	3,1	0,5	0,1	4,7
Толкиен «Властелин колец»	0,0	0,9	2,4	4,1
Замятин «Мы»	0,0	0,3	0,1	4,1
Пушкин «Евгений Онегин»	3,4	2,4	3,1	3,8
Гончаров «Обломов»	0,0	0,7	2,5	3,8
Булгаков «Собачье сердце»	0,0	1,5	0,6	3,8
Шолохов «Судьба человека»	0,2	0,0	0,0	3,5
Лермонтов «Герой нашего времени»	2,0	2,0	1,9	2,9
Набоков «Лолита»	0,0	0,2	0,1	2,6
Шекспир «Ромео и Джульетта»	1,0	0,0	0,2	2,4
Гоголь «Мертвые души»	0,8	1,5	2,3	2,4
Гоголь «Ревизор»	0,0	0,3	0,1	2,4
Толкиен «Хоббит»	0,0	0,3	0,0	2,4
Васильев «А зори здесь тихие»	4,7	0,0	0,2	2,1
Островский «Гроза»	1,3	1,9	1,8	2,1
Конан Дойл «Записки о Шерлоке Холмсе»	0,3	3,5	1,8	1,8
Толстой «Анна Каренина»	3,8	1,2	3,3	1,8
Дюма «Три мушкетера»	15,0	7,8	7,1	1,5
Голон Анна и Серж «Анжелика»	0,5	4,7	2,6	1,5
Митчелл «Унесенные ветром»	0,0	12,2	8,2	1,2
Чехов «Вишневый сад»	1,1	0,1	1,0	1,22
Достоевский «Идиот»	1,2	0,6	1,4	1,2
МакКалоу «Поющие в терновнике»	0,0	2,5	3,3	1,2
Ильф, Петров «Двенадцать стульев»	4,2	2,4	1,8	0,9
Бронте «Джейн Эйр»	1,0	3,6	2,0	0,9
Дюма «Граф Монте-Кристо»	2,1	5,0	1,9	0,6
Ильф, Петров «Золотой теленок»	3,5	2,1	2,2	0,0
Каверин «Два капитана»	1,9	0,5	0,2	0,0

Примечание. Суммарная таблица составлена путем отбора двадцати наиболее часто называемых произведений в каждом из опросов.

Подросток: отклоняющееся поведение и возрастной кризис*

В.С. Собкин, З.Б. Абросимова,
Д.В. Адамчук, Е.В. Баранова

1. Приобщенность подростков к курению, употреблению алкоголя и наркотиков. В ходе опроса мы попытались выявить особенности поведенческой активности подростка относительно курения, употребления алкоголя и наркотиков. Анализ полученных данных обозначил одну общую для всех рассматриваемых нами видов девиаций тенденцию, которая состоит в том, что на рубеже 9-го класса резко возрастает число курящих учащихся, а также тех, кто систематически употребляет алкоголь и наркотики (см. диаграмму 1).

Диаграмма 1

Возрастная динамика учащихся, приобщенных к курению, систематическому употреблению алкоголя (раз в неделю и чаще) и наркотиков (% от общего числа опрошенных)



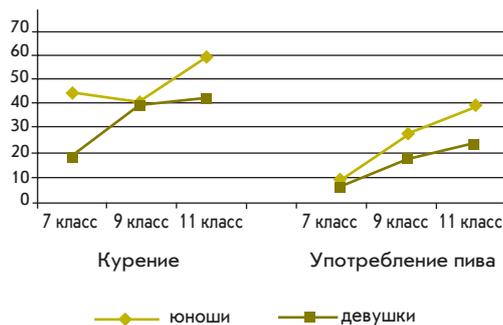
Подобное резкое изменение числа подростков, демонстрирующих девиантное поведение, среди девятиклассников, на наш взгляд, не случайно. В связи с этим отметим два принципиально значимых для понимания подростковой девиации момента. Во-первых, само увеличение доли девиантов

совпадает с этапом начала подросткового кризиса. Во-вторых, можно говорить о девиации как об особом «способе разрешения» самими подростками кризисной ситуации. В то же время мы фиксируем фундаментальные изменения подростковой субкультуры, когда девиация, в силу факта ее распространенности, становится «нормой». Для значительной части подростков девиация выполняет функцию обряда возрастной инициации, обуславливая их переход во «взрослость». Подобная ситуация не может рассматриваться как культуросообразная для перехода на новый возрастной этап развития. И в этом отношении **особой педагогической задачей оказывается выстраивание культуросообразных, позитивных моделей подростничества.**

Зафиксировав проблему девиации как форму проявления, но отнюдь не содержательного «разрешения» возрастного кризиса, стоит отметить весьма существенные гендерные различия. Проиллюстрируем это на примерах, касающихся курения и употребления пива (см. диаграмму 2).

Диаграмма 2

Возрастная динамика увеличения числа интенсивно курящих и употребляющих пиво у юношей и девушек (% от числа опрошенных в каждой возрастной параллели)



Как видно, в отношении употребления пива возрастная динамика у юношей и девушек в целом схожа. В качестве различий здесь можно говорить лишь о все большей распространенно-

* Статья основана на материалах анкетного опроса 2983 учащихся 7, 9 и 11-х классов московских общеобразовательных школ, проведенного ЦСО РАО в 2001 г.

сти данной формы поведения среди юношей. Относительно курения возрастная динамика иная. Так, если среди курящих мальчиков-семиклассников доля интенсивных курильщиков (выкуривающих в день полпачки и более) составляет 43,2%, то среди девочек-семиклассниц таких в два раза меньше – 18,6%. Иными словами, мальчики приобщаются к интенсивному курению на более ранних возрастных этапах, чем девочки. Эта форма девиации выступает у них как проявление более раннего этапа возрастного кризиса, который по своему содержанию носит иной характер, чем собственно подростковый.

2. Алкоголь, наркотики и агрессивное поведение. Проявления физической агрессии в подростковой среде можно оценивать с разных точек зрения: с одной стороны, как элемент процесса социализации, адаптации к жизни в коллективе, а с другой – несомненно, как девиацию, особенно если проявления агрессии осложнены склонностью подростка к другим формам отклоняющегося поведения.

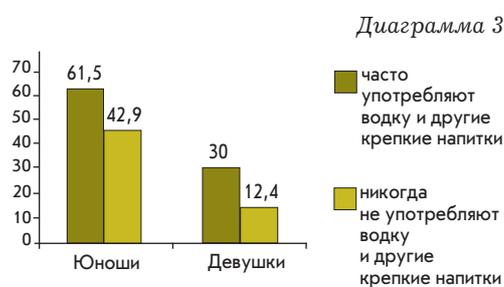
В связи с этим рассмотрим проявления физической агрессии в подростковой субкультуре.

Итак, насколько распространены драки в современной подростковой среде? На вопрос «Дрались ли Вы за последние два месяца?» практически половина опрошенных нами подростков (44,1%) ответила, что вообще никогда не дерется. Чуть меньше доля тех, кто за данный временной период в драках «не участвовал» (27,9%). И 28,1% респондентов указали на то, что они участвовали в драках (причем среди юношей драки распространены в гораздо большей степени, чем среди девушек).

Рассматривая возрастную динамику участия в драках, следует отметить, что доля «вообще не дерущихся» с возрастом практически не меняется (среди юношей в 7-м классе 28,0%, а в 11-м – 23,3%; среди девушек, соответственно, 65,4 и 62,6%). В то же время среди юношей с возрастом существенно снижается доля тех, кто

дерется достаточно часто. Среди девушек значительных изменений здесь не происходит. Полученные материалы показывают, что среди них складывается достаточно устойчивый тип поведения, для которого выяснение отношений с помощью физической агрессии является нормой. При этом важно обратить внимание на то, что этой нормы разрешения конфликтов придерживается примерно каждая десятая девушка. На наш взгляд, это крайне высокий процент, а само явление распространенности драк среди девушек можно рассматривать, как «новообразование» женской подростковой субкультуры периода 90-х годов.

Перейдем теперь к вопросу о влиянии приобщенности подростков к девиантным формам поведения (употреблению алкоголя и наркотиков) на проявление ими физической агрессии. На диаграмме 3 приведены данные об участии в драках юношей и девушек, активно приобщенных к употреблению водки и других крепких спиртных напитков (пьющих раз в неделю и чаще), и тех, кто не употребляет крепких спиртных напитков.



Полученные данные однозначно свидетельствуют о том, что приобщенность подростка к частому употреблению крепких спиртных напитков явно влияет на его склонность к проявлению физической агрессии.

Сходная тенденция выявлена и относительно употребления наркотиков: подростки, употребляющие наркотики, гораздо чаще принимают участие в драках (63,6% против 27,6% среди неупотребляющих). Таким образом, можно сделать вывод о взаимосвязи различных форм девиантного поведения

ния (употребление алкоголя, наркотиков, драки), которые можно рассматривать как своеобразный комплекс, определяющий «стиль жизни» группы подростков, склонных к девиации.

3. Мотивация девиантного поведения. При рассмотрении данных о возрастной динамике изменения числа учащихся, склонных к курению, употреблению алкоголя или наркотиков, возникает вопрос о том, как сами подростки определяют мотивы своего поведения. Данные ответов приведены в табл. 1.

Таблица 1

Мотивы, обуславливающие девиантное поведение
(% от числа учащихся, склонных к проявлению соответствующей девиации)

Мотивация	Курение	Алкоголь	Наркотики
Я испытываю удовольствие	22,8	11,0	50,0
Это облегчает мое общение со сверстниками	9,8	27,3	3,1
Это, на мой взгляд, престижно	3,2	18,9	0,0
Помогает мне снять напряжение (стресс)	69,1	3,7	15,6
Помогает мне уйти от реальности	6,2	6,5	28,1
Позволяет взглянуть старше своего возраста	2,3	57,2	0,0
Употребляют мои друзья	26,8	2,9	3,1
Потому что мне запрещают	5,1	25,1	0,0
Не хочу, чтобы думали, что мне «слабо»	2,4	3,3	0,0
Втянулся(ась), не могу бросить	38,6	1,8	0,0

Очевидно, что мотивация, обуславливающая склонность подростка к девиантному поведению, достаточно четко дифференцирована относительно различных видов девиации. Это дает основание сделать вы-

вод о том, что педагогическая работа по коррекции и профилактике отклоняющегося поведения должна вестись с учетом этих различий.

Для выяснения динамики изменений в мотивации мы провели дополнительный статистический анализ данных. Полученные материалы показывают, что стремление к личностному самоутверждению в ближайшем социальном окружении выступает как значимый мотив, определяющий склонность к таким двум формам девиантного поведения, как курение и употребление алкоголя. Причем пик актуализации данного мотива приходится на 9-й класс, и, по-видимому, в содержательном плане именно актуализация данного мотива и характеризует своеобразие подросткового кризиса, который разворачивается в этот период. Это позволяет сделать общий вывод о своеобразной **трансформации подростковой субкультуры**, когда девиантные формы поведения начинают выступать как **формы разрешения внутренних мотивационных конфликтов**, характерных для подросткового возраста.

4. Девиация и социальная позиция подростка. Под социальной позицией мы подразумеваем такие аспекты социального самоощущения подростка, как сформированность жизненных планов и оценка им успешности своих личностных перспектив.

Естественно, нельзя однозначно утверждать, что обращение подростка к различным девиантным формам поведения напрямую зависит от перечисленных выше аспектов самосознания и социального самоощущения или, наоборот, что та или иная девиация оказывает влияние на изменение структуры ценностей, сформированность жизненных планов подростка или оценку им успешности своих жизненных перспектив, однако взаимосвязь между этими аспектами существует. Можно предположить, что сама ситуация личностного самоопределения (профессионального, социального,

ценностно-нормативного), характеризующая своеобразие подросткового возраста, которая зачастую сопровождается негативными эмоциями, фрустрацией, возникающей вследствие невозможности адекватного разрешения личностных проблем, и провоцирует обращение подростка к девиации.

Для выяснения различий в ценностных ориентациях между «девиантными» и не склонными к проявлению девиации подростками мы задавали им вопрос, направленный на выявление наиболее значимых для них ценностей. Распределение ответов приведено в табл. 2.

Как видно из приведенных данных, структура ценностей у подростков из девиантных групп в целом весьма схожа. Основные различия обнаруживаются при сравнении «девиантных» ответов подростков с ответами учащихся, не склонных ни к одной из обсуждаемых девиаций.

Так, например, наиболее значимой ценностью для всех опрошенных нами подростков является «здоровье». Однако следует отметить, что среди под-

ростков, не склонных к девиации, доля тех, кто отдает предпочтение «здоровью», значительно выше, чем в девиантных группах. Кроме того, для недевиантных подростков гораздо более значимыми, чем для «девиантов», оказываются такие ценности, как «счастливая семейная жизнь» и «хорошие отношения с родителями».

В ответах же подростков из «девиантных» групп заметно выше доля тех, кто среди наиболее значимых для себя ценностей отмечает такие, как «духовная и физическая близость с любимым человеком», «самостоятельность и независимость», «достижение материального благополучия».

Сравнение ответов позволяет сделать вывод о том, что **структура ценностей не склонных к девиации подростков оказывается более нормативной**. Иными словами, она в большей степени отвечает социальным ожиданиям, которые предъявляются ребенку взрослыми (педагогами, родителями), **но вместе с тем является и более «инфантильной»** по сравнению со структурой ценностей «девиантных»

Таблица 2

Ценностные ориентации	Курящие	Употребляющие алкоголь	Употребляющие наркотики	Не проявляющие в своем поведении девиации
Здоровье	63,6	61,4	51,5	76,4
Успешная профессиональная деятельность	27,2	24,1	24,2	25,0
Духовная и физическая близость с любимым человеком	28,9	31,3	45,5	13,6
Достижение материального благополучия	18,8	22,9	33,3	14,7
Наличие близких друзей	40,0	45,8	30,3	38,5
Повышение своего культурного уровня	2,1	0,0	3,0	5,7
Самостоятельность и независимость	20,8	22,9	36,4	10,6
Счастливая семейная жизнь	30,9	19,3	12,1	38,3
Возможность творческой деятельности	6,9	8,4	15,2	5,3
Повышение уровня своего образования	11,6	8,4	6,1	17,1
Хорошие отношения с родителями	20,6	18,1	18,2	27,7
Уважение окружающих	19,1	25,3	21,2	16,1

подростков. Об этом свидетельствует, в частности, тот факт, что первые предпочитают «хорошие отношения с родителями», в то время как «девианты» – «духовную и физическую близость с любимым человеком», «самостоятельность и независимость» – т.е. в одном случае фиксируется значимость семейной ситуации и детско-родительских отношений, а в другом – выход за ее рамки.

В ходе исследования мы также задавали школьникам вопрос, направленный на выяснение степени сформированности их жизненных планов, по которой можно судить о своеобразном переживании подросткового кризиса, новообразованием которого и является самоопределение (оформившееся представление о будущей профессии, о своем положении в системе общественных отношений и т.п.).

В целом можно отметить, что **лишь каждый пятый школьник (20,9%) имеет отчетливый образ своего будущего.** Это те подростки, для которых сама проблематика жизненного самоопределения оказывается неактуальной. Доля учащихся, выбравших вариант ответа «мои жизненные планы на сегодня еще не определены», составляет 15,7%. Значительная часть подростков (16,5%) предпочитает думать о сегодняшнем дне, а не строить всевозможные проекты. Иными словами, это школьники, которые придерживаются ситуативной тактики и отказываются от проработки жизненных стратегий. И, наконец, 46,9% опрошенных отмечают, что «думают о будущем, но не могут определиться». Именно для этой части подростков проблема самоопределения оказывается значимой и актуальной.

Помимо когнитивного аспекта («отчетливости планов»), важное место в структуре самоопределения занимают **эмоциональные переживания, связанные со своим будущим, успешностью самореализации.** С целью выяснения данной эмоциональной составляющей мы задавали подросткам вопрос о том, как они оценивают свои личностные перспективы. Варианты

ответов формулировались в разных эмоциональных модальностях: «оптимизм», «сомнение», «пессимизм».

Лишь половина опрошенных нами подростков (53,3%) вполне оптимистично оценивает свое будущее. Остальная же часть учащихся либо испытывает «сомнения в том, что жизнь сложится удачно» (43,2%), либо «со страхом и пессимизмом смотрит в завтрашний день» (3,5%).

Таким образом, на основании полученных данных мы можем сделать вывод о том, что **примерно для половины подростков личностное самоопределение сопряжено с переживанием негативных эмоциональных состояний.** Можно предположить, что такое «размытое» социальное самоощущение и связанные с ним отрицательные эмоции являются факторами, провоцирующими обращение подростка к девиантному поведению.

Рассмотрим теперь, как социальное самоощущение и ценностные ориентации изменяются с возрастом у «девиантных» и «нормативных» подростков.

На наш взгляд, при анализе форм поведения, связанных с риском для здоровья, следует обратить особое внимание на наличие общей возрастной тенденции, которая заключается в явной трансформации на рубеже 9-го класса (пик подросткового кризиса) социального самоощущения подростка, что выражается в увеличении неуверенности и неопределенности. Именно на этот период приходится пик приобщения школьников к курению и употреблению алкоголя, а также первые прецеденты употребления наркотиков. Это совпадение, мы полагаем, не случайно. По-видимому, оно связано с негативным переживанием кризиса, когда подросток, находясь в ситуации как социального, так и ценностного самоопределения, не имеет достаточных возможностей для профессиональной и личностной самореализации (в силу своего возраста, недостаточно высокого социального статуса и т.д.).

И здесь следует определить принципиальное различие в переживании

возрастного кризиса «девиантными» и «нормативными» подростками. Так, для значительной части подростков характерен «негативный» тип прохождения возрастного кризиса, который сопровождается социальной и личностной неопределенностью и неуверенностью, вследствие чего они и обращаются к девиантным формам поведения. Причем на более позднем возрастном этапе (11-й класс) эта неопределенность сменяется отчетливым видением своего будущего и вполне осознанным стремлением к самореализации («духовная и физическая близость с любимым человеком», «самостоятельность и независимость» и «возможность творческой деятельности»). Для другой же части подростков в течение всего возрастного этапа с 7-го по 11-й класс характерна определенная ригидность ценностной структуры, оценки своих личностных перспектив и жизненных планов. Кроме того, переживание кризиса у них не связано с обращением к девиантным формам поведения, однако по прохождении этой стадии развития у «нормативных» подростков не формируется столь четкой установки на личностную самореализацию, как у «девиантов».

И в этой связи, на наш взгляд, необходимо зафиксировать **особую психолого-педагогическую задачу по созданию специальных социальных программ**, направленных на облегчение формирования личностного самоопределения подростка, на повышение его социальной уверенности, а также на удержание подростка в рамках нормативного поведения.

Владимир Самуилович Собкин – доктор психол. наук, директор ЦСО РАО, академик РАО;

Зинаида Борисовна Абросимова, Дмитрий Владимирович Адамчук, Елена Валерьевна Баранова – научные сотрудники ЦСО РАО, г. Москва.

Особенности сексуального поведения в подростковой среде

*З.Б. Абросимова,
Д.В. Адамчук,
Е.В. Баранова*

Произошедшие в России за последние 10–15 лет социокультурные изменения затронули многие сферы общественной жизни. В частности, в стране образовался мощный рынок эротико-порнографической продукции. Отсутствие законодательных актов, регламентирующих как коммерческое, так и некоммерческое распространение продукции подобного рода, обилие сексуальных и эротических сюжетов в печатных СМИ, на телевидении, эротизация шоу-бизнеса привели к принципиальным трансформациям общественного сознания в отношении сексуального поведения. Суть этих трансформаций очевидна: перевод сексуальных отношений из интимной сферы в публичную. Современные подростки уже не задаются вопросом «Откуда берутся дети?» – как правило, они знают ответ на него задолго до наступления пубертатного периода.

В связи с этим возникает ряд вопросов: насколько подобные культурные изменения влияют на отношение подростков к сексуальной проблематике? Справляется ли современное общество с воспитанием нравственности? Способно ли оно предотвратить опасности, связанные с половой распущенностью? Насколько ответственны подростки в своем отношении к половой жизни?

В данной статье мы рассмотрим три сюжета, касающихся сексуального поведения подростка*.

1. Отношение подростков к сексуальным контактам в их возрасте. Для выяснения этих аспектов

* Приведенные в статье данные получены в ходе социологического опроса 2983 учащихся 7, 9, 11-х классов общеобразовательных школ г. Москвы.

сексуального поведения мы задавали школьникам вопрос относительно регулярности ведения ими половой жизни и постоянства сексуального партнера, предлагая следующие варианты ответов: «Я веду половую жизнь регулярно, и у меня есть постоянный партнер»; «Я веду половую жизнь регулярно, но у меня нет постоянного партнера»; «Я веду половую жизнь эпизодически с постоянным партнером»; «Я веду половую жизнь эпизодически, но с разными партнерами»; «В настоящее время я не веду половой жизни, но сексуальный контакт был» и «Я вообще не имел(а) половых контактов».

Подавляющее большинство учащихся (78,9%) указали, что они «вообще не имели половых контактов». В целом же полученные результаты показывают, что примерно каждый пятый подросток (21,1%) ведет половую жизнь.

Доля ведущих половую жизнь подростков последовательно увеличивается от 7-го к 11-му классу. Причем среди юношей процент ведущих половую жизнь во всех возрастных параллелях больше, чем среди девушек.

Почти каждый второй школьник (46,5%) в настоящий момент не ведет половой жизни, хотя имеет определенный сексуальный опыт. На эту цифру следует обратить особое внимание, поскольку она показывает, что для значительного числа подростков само вступление в половую связь является, по всей видимости, лишь единичным прецедентом. Но, к сожалению, материалы исследования не дают возможности детализировать ситуацию (было ли это своеобразной попыткой достижения определенной возрастной статусной позиции, принуждением, изнасилованием, вступлением в половую связь вследствие потери самоконтроля и т.д.). Однако мы можем зафиксировать, что в данном случае опыт сексуальных отношений можно рассматривать лишь как обозначение сексуального дебюта.

Полученные в ходе опроса дан-

ные позволяют выявить четкие различия между ответами юношей и девушек. Девушки в большей степени сориентированы на поддержание сексуальных отношений (регулярных или эпизодических) именно с постоянным партнером (суммарная доля сориентированных на постоянного партнера девушек составляет 45,0%, а юношей – 19,7%). Для юношей же, напротив, характерна ориентация на сексуальные связи с разными партнерами (31,1%, а среди девушек – 12,5%). Это позволяет сделать вывод о том, что уже в подростковом возрасте достаточно отчетливо проявляются традиционалистские установки относительно «мужского и женского поведения» в сфере сексуальных отношений: полигамия и моногамия.

Особый интерес представляет анализ возрастной динамики ответов учащихся на данный вопрос. Так, от 7-го к 9-му классу как среди юношей, так и среди девушек заметно сокращается доля тех, кто ведет половую жизнь с постоянным партнером. К 11-му же классу их число заметно увеличивается.

Это характеризует своеобразные конфликтные напряжения между физиологической готовностью к вступлению в половые связи и психологической незрелостью в поддержании межличностных отношений. Понятно, что семиклассники, начинающие половую жизнь, чаще выбирают ответы, предполагающие наличие постоянного партнера в силу отсутствия у них достаточного опыта сексуальной жизни. Сокращение ориентированных на постоянного партнера девятиклассников можно объяснить их психологической неготовностью к поддержанию продолжительных взаимоотношений с партнером, что приводит к межличностному конфликту и, как следствие, к смене сексуального партнера. В 11-м классе явно увеличивается ориентация на постоянного партнера. Можно полагать, что на этом этапе уже преодолен своеобразный первоначальный кризис (приоб-

Распределение ответов учащихся на вопросы «Знает ли ваш(а) отец/мать, что Вы ведете половую жизнь?» (%)

Отношение	Отец	Мать
Нет, я это скрываю	36,5	37,7
Да, и относится к этому крайне негативно	5,1	2,6
Да, но относится к этому терпимо	19,0	17,3
Эту тему мы не обсуждаем	39,4	42,2

ретен определенный опыт в сфере межличностных отношений) и доминантой оказывается именно ориентация на межличностные отношения с партнером.

Особое внимание следует обратить на то, что 15,6% учащихся ведет половую жизнь «эпизодически и с разными партнерами», и этот тип сексуального поведения определяется непостоянными, беспорядочными сексуальными контактами. В отличие от подростков, придерживающихся «семейного» стиля поведения, учащиеся, отметивших этот вариант ответа, можно отнести к группе риска, так как среди выбравших подобную стратегию сексуального поведения наиболее высока вероятность приобретения заболеваний, передающихся половым путем (ЗППП). Также к группе риска можно отнести и подростков, «ведущих половую жизнь регулярно, но не имеющих постоянного партнера», их доля составляет 8,1%. Следует отметить, что с точки зрения общественной морали этот стиль сексуального поведения приветствуется менее всех остальных.

2. Отношение ближайшего социального окружения к половой жизни подростка. Необходимо заметить, что в условиях отсутствия специального школьного курса, направленного на формирование культуры взаимоотношений между полами, именно среда близких родственников и друзей становится для подростка референтной сферой по данным вопросам. В связи с этим отношение ближайшего окружения к половой жизни подростка является в той или иной степени фактором, формирующим и регулирующим его сексуальное поведение.

Для того чтобы выяснить отношение социального окружения к половой жизни подростка, мы задавали школьникам специальные вопросы об отношении к этому их родителей и одноклассников. Распределение ответов учащихся на данные вопросы представлено в табл. 1.

Как видно из приведенных данных, большинство школьников предпочитают «не обсуждать эту тему» со своими родителями. Каждый третий подросток «скрывает» и от матери, и от отца, что ведет половую жизнь. Отсюда можно сделать вывод о том, что большинство подростков (практически три четверти) не информируют родителей о своей половой жизни, предпочитая либо скрывать этот факт, либо просто не обсуждать его. Те же из учащихся, кто информирует родителей о своей половой жизни, отмечают в основном их терпимое отношение, и лишь немногие подростки отмечают крайне негативное отношение матери или отца к их сексуальной жизни.

В этой связи интересным оказывается вопрос об отношении родителей из разных социальных страт к сексуальной жизни своих детей. Ответы школьников в данном случае не зависят ни от уровня образования родителей, ни от материального положения семьи, однако заметное влияние здесь оказывает такой социально-стратификационный фактор, как полнота/неполнота семьи. Так, среди учащихся, родители которых состоят в браке, значительно меньше тех, кто отмечает, что «мать знает об их половой жизни и относится к этому терпимо», чем среди школьников, чьи родители разведены (соответственно 16,8 и 25,0%).

Мы также выясняли, как одноклассники подростка относятся к его половой жизни (см. табл. 2).

Таблица 2

**Общее распределение ответов учащихся
на вопрос «Как относятся
Ваши одноклассники к тому,
что Вы ведете половую жизнь!»**

Отношение	%
Они осуждают меня за это	1,0
Они считают, что это вполне нормально	31,4
Они одобряют это	6,5
Им все равно	24,7
Они мне завидуют	3,6
Я скрываю от одноклассников, что веду половую жизнь	12,4
Затрудняюсь ответить	20,3

Большинство учащихся фиксируют либо «нормальное», либо «безразличное» отношение одноклассников, а многие вообще затруднились ответить на данный вопрос. Это, на наш взгляд, свидетельствует о том, что в подростковой субкультуре сам факт ведения половой жизни кем-либо из подростков не рассматривается как явление, заслуживающее особого внимания или требующее выражения особого отношения.

Проведенный нами анализ гендерных различий показывает, что девушки значительно чаще, чем юноши, выбирают вариант ответа «я скрываю от одноклассников, что веду половую жизнь» (соответственно 16,4 и 9,6%). В то же время юноши чаще, чем девушки, отмечают, что одноклассники «завидуют» им (соответственно 5,1 и 1,3%). Также среди юношей выше, чем среди девушек, процент тех, кто фиксирует «одобрение» со стороны одноклассников (соответственно 8,5 и 3,5%). Эти различия позволяют сделать вывод о том, что подростковая субкультура дифференцируется на «мужскую» и «женскую». Причем среди юношей ведение половой жизни не только одобряется в большей степени, чем среди девушек, но и является одним из средств занятия более авторитетной статусной позиции.

3. Отношение подростков к «безопасному сексу». По данным опроса, среди подростков, ведущих половую жизнь, доля тех, кто посто-

янно использует контрацептивы, составила 58,4%; «от случая к случаю» их используют 30,6% и 11,5% вообще не пользуются средствами контрацепции. Причем девушки чаще отмечают, что «вообще не пользуются контрацептивами» (15,6% против 8,8% среди юношей).

Можно предположить, что это связано с культурно-нормативными, присущими нашему обществу, особенностями полоролевого поведения. Иными словами, в современной подростковой субкультуре ответственность за вопросы, связанные с использованием контрацептивов, как правило, несет юноша.

Рассмотрим значимость источников информации, из которых подростки получают сведения о «безопасном сексе». Наиболее популярным каналом информации является телевидение и различные рекламные материалы (38,8 и 31,9%). Также значимым источником информации для подростков является их ближайшее социальное окружение – друзья (26,1%) и родители (25,2%). Периодические печатные издания в качестве наиболее значимого источника информации о «безопасном сексе» указали 23,4% учащихся. Уроки, посвященные данной проблематике, отметили 21,7% подростков. Наименее популярными источниками информации для подростков являются книги и информация, размещенная в компьютерной сети Интернет.

Подобная структура информационного поля позволяет нам сделать вывод о том, что **школа не является тем информационным каналом, который подростки отмечают в ряду наиболее популярных.**

Подводя итог, следует отметить, что большинство учащихся удерживают социальную норму запрета на вступление в сексуальные контакты в подростковом возрасте. Вместе с тем определенное число школьников, особенно это касается старшеклассников, имеют опыт сексуальных отношений и ведут половую жизнь. При этом в современной социокультурной ситуации вступление учащихся в сексуальные

«Культура» речи современного подростка

И.С. Собкин,
О.В. Ткаченко

отношения уже не вызывает интенсивной общественной реакции, а «возраст табу» снижается.

Однако нельзя не признать, что существует ряд проблем, непосредственно связанных с «подростковым сексом»: это и нежелательная ранняя беременность, и аборт среди несовершеннолетних, и опасность распространения ЗППП, и, естественно, масса психологических проблем. Как правило, все эти негативные проявления оказываются следствием низкой культуры, причем не только культуры сексуальных отношений (об этом мы можем судить, опираясь на приведенные выше результаты), но и культуры взаимоотношений между мужчиной и женщиной в обществе.

Дискуссия, развернувшаяся вокруг вопроса о введении в школьную программу курса полового воспитания подростка, остается незавершенной, а стоящая перед современным российским обществом задача по воспитанию и просвещению подростков относительно вопросов, касающихся взаимоотношений между полами, не теряет своей актуальности. Частично функцию просвещения выполняют учителя биологии, однако та информация, которую получают школьники на уроках биологии, явно недостаточна и к тому же в большей степени относится к физиологическому аспекту полового воспитания, а этическая, эстетическая, психологическая стороны вопроса остаются при этом «за скобками». Необходимо заметить, что именно эти составляющие полового воспитания формируют в конечном итоге культуру взаимоотношений и в том, что касается сексуальных отношений, и в том, что касается будущей семейной жизни.

*Зинаида Борисовна Абросимова,
Дмитрий Владимирович Адамчук,
Елена Валерьевна Баранова – научные
сотрудники ЦСО РАО, г. Москва.*

Наверняка многие из нас, находясь, например, в общественном транспорте, не раз слышали поток нецензурных выражений, льющийся из уст 12–13-летнего ребенка. Действительно ли употребление ненормативной лексики стало нормой поведения большинства подростков? Как мотивируется демонстрация такого поведения? Есть ли среди подростков хоть небольшая доля тех, у кого не возникает потребности использовать нецензурные выражения в своей речи? Каково личное отношение подростка к употреблению ненормативной лексики? В данной статье мы и попытаемся дать ответы на все эти вопросы*.

1. Употребление ненормативной лексики – норма поведения в подростковой субкультуре. Мы задавали школьникам вопрос, который касался использования ими нецензурных выражений. Большинство опрошенных подростков (73,3%) эпизодически («иногда») употребляют нецензурные выражения. На «постоянное» употребление ненормативной лексики указали 13,2% школьников, и столько же (13,5%) подростков «не используют» в своей речи нецензурные выражения. Необходимо отметить и гендерные различия – доля «постоянно» употребляющих нецензурные выражения гораздо выше у мальчиков (19,7%), чем у девочек (6,9%).

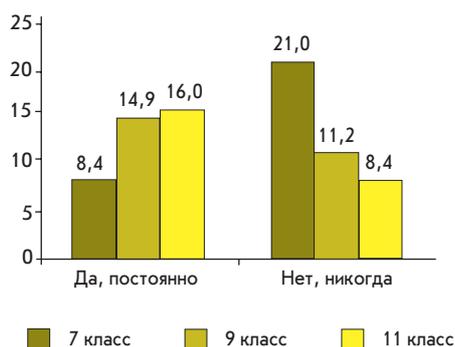
Сравнение ответов учащихся 7, 9, 11-х классов показывает, что с возрастом заметно увеличивается доля тех подростков, кто «постоянно» употреб-

* Статья основана на материалах социологического опроса, в котором приняли участие 1429 учащихся 7, 9 и 11-х классов общеобразовательных школ г. Москвы.

ляет ненормативную лексику, и соответственно резко снижается доля тех, кто не использует подобную лексику, причем данные изменения характерны как для мальчиков, так и для девочек (см. диаграмму 1).

Диаграмма 1

Влияние возрастной динамики на частоту употребления ненормативной лексики (%)



На особенности употребления ненормативной лексики подростками наиболее существенное влияние оказывают такие социально-стратификационные факторы, как материальное положение семьи и ее состав. Так, среди мальчиков из высокообеспеченных семей 16,5% никогда не используют в своей речи нецензурные выражения; из малообеспеченных семей – 5,2%. Доля девочек из полных семей, постоянно употребляющих ненормативную лексику, меньше, чем доля девочек, чьи родители разведены (5,4 и 12,1%).

2. Подросток о мотивах употребления ненормативной лексики. Этот сюжет крайне интересен и важен. Многие согласятся, что зачастую человек прибегает к использованию нецензурных выражений, когда просто не может найти других слов, чтобы выразить свои эмоции. Безусловно, это не единственная причина употребления ненормативной лексики. Использование нецензурных выражений может являться и своеобразным защитным механизмом для подростка; посредством сквернословия он может выражать свое стремление быть взрослым; употребление не-

нормативной лексики подростком может быть связано с влиянием его ближайшего окружения; использование нецензурной лексики просто может «войти в привычку». Именно ряд этих причин мы и предложили респондентам в качестве вариантов ответов на вопрос о том, каковы мотивы употребления ими ненормативной лексики.

Полученные данные показывают, что употребление ненормативной лексики связано прежде всего с эмоциональным состоянием подростка: больше половины (54,2%) школьников употребляют нецензурные выражения именно потому, что «не могут выразить свои эмоции другими словами», причем вполне вероятно, что чаще всего это именно негативное эмоциональное состояние, поскольку 33,8% школьников отмечают, что использование таких выражений связано с «плохим настроением». Для каждого пятого (18,4%) употребление ненормативной лексики «является привычкой». Что касается использования мата для оскорбления другого, то почти каждый десятый (7,3%) употребляет ненормативную лексику именно для этой цели. И, наконец, лишь небольшая часть школьников фиксирует, что использование нецензурных выражений – результат влияния их ближайшего окружения («так принято среди моих друзей») либо это «возможность казаться старше» (1,1%). В целом же в большинстве случаев употребление ненормативной лексики для подростка – некий знаково-опосредованный способ разрешения эмоционального напряжения, которое может быть окрашено как положительно, так и отрицательно.

Анализ гендерных различий позволяет выделить два существенных момента. Во-первых, девочки чаще мальчиков используют ненормативную лексику для того, чтобы выразить свои эмоции (67,8 и 47,1% соответственно). Во-вторых, лишь для 14,6% девочек употребление нецензурных выражений вошло в привычку, в то время как среди мальчиков таких 22,0%.

3. «Неругающиеся» подростки и отношение к ним их сверстников. Лишь небольшая часть подростков (13,5%) не используют нецензурные выражения в своей речи. Им мы предлагали два специальных вопроса. Один касался причин неупотребления ненормативной лексики, другой – реакции сверстников на подобное поведение. Данный сюжет вызывает интерес, поскольку употребление нецензурных выражений в подростковой субкультуре приобрело массовый характер и сквернословие стало «нормой» поведения. В этой связи именно те, кто не ругается, не соответствуют «норме» подросткового поведения и могут вызывать негативную реакцию со стороны сверстников.

Анализ данных показывает, что почти половина «неругающихся» школьников просто фиксирует отсутствие у себя потребности в употреблении ненормативной лексики (43,9%). Каждый третий считает, что использование нецензурных выражений «ниже его достоинства». Каждый шестой (15,6%) стремится соблюсти нормы поведения, принятые в обществе («Боясь, что это вызовет осуждение со стороны окружающих»). Важно отметить, что мальчики значительно чаще выбирают данный вариант ответа, чем девочки (25,9 и 6,7%). Наконец, 4,5% подростков указали, что в их ближайшем окружении нет людей, употребляющих ненормативную лексику, и в связи с этим они сами ее не используют.

Ответы на вопрос о реакции сверстников на неупотребление подростком ненормативной лексики представлены в табл. 1.

4. Школьная успеваемость и употребление ненормативной лексики. Известно, что плохая успеваемость коррелирует с проявлением различных форм девиантного поведения (например, таких, как курение и употребление алкоголя). Поскольку сквернословие также можно рассматривать как форму девиации, то склонность к использованию нецензурных выражений может

быть связана с низкой успеваемостью. Полученные данные представлены в табл. 2.

Таблица 1

Реакция сверстников на неупотребление подростком нецензурных выражений (%)

Варианты ответов	Общие данные	Мальчики	Девочки
Высмеивают Вас	1,2	1,9	0,7
Специально употребляют ненормативную лексику, чтобы вызвать у Вас отрицательные эмоции	2,4	4,7	0,7
Провоцируют Вас употреблять ненормативную лексику	5,6	8,4	3,5
Стараются не сквернословить	6,0	2,8	8,5
Ничего особенного я не замечаю	84,8	82,2	86,6

Таблица 2

Использование ненормативной лексики среди учащихся с высокой и низкой успеваемостью (%)

Варианты ответов	Средняя оценка больше 4 баллов	Средняя оценка меньше 4 баллов
Да, постоянно	8,9	16,9
Иногда	73,6	73,4
Нет, никогда	17,6	9,7

Как видно из таблицы, постоянное употребление нецензурных выражений характерно в первую очередь для слабоуспевающих школьников. И наоборот, ученики с хорошей успеваемостью более склонны никогда не употреблять ненормативную лексику. В то же время можно сказать, что как среди одних, так и среди других такая форма девиантного поведения является «нормой общения», поскольку подавляющее большинство подростков указывает на то, что они используют

ненормативную лексику эпизодически («иногда»).

Для более наглядного представления того, каким образом частота употребления ненормативной лексики зависит от успеваемости подростка, мы рассмотрим влияние получаемых оценок по литературе на склонность к использованию нецензурных выражений. Полученные данные представлены на диаграмме 2.

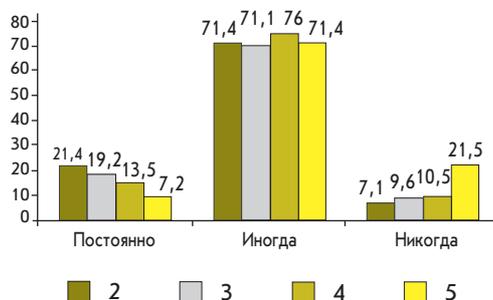
Представленные данные подтверждают сделанный выше вывод о том, что школьники с хорошей успеваемостью намного реже употребляют ненормативную лексику по сравнению со своими неуспевающими сверстниками.

5. Личное отношение подростков к употреблению ненормативной лексики (является ли она оскорбительной). Ответы школьников показывают, что для большинства (67,0%) нецензурные выражения «являются оскорбительными, если они непосредственно относятся к ним». Каждый четвертый школьник (22,8%)



Диаграмма 2

Влияние успеваемости школьников по литературе на склонность к употреблению ненормативной лексики (%)



считает нецензурные выражения «оскорбительными в любом случае». Для каждого десятого школьника (10,2%) употребление нецензурных выражений – «вполне нормальное явление». Сопоставление ответов мальчиков и девочек показывает, что мальчики, в отличие от девочек, более склонны воспринимать употребление ненормативной лексики как «нормальное» (13,5 и 6,9% соответственно) и гораздо реже фиксируют свое негативное отношение к нецензурным выражениям (17,7 и 27,8%).

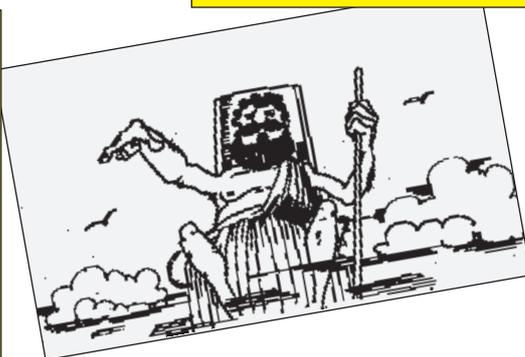
Употребление ненормативной лексики является проблемой не только подростковой субкультуры, но и нас, взрослых. Сегодня огромное количество людей «украшает» свою речь нецензурными выражениями. Безусловно, в данной статье мы не ответили на многие вопросы, связанные с особенностями употребления ненормативной лексики подростками. Тем не менее для нас важно, чтобы читатель обратил внимание на полученные результаты. Ведь насколько нам известно, это пока первое серьезное социологическое исследование употребления ненормативной лексики в подростковой субкультуре.

Владимир Самуилович Собкин – доктор психол. наук, директор ЦСО РАО, академик РАО;

Ольга Викторовна Ткаченко – сотрудник ЦСО РАО, г. Москва.

**Некоторые принципы и подходы
к формированию нового поколения
учебных изданий
для общеобразовательной школы**

*А.А. Вахрушев,
А.С. Раутиан*



**Основные направления
модернизации
российского образования**

В последнее десятилетие в России происходила коренная перестройка жизнедеятельности и функционирования общества и государства. Она потребовала пересмотра основных целей и задач образовательной деятельности. Новые приоритеты развития российского образования нашли отражение в Концепции его модернизации на период до 2010 года и многих других важных документах, принятых Правительством РФ.

Особое внимание в Концепции модернизации российского образования уделено общеобразовательной школе. В этом документе подчеркивается: «Базовое звено образования – общеобразовательная школа, модернизация которой предполагает ориентацию образования не только на усвоение обучающимся определенной суммы знаний, но и на развитие его личности, его познавательных и созидательных способностей. Общеобразовательная школа должна формировать целостную систему универсальных знаний, умений, навыков, а также опыт самостоятельной деятельности и личной ответственности обучающихся, т.е. ключевые компетенции, определяющие современное качество содержания образования. Опираясь на богатейший опыт российской и советской школы, следует сохранить лучшие тради-

ции отечественного естественно-математического, гуманитарного и художественного образования».

Главные направления модернизации образования можно свести к следующим:

- целью образования должно стать не столько усвоение определенных предметных знаний, сколько развитие личностных качеств;

- важнейшими задачами образования становится развитие универсальных умений, позволяющих выпускникам школы самостоятельно обучаться в течение всей жизни, уметь решать возникающие перед ними проблемы, сотрудничать в достижении поставленных целей, выбирать и нести ответственность за свой выбор.

Эти направления связаны не только с изменениями условий жизни в нашей стране, но и с общемировыми тенденциями. Действительно, демократизация жизни в России, процесс построения правового государства выдвигают новые требования к гражданам, ставят задачу формирования активного члена общества, который сам обеспечивает свое собственное благосостояние. Однако более важную роль, на наш взгляд, играют общемировые процессы, происходящие в человеческом обществе и требующие других качеств от образованной личности. Речь идет об информационной революции, охватившей человечество. Именно эта революция требует поиска путей эволюции образования и учебника как одного из основных средств учебного процесса.

Современные требования к целям образования и к отбору изучаемых знаний

Эпоха классического образования. Вплоть до конца XX в. преемственность деятельности человеческих поколений обеспечивалась консервативностью жизненного уклада, что было связано с относительно медленным приростом информации. Мало изменялись на протяжении столетий и средства ее хранения и передачи (письменность, книга как способ хранения и передачи знаний и т.п.).

Для предшествующей эпохи характерна элитарность доступа к информации. Вплоть до начала XX в. большая часть населения развитых стран Европы была занята производительным трудом (эпоха индустриального общества). Информация – продукт творчества. В индустриальном обществе людей, занимающихся творческим трудом, сравнительно немного. Поэтому прирост информации был не очень велик. Лишь до XVIII в. возможно было существование «энциклопедистов», которые владели знаниями о всех главных достижениях человечества. Именно этот круг лиц осуществлял функцию управления в обществе. Для остальных информация ограничивалась минимумом профессиональных навыков, которые практически не изменялись на всем протяжении трудовой деятельности.

Вплоть до последнего времени технические достижения кардинально изменяли не форму передачи знаний, а лишь ее скорость и массовость (тираж). Радио, телефон, телеграф и телевидение обеспечивали большую скорость передачи информации, но передавалась она традиционно (при помощи слова и текста). В то же время фиксация любой информации осуществлялась – тем или иным способом – на бумаге.

Все формы передачи информации были по преимуществу общественными (в СССР – государственными). Даже личная переписка (одна из

немногих форм передачи информации, давно ставшая приватной) зависела от института почты.

Таким образом, общество до недавнего времени в значительной мере контролировало информацию, поступающую к ее потребителю. Человек был почти лишен возможности непосредственно обратиться к единомышленникам, так как любое тиражирование контролировалось обществом (технически и/или экономически).

Сравнительно медленный прирост информации и сохранение традиционных способов ее передачи делали невозможным быстрое изменение жизненного уклада. Это определяло характер большинства образовательных и квалификационных документов. В качестве главной задачи образования ставилась задача передачи опыта, фактических знаний, необходимых человеку в конкретной деятельности. С этой идеологией передачи опыта хорошо согласуется классическая педагогика, когда учитель на уроке сообщает готовые знания, а ученик их запоминает. Сложился классический учебник – книга, которая содержит знания, необходимые для жизни обучаемого, – характерный для обучения вплоть до конца эпохи индустриального общества и существующий поныне.

Информационный мир. Прогресс индустриального общества и участие в производстве все меньшего количества людей (появление постиндустриального общества) приводит в развитых странах к высвобождению человека и перераспределению человеческих ресурсов. Растет число людей, занятых в творческой деятельности (в науке, искусстве, рекламе, средствах массовой информации и т.п.). Вместе с тем все большую роль играют коммуникация, обмен информацией и оперативность ее поступления. Иными словами, появляются проблемы нового качества – информационные.

Изобретение компьютера и сети Интернет в информационном мире можно сравнить с изобретением книгопечатания. Впервые у пишущего че-

ловека «выпало» перо из рук. Человечество имеет дело с новыми условиями, кардинально отличающимися от условий прошлого. Создается глобальный рынок труда, доступ к информации впервые становится демократическим. Каждый может затребовать и получить необходимую ему информацию практически из любой части света. Лучшие библиотеки и музеи мира можно «посетить», не выходя из своей собственной квартиры. Общение и объединение единомышленников может происходить в режиме реального времени, независимо от географического положения и языка участников. Виртуальный мир компьютера позволяет испытать небывалые ощущения своей сопричастности к любому реальному или вымышленному событию.

Таким образом, благодаря мощной информационной технике человек получил новые информационные возможности.

Вместе с тем использование компьютера и Интернета выдвигает высокие требования к культуре пользователя. Необходимо уметь грамотно вести **целенаправленный поиск и отбор информации, синтезировать** из отобранной информации **требуемый результат**.

Особенности современной эпохи существенно изменили требования к образованию и образованному человеку. Количество информации в мире каждое десятилетие удваивается. Действовавший ранее принцип сообщения каждому человеку всех важнейших знаний неэффективен, так как к моменту окончания школы ему пришлось бы заново начинать учиться. Поэтому главное, чему следует учить, – **умению осваивать и употреблять новую информацию для решения стоящих перед человеком проблем, т.е. информационной культуре**. Что же для этого нужно?

Известно, что человеку необязательно все помнить, так как любую нужную в данный момент информацию можно найти. **Задача заключается в том, чтобы узнать, какая**

именно информация нужна и каким способом ее получить. Конечно, для этого требуется информационная грамотность, т.е. умение и навык пользования компьютером и Интернетом. Кроме того, огромное значение имеют:

- способность правильно сформулировать стоящую перед человеком проблему;
- умение отобрать из своего опыта ту информацию, которая пригодится для решения проблемы;
- умение определить, какой информации не хватает для решения проблемы и где ее искать;
- умение найти новую недостающую информацию;
- умение оценить, подходит ли данная информация для решения проблемы;
- умение использовать отобранную информацию для решения проблемы.

Эти умения не являются ремесленными. Они требуют творческого подхода и развитой системы эвристики. В «Толковом словаре русского языка» С.И. Ожегова слово «эвристика» имеет два значения: 1) совокупность исследовательских методов, способствующих обнаружению ранее неизвестного; 2) основанный на беседах и диалогах метод обучения, стимулирующий у учеников развитие активного поиска решения. Первое значение слова говорит о том, **чему учить**, второе – **как учить**.

Что же способствует развитию эвристического мышления? **Формирование целостной картины мира** (системы знаний, целостного мировоззрения) и **практики использования ее ориентиров как основы для поиска нужной информации и решения творческих задач**.

В современном образовании часто высказывается мнение о том, что конкретные знания играют второстепенную роль в образовании школьника и его будущей жизни. Отсюда можно сделать вывод: **конкретные знания нужны постольку, поскольку они являются ключом к получению нового знания**. Важны не знания сами

по себе, а система. Она нужна для того, чтобы правильно определить направление поиска, отличить нужную информацию от ненужной, правдоподобный вывод от неправдоподобного, найти эффективный способ проверки выдвинутой гипотезы.

Традиционно авторы при отборе материалов в учебник исходят из той точки зрения, что в школе надо изучать основы наук. Они отбирают из вузовских учебников те знания, которые можно изложить на доступном для данного возраста языке. По нашему мнению, подход должен быть принципиально иным: важно не количество знаний, а целостность построенной на их основе системы. «Правильно устроенная голова» отличается **не количеством накопленных знаний, а системностью, отсутствием эклектики**. Знания в этом случае играют роль средства развития человека, его готовности к решению проблем и поиску для этого нужной информации.

Чтобы определить место учебника в модернизации российского образования, необходимо понять, **каким мы хотим видеть выпускника школы**. Стратегическая задача образования – научить человека справляться с потоком новой информации. Для этой цели человек должен приобрести ряд качеств, необходимых в его дальнейшей жизни в информационном мире. Остановимся на этих качествах.

Искренность, отсутствие боязни обнаружить свою индивидуальность. Разнообразие индивидуального опыта и образа мыслей учеников (дети, как известно, разные) – залог их успешного обучения. Важнейшая задача педагога – не подавлять, а развивать индивидуальность учеников. Этого можно достичь двумя методами. Первый предполагает диалоговую форму проведения урока, когда минимум должны усвоить все, а свой максимум каждый выбирает сам. Второй метод предусматривает разнообразие задач, которые дети сами могут выбирать и решать.

Любопытство и любознательность. Этому способствует опора учеб-

ного процесса на осмысление опыта школьников, возможность для ученика найти ответ на любой свой вопрос.

Наблюдательность. Стремление понять воспитывает наблюдательность.

Склонность к размышлению, поиску причин увиденного. Главная задача образования состоит не столько в знакомстве учеников с разнообразием явлений окружающего мира, сколько в том, чтобы добиться понимания этих явлений учениками на доступном им уровне.

Допустимость нескольких разных ответов на один вопрос, доброжелательность к другой точке зрения. Этому способствует рассмотрение каждого явления окружающего мира с разных точек зрения.

Умение пользоваться разнообразными источниками информации при поиске ответа на вопрос.

Умение общаться и работать в коллективе. Этому способствует совместная работа учеников по получению новых знаний.

Доброжелательность, открытость по отношению к окружающему миру.

В последние годы ставится задача формирования у человека определенных компетенций. Перечислим основные из них.

Информационная компетентность – это способность искать, анализировать, синтезировать информацию, строить собственную информационную структуру (К.Н. Поливанова).

Компетентность в решении проблем – это способность ставить и решать определенные типы рациональных задач: определять цели, оценивать ситуацию, переводить общую цель в конкретные задачи, планировать последовательность решения, временные затраты, выбирать адекватные задачам методы и формы презентации результатов, оценивать их успешность, быть готовым к постановке задачи на саморазвитие. Условиями формирования компетентности являются: опыт успешных действий по решению реальных практических задач, развитие рефлексии (А.Г. Каспржак и др., 2002).

Коммуникативная компетентность – это способность ставить и решать определенные типы коммуникативных задач: определять цели коммуникации, оценивать ситуацию, учитывать намерения и способы коммуникации партнера (партнеров), выбирать адекватные стратегии коммуникации, оценивать ее успешность, быть готовым к осмысленному изменению собственного речевого поведения (А.Г. Каспржак и др., 2002).

Мы полагаем, что формирование в учебном процессе описанных выше качеств и компетенций позволит подготовить будущее поколение к жизни в информационном мире. Ясно, что большую роль в этом процессе должен играть учебник, но не традиционный, а построенный с учетом новых задач. Такой учебник или (шире) стандартные учебные печатные материалы нового поколения должны не столько содержать все фактические знания, сколько являться **отправным пунктом для их получения**, центром кристаллизации для приведения их в систему и **средством проверки правильности и полноты полученных знаний**.

Учебник должен сопровождаться развитой и доступной школьникам образовательной инфраструктурой как в школе, так и за ее пределами: школьными, городскими и сельскими библиотеками, имеющими в фондах множество популярных, написанных для разных возрастов книг, в том числе и на электронных носителях. Важно, чтобы в Интернете был достаточно полный набор сайтов, ориентированных на обучение. Наряду с теоретической, в каждой школе должна быть хорошо организованная база для практической работы, которая будет играть все более важную роль, так как школьник сам должен стать непосредственным участником и свидетелем явлений, происходящих в реальности, а не только на экране.

Однако российское образование еще не готово повсеместно предоставить необходимую образовательную среду.

Даже московские библиотеки не решают проблему из-за недо-

статков их комплектования, а следовательно, инфраструктура, которая могла бы сопровождать учебники, еще не развита. Подавляющее большинство московских школьников не имеет постоянного доступа к компьютеру и Интернету как в учебное, так и главным образом во внеучебное время. За пределами крупных городов ситуация обстоит гораздо хуже. Проблема становится еще более острой из-за отсутствия подготовленных педагогов.

Поэтому особенно актуальна задача создания общедоступного современного учебника. По нашему мнению, это должен быть **учебно-методический комплект (УМК), самодостаточный, который постоянно расширяется за счет дополнительных пособий, обеспечивающих образовательную инициативу ученика**.

Изображенная ниже схема эволюции учебников и учебных пособий (схема 1) иллюстрирует предполагаемое улучшение образовательной среды. При этом учебнику, как правилу, отводится ключевая роль, гарантирующая образовательный минимум и обеспечивающая общую организацию образовательного процесса. Вариативность образования может сохраняться за счет роста разнообразия учебных пособий, способствующих образовательной инициативе учащихся.

Схема 1

Эволюция учебников и учебных пособий



Каким же требованиям должны соответствовать эти пособия?

Они должны:

– состоять из отдельных модулей, которые школьники могут использовать выборочно в произвольном порядке;

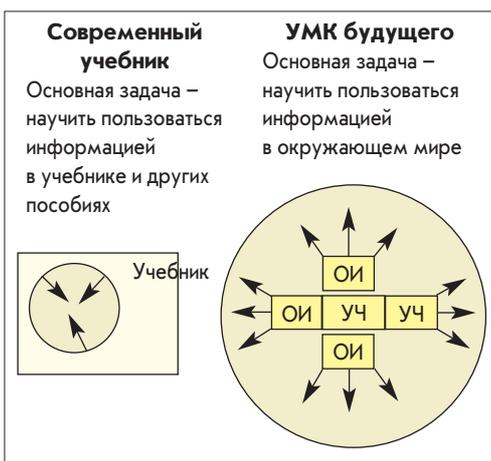
– мотивировать учеников на поиск информации в различных источниках;

– учить ученика анализировать, сравнивать и синтезировать полученную информацию.

Современный учебник нового поколения должен не только давать конкретные знания, но и учить активно пользоваться информацией, содержащейся в нем (см. схему 2).

Схема 2

Особенности современного учебника и учебника будущего



Примечание: Уч – учебник; ОИ – учебное пособие, обеспечивающее образовательную инициативу учащегося.

Требования к современному учебнику

Современный учебник нового поколения – это учебник, который с помощью знаний, ориентированных на потребности человека, создает целостную картину окружающего мира, служащую ориентировочной основой для поиска и усвоения новой необходимой для человека информации. С помощью аппарата организации усвоения материала и аппарата ориентировки он учит в процессе учебной

деятельности решать возникающие перед человеком проблемы на основе имеющихся знаний.

Требования к содержанию.

1. Содержание учебника должно способствовать пониманию учеником содержания предмета. Чтобы достичь понимания, содержание должно подчеркивать различные виды связи предметов и явлений (логические, причинно-следственные, исторические, морально-этические). Оно должно обеспечивать выводимость одних явлений из других. Это сводит к минимуму необходимость запоминания («зубрежки»), так как большую часть содержания ученик выводит из известного. Непосредственным критерием этого качества в учебнике может быть логическая связь понятий и преемственность содержания внутри учебника и между учебниками одной предметно-методической линии.

2. Содержание учебника должно учить постановке и решению проблем (задач). Прежде чем что-либо сообщить ученику, учитель должен создать мотивацию (проблемную ситуацию): это постановка задачи, затем – ее обсуждение. Изучение темы должно вестись от конкретных наглядных образов к абстрактным обобщениям. При этом используется проблемный стиль изложения, который заключается в поиске пути, ведущего к решению проблемы. Само решение должно быть ясно сформулировано и сравнено с поставленной проблемой. Сообщается не готовый результат, а путь к решению проблемы. Непосредственным критерием этого качества может быть проблемный стиль изложения и мотивация основных элементов содержания.

3. Содержание учебника должно прививать ученику вкус к поиску причин и смысла происходящего, делать его сознательным участником событий, как природных, так и общественных. Такого рода подход – необходимая предпосылка активного вмешательства в жизнь, будь то починка сломанного утюга или нарушение этических норм. Критерием оценки служит

наличие в учебнике или УМК **практикума (задачника), направленного на осмысление окружающего и применение этих знаний в практической деятельности; объяснение смысла изучаемого на жизненных примерах.**

4. Содержание учебника должно быть избыточным. Такой подход обеспечивает надежность знаний и правильность их понимания. Учебник должен учить школьников активно пользоваться информацией, содержащейся в нем. В учебник должна включаться информация, дополняющая и развивающая основное (минимальное) содержание. Именно в этом дополнительном содержании ученики должны находить ответы на свои вопросы. Критерием оценки данного аспекта служит **наличие в учебнике не только основного, но и дополнительного содержания.** Причем дополнительный материал не выделяется, иначе ученик не обучится навыку поиска нужной информации, ведь эту работу сделает за него автор.

Аппарат организации усвоения материала должен направлять деятельность ученика на обучение его решению проблем (творческих задач) и содержать «ключи», помогающие ученику грамотно использовать информацию.

Какие особенности методического аппарата помогают этому?

Прежде всего, каждый учебник должен иметь аппарат, на основе которого ученик обучается навыкам поиска информации. В случае если ученик затрудняется с ответом на вопрос, ему надо предложить воспользоваться аппаратом учебника для поиска ответа. Незнание – полбеда. Беда, когда ученик не знает способов нахождения нужного ему ответа.

Текст должен быть «выпуклым». Полезными средствами для этого может быть *рубрикация, выделение главных мыслей, ключевых понятий, схемы взаимосвязи изучаемых понятий* и т.п.

Содержащиеся в начале каждого параграфа *вопросы актуализации* помогают школьнику подготовиться к изучению очередной темы

и повторить именно то содержание, которое понадобится для решения проблемы данного урока.

Задания к иллюстрациям учебника должны помочь ученику заметить на них главное и направить его на осмысление содержания изображений.

Обязательным элементом аппарата современного учебника должна быть **система продуктивных (творческих) вопросов.** Именно они приучают ученика решать проблемы, используя полученные знания, так как описанные в учебнике ситуации в жизни никогда не повторяются в точности. Репродуктивные вопросы служат лишь для проверки правильности понимания текста учебника. Отличительная черта продуктивного (творческого) вопроса или задания состоит в том, что прямой ответ на него не содержится в тексте учебника, – для ответа требуется применение приобретенных знаний в новой ситуации.

Критериями оценки учебника в целом могут служить:

- наличие разработанного аппарата организации усвоения материала и аппарата ориентировки, направляющих деятельность учеников;
- наличие полноценного аппарата издания;
- наличие творческих заданий.

Литература

1. Концепция модернизации российского образования на период до 2010 года
2. *Каспржак А.Г., Митрофанов К.Г. и др.* Компетентностный подход как средство достижения нового качества образования: Мат. для опытно-эксперимент. работы в рамках реализации Программы «Модернизация образования: перспективные разработки». НФПК, 2002.

Александр Александрович Вахрушев – доцент, член-корр. АПСН, автор учебников по окружающему миру и естествознанию Образовательной системы «Школа 2100»;
Александр Сергеевич Раутиан – научный сотрудник Палеонтологического института РАН, автор учебников по окружающему миру и естествознанию Образовательной системы «Школа 2100».

Развитие у детей умения ставить орфографические задачи

С.А. Сейфулина



Исходным моментом решения любой задачи является постановка вопроса «Что надо узнать?». Применительно к орфографии это означает ситуацию, когда **пишущий осознает потребность найти или выбрать из нескольких возможных тот или иной письменный знак**. Психологи (Д.Б. Богоявленский, С.Ф. Жуйков и др.), лингвисты (В.Ф. Иванова и др.), методисты (М.Т. Баранов, М.М. Разумовская и др.) настойчиво подчеркивают, что конечный результат обучения орфографии в решающей степени зависит от его первоначального этапа, т.е. от того, развита ли у учащихся способность обнаруживать в словах места, которые нужно писать по правилам, т.е. находить орфограммы.

Главной причиной орфографической слепоты школьников ученые и учителя считают отсутствие эффективных способов формирования орфографической зоркости. Еще в 1960 г. психолог В.В. Репкин писал, что «широко распространенные упражнения, в которых орфограммы заранее выделены тем или иным способом (вставить пропущенные буквы, объяснить правописание выделенных букв, корней, слов и т.д.), не способствуют формированию умения выделять орфограммы» [4]. О том же пишут сегодня психологи, анализируя механизм формирования навыков грамотного письма: «Систематическое подсказывание ученику трудных мест в слове порождает "орфографическую слепоту"» [1].

Действительно, если в упражнении «сомнительная» буква пропущена, значит, первое действие орфографи-

ческой задачи выполнено за ученика. Малоэффективны для воспитания орфографической зоркости упражнения на подчеркивание и группировку орфограмм в написанных словах.

Сейчас наряду с широко распространенной морфологической теорией орфографии все большее признание получает фонематическая теория. Морфологическая теория орфографии («принцип орфографии, заключающийся в том, что общие для родственных слов морфемы сохраняют на письме единое начертание, несмотря на различия в произношении»*), которая возникла и развивалась главным образом на основе школьной практики, прошла многолетнюю проверку. Ее возможности и особенности как основы школьного обучения хорошо изучены и по достоинству оценены. Фонематическая теория («Фонематическое письмо – это такое письмо, в котором одни и те же буквы алфавита обозначают фонему во всех ее видоизменениях, как бы она ни звучала в том или ином фонематическом положении» [2]) возникла на основе некоторых чисто теоретических предпосылок.

Если мы хотим, чтобы письмо ребенка с самого начала было осознанным, необходимо, чтобы еще до начала письма ребенок осознал, что же обозначается буквой, осознал отношение между буквой и фонемой. Представители Московской фонологической школы считают, что звуки «как единицы устной речи связаны с буквами,

* Розенталь Д.Э., Теленкова М.А. Словарь-справочник лингвистических терминов. М., 1976. С. 250.

единицами письменной речи, через посредство мельчайших незнакомых единиц языка – фонем» [3]. Фонема – единица функциональная. Звуки, представляющие одну и ту же фонему, акустически могут быть разными. И наоборот, один и тот же звук может быть реализацией («представителем») разных фонем.

Например, звуки [o//a//ъ] в корне слов *воды, водичка, водяной* «представляют» фонему <o>, так как фонема называется и обозначается буквой по своему основному значению, т.е. по сильной позиции.

Чередование звуков в морфемах вызывается изменением условий произношения. Для гласных это зависимость звука от места по отношению к ударению (в нашем примере [ó] – под ударением, [a] – в первом предударном слоге, редуцированный [ъ] – во всех остальных безударных слогах). Для согласных условия произношения – это их «сосед» справа, т.е. последующий звук. Например: *гла*[з]а, но *гла*[с] и *гла*[с]ки, т.е. [з] – перед гласными, [с] – на конце слова и перед глухими и т.п.

В процессе письма мы обозначаем буквами не изменчивый звуковой состав, а постоянный фонемный состав, который устанавливается по сильным позициям рядов позиционно чередующихся звуков.

Обозначая на письме звуки сильных позиций фонем, проходим две ступени: от фонемы (точнее, от звука, представляющего фонему в сильной позиции) – к букве. В этом случае мы руководствуемся правилами графики. Например, ударный гласный звук [a] после твердого согласного обозначаем буквой а, а после мягкого согласного – буквой Я.

Обозначая на письме звуки слабых позиций фонем, проходим три ступени: от звука слабой позиции – к нахождению фонемы (сильной позиции), а от нее – к букве (по правилам, установленным для сильных позиций). Вот

почему последовательность обучения правописанию должна соот-

ветствовать формуле: от звука – к фонеме, а от нее – к букве.

Фонематический принцип позволяет установить связь между отдельными правилами правописания и вскрывает их общую природу. Основные правила, которые изучаются в начальной школе (правописание безударных гласных, парных согласных, обозначение мягкости согласного перед мягким согласным и др.), по сути своей идентичны: они учат проверять варианты фонемы по сильной позиции. Раскрыть общую природу главных правил орфографии – значит поднять школьников на высший уровень осознания устройства нашего правописания.

Показать младшим школьникам в самом общем виде основной закон русского правописания можно еще до того, как они научатся членить слова по составу и начнут изучать грамматику. Учащимся для этого достаточно владеть той первоначальной суммой фонетических знаний и умений, с которых начинается обучение языку по любой программе. А по мере того, как учащиеся будут знакомиться с морфемной структурой слова и системой его грамматических значений, общий принцип будет конкретизироваться по отношению к морфеме: корню, окончанию и т.д.

При обучении по действующей традиционной программе умение находить орфограммы формируется по мере накопления учащимися соответствующих знаний по грамматике. Пока учащиеся работают над безударными гласными в корне, они не обращают внимания на безударные гласные в суффиксах, окончаниях. В результате дети приучаются что-то писать наугад, полагаясь на интуицию, и, в конце концов, вообще обходятся без правил.

Другое дело – при обучении на фонемной основе. В этом случае можно сначала научить выделять орфограммы, а потом уже учить выбирать нужное правило и писать по нему. Например, зная признаки слабых позиций для гласных и согласных: все



безударные гласные (кроме У), согласные, парные по звонкости-глухости на конце слова и перед согласными (не Р, Л, М, Н, В) – первоклассник, которому впервые приходится по слуху записывать слово *промокашка*, в четырех случаях остановится в неуверенности и либо пропустит неизвестные буквы (*пр_м_ка_к_*), либо спросит у старшего, как писать, либо посмотрит в книгу, чтобы увидеть, как пишется слово.

Потребность узнать, какую букву писать в том или ином месте слова, где один и тот же звук может быть обозначен разными буквами (может «представлять» разные фонемы), – это и есть то, что принято называть орфографической зоркостью.

Конечно, данный алгоритм решения орфографических задач регулирует написание не всех орфограмм, так как в русском языке

есть написания, противоречащие основному принципу, встречаются орфограммы на месте сильных позиций, однако все эти отступления, по подсчетам ученых, составляют не более 5% написаний. Кроме того, ни одно из них не входит в состав базовых орфографических навыков, которые должны быть сформулированы на начальном этапе. Зато, опираясь на основной закон правописания, школьники всегда – и за пределами начальной школы – будут иметь точку отсчета, позволяющую определять место каждой орфограммы в системе правописания и анализировать данный способ решения орфографической задачи в его отношении к всеобщему способу решения орфографических задач.

Литература

1. Граник Г.Г., Концевая Л.А., Бондаренко С.М. Психологические механизмы формирования грамотного письма // Русский язык и литература в средних учебных заведениях УССР. 1998, № 2. С. 42.
2. Ильинская И.С., Сидоров В.Н. Современное русское правописание // Уч. зап. Моск. гос. пед. ин-та им. В.П. Потемкина. М., 1953. Т. 12. Вып. 2. С. 8.
3. Кузьмина С.М. Теория русской орфографии. М., 1981. С. 12.
4. Репкин В.В. Формирование орфографического навыка как умственного действия // Вопросы психологии. 1960. № 2.

Светлана Анатольевна Сейфулина – канд. филолог. наук, ст. преподаватель кафедры русского языка и методики начального обучения Таганрогского государственного педагогического института, г. Таганрог Ростовской обл.

Развитие орфографической зоркости у младших школьников

М.В. Иванова

Совершенствование орфографической грамотности учащихся – одна из важных задач, стоящих перед учителями. В русском письме главным разделом, который определяет ведущий принцип орфографии, является передача буквами фонемного состава слов. Именно к этому разделу орфографии относятся большинство правил, изучаемых в младших классах.

Таким образом, при изучении раздела «Орфограммы» можно поставить несколько задач.

1. Познакомить детей с понятием «орфограмма» и помочь им глубже осознать сущность орфографических трудностей русского письма. Ввести в практику письменной речи маленьких школьников особый способ письма – письмо с пропусками орфограмм, с «окошками». Ребенок должен действовать по принципу «знаю букву – пишу, не знаю – пропускаю, оставляю сигнал опасности».

2. Познакомить школьников с орфографическим словарем, заложить основы правильного способа действия, необходимого для поиска ответа на орфографический вопрос.

3. За счет широкого применения приема списывания обеспечивать запоминание орфографического облика слов разных тематических групп (виды транспорта, посуда и т. д.), т.е. развивать орфографическую память учеников.

Работу по орфографии я начала с **букварного периода**. Период обучения грамоте – очень ответственный этап для формирования орфографических навыков. Именно в это время надо создать предпосылки для успешного развития у детей орфографической зоркости, показать школьникам неоднозначное соответствие между звучащим словом и написанным, причем наблюдения необходимо вести,

двигаясь не столько от буквы к звуку, сколько наоборот – от звука к букве.

В это же время дети получают представление о сильной и слабой позициях звуков. Поскольку большую часть орфограмм составляют орфограммы слабых позиций, то с точки зрения фонематической концепции русского правописания орфографическую зоркость можно определить как умение фонологически (позиционно) оценивать каждый звук слова, т.е. различать, какой звук находится в сильной позиции, а какой – в слабой и, значит, какой однозначно указывает на букву, а какой может быть обозначен разными буквами при том же звучании. В умении обнаруживать звук, находящийся в слабой позиции, прежде всего и состоит орфографическая зоркость.

Во 2-м классе дети поднимаются на новую ступень знаний и умений по орфографии. Это новый этап в процессе формирования осознанных орфографических умений, продолжающий и углубляющий работу, начатую в 1-м классе. Именно здесь оттачивается базовое умение – обнаруживать в словах звуки, допускающие неоднозначное обозначение буквами, т.е. предвидеть, прогнозировать «ошибкоопасные» места-орфограммы.

Вместе с детьми мы составляем памятку, которая на длительное время становится руководством для нахождения основной массы орфограмм. Эта памятка называется «Какие буквы нельзя писать на слух». Имея перед собой такую памятку, учащиеся могут выполнять наиболее действенное и одновременно наиболее сложное из упражнений, воспитывающих орфографическую зоркость, а именно: письмо с пропусками орфограмм, или, как его еще называют, письмо с «дырками». Овладение этим умением означает избавление ученика от страха допустить ошибку при выполнении различных письменных работ, в первую очередь при свободном изложении собственных мыслей. Ученикам дается разрешение пропускать букву, если он не знает, какую писать.

Овладеть письмом с пропусками не просто. Я специально готовлю к нему детей на отдельных словах. При этом важно начинать обучение с пропуска не субъективно сомнительных, а всех орфограмм, в первую очередь орфограмм слабых позиций.

Как же проходит эта работа?

Исходным моментом решения любой задачи, в том числе орфографической, является постановка вопроса «Что надо узнать?».

Навык нахождения орфограмм необходимо специально формировать. Однако при выполнении заданий, приведенных в традиционных учебниках русского языка, учащимся не приходится задумываться над этим: на месте орфограммы они уже видят пропуски букв. Существенно не изменяют положения и такие упражнения, как подчеркивание и группирование орфограмм в написанных словах.

Учащиеся сами на слух выделяют орфограммы в слове.

Во 2-м классе выделяются три главные опасности – обозначение на письме:

- безударного гласного звука;
- парного согласного по глухости-звонкости;
- звука, которого нет.

Возьмем безударный гласный в корне слова. Младшие школьники уже знают, что безударный гласный звук при письме может обозначаться разными буквами. Но правильная для слова – только одна. Ее нужно выбрать. Выберешь не ту – допустишь ошибку. Если гласный стоит в сильной позиции, то буква орфограммой не является. В этом случае смело можно писать букву. Пример: *дай, стол*.

Но в русском языке много слов с безударными гласными. Пример: *лицо*.

Поскольку на первоначальном этапе дети не знают правил проверки орфограмм, они работают по схеме:

- 1) определяю ударный слог;
- 2) записываю слово с пропуском;
- 3) делаю выбор (вписываю букву зеленой пастой):

$л_ц\acute{o} - л\overset{e}{\underset{u}{}}цо.$

Здесь есть выбор букв – значит, это опасное место в слове. Надо задуматься! Эти «опасные места» называются орфограммами, а допущенные в них ошибки – орфографическими.

Что же касается согласных звуков, парных по глухости-звонкости, то они не представляют опасности при письме, если стоят:

- 1) перед гласными (*сады*);
- 2) перед непарными звонкими [л], [л'], [м], [м'], [н], [н'], [р], [р'], [й] (*степной*);
- 3) перед [в], [в'] (*буква*).

В этих случаях парные согласные стоят в сильной позиции. Пишем не сомневаясь. А вот орфограммами буквы являются в следующих случаях:

- 1) на конце слов (*гриб, дуб*);
- 2) перед другими согласными, кроме непарных звонких и [в], [в']. Здесь парные стоят в слабой позиции:

$ла\overset{б}{\underset{п}{}}ки.$

Рабочая схема – та же:

- 1) определяю ударный слог;
- 2) пропускаю орфограмму;
- 3) выбираю букву.

В этот период обучения важно, чтобы дети видели все имеющиеся в слове орфограммы. Если знаешь ответ – пиши, нет – оставляй пропуск или делай выбор букв. Так я провожу работу на первоначальном этапе знакомства с безударными гласными и парными согласными.

Далее веду работу с однокоренными словами. Вместе с детьми делаем вывод, что корень при изменении слова и в однокоренных словах может звучать по-разному, но пишется одинаково. Это и есть главный «секрет» корней.

На этом этапе работы учащиеся четко уясняют: чтобы решить орфографическую задачу, надо выбрать правильную букву. Для этого надо применить правило.

Даю детям способы проверки для каждой части речи. Прежде чем подбирать способ проверки, дети должны

определить, к какой группе относится слово, а потом выбрать нужное правило.

1. Если слово называет **предмет**, нужно:

– изменить проверяемое слово:

ед. ч. – мн. ч. (*доска – доски*)

кто? что? (ед. ч., мн. ч.) (*в волнах – волны*)

много кого? чего? (*кружка – кружек*);

– подобрать к нему однокоренное слово (*бегун – бег*).

2. Если слово называет **действие**, можно применить следующие способы проверки:

– изменить проверяемое слово по вопросам:

что (с)делает? (*плясал – пляшет*)

что (с)делал?

что (с)делаю?

что (с)делали?

что (с)делать? (*бежать – бегать*);

– подобрать однокоренное слово, которое отвечает на вопрос *что?* (*насорил – сор*).

3. Если слово называет **признак**, нужно:

– изменить слово по вопросам:

каков? (*узкий – узок*);

– подобрать однокоренное слово (*крепкий – крепенький*).

Изучив все способы проверки, учащиеся легко ориентируются в нахождении проверочных слов. Особое внимание уделяя значению слова. От значения слова – к правильной букве. Если формировать у детей привычку задумываться над каждым словом, над его значением, то это повышает их грамотность. Пример:

храбрец – от слова *храбрый*,

кофейник – от слова *кофе*,

писатель – от слова *пишет*

(а *пт_нец* – от слова *птенчик* или *птица?*).

Даю задания с ловушками:

п_ляны – пыль,

т_щить (сумки) – тощий,

сл_зает с дерева – слёзы,

обл_зать ложку – лез.

Дети высказывают свои точки зрения, объясняют, доказывают. Верно определили значение слова – ошибки не будет. Далее знакомлю

детей с непроизносимыми согласными. Тема звучит так: «Выбор букв для опасных сочетаний звуков».

Вот эти опасные сочетания:

[сн] [зн] [ств] [рц] [сн'] [зн'] [нц]

(*чудесный, звёздный, здравствуй, грустный, солнце, сердце*).

Довожу до сознания детей, что непроизносимый звук может быть только в тех словах, где есть опасные сочетания. Чтобы узнать, надо писать букву или нет, надо воспользоваться одним из способов проверки корней и подобрать проверочное слово. Если в проверочном слове появился непроизносимый согласный звук – надо писать букву, если не появился – значит, и буквы в этом слове быть не должно. Пример: *чудесный*

1) обозначает признак предмета,

2) каков? (*чудесен*).

Систематически провожу на уроках словарную работу. Написание словарных слов дети заучивают наизусть. Орфограмму в слабой позиции подчеркивают. Для лучшего запоминания словарных слов обращаемся к толковому словарю.

Когда изучены главные опасности письма и все правила проверки орфограмм, то нельзя оставлять «окошки» в корнях слов. Это считается ошибкой.

Конечно, при такой организации работы на выполнение заданий уходит много времени. Но по мере автоматизации навыка определять орфограммы алгоритм выполнения постепенно совершенствуется. Надо понять, что смысл русского языка как учебного предмета вовсе не в том, чтобы зазубрить правила. Оказывается, здесь «есть над чем думать», «есть что понимать». А орфография – это строгая наука, а не случайный подбор скучных правил. Чем яснее становятся закономерности русской орфографии, тем выше собственная орфографическая зоркость.

Марина Васильевна Иванова – учитель начальных классов средней школы № 15 г. Орска Оренбургской обл.

Развитие умения видеть орфограммы

Л.Н. Копытова

Формирование орфографически грамотного письма – одна из наиболее трудных задач, решаемых в школе. Несмотря на многочисленные исследования, проводимые в методике орфографии, учить младших школьников правописанию очень непросто. Связано это и со сложностью самой орфографической системы русского языка, и с тем, что дети, погружаясь в море орфографических правил, не могут уловить логики правописания и воспринимают орфографию как набор разрозненных, не связанных между собой «нужно» и «нельзя».

Какой объем знаний необходимо иметь учащимся, чтобы грамотно писать? Есть ли резервы совершенствования орфографического навыка учащихся? Как обучать правописанию на основе применения правил? Каковы способы усвоения орфографии в начальных классах? Полагаю, такие вопросы встают перед многими учителями начальных классов. Я тоже задумалась над их решением и вскоре поняла, что надо совершенствовать методику обучения орфографии русского языка.

Одна из главных целей такого обучения – научить ребенка безошибочно решать орфографические задачи. При этом выделяются следующие условия формирования орфографического навыка:

- 1) знание правила является теоретической базой;
- 2) знание приемов применения правила (рассуждение на основе алгоритма) способствует усвоению орфограммы;
- 3) различные виды упражнений вырабатывают орфографические навыки.

В развитии орфографической зоркости я выделяю 6 этапов, которые должен пройти ученик для

того, чтобы решить орфографическую задачу:

1. Увидеть орфограмму в слове.
2. Определить, проверяемая она или нет, и если да, то к какой грамматико-орфографической теме относится; вспомнить правило.
3. Определить способ решения задачи в зависимости от вида орфограммы.
4. Определить «шаги», ступени решения и их последовательность, т.е. составить алгоритм решения задачи.
5. Решить задачу, т.е. выполнить последовательность действий по алгоритму.
6. Написать слово и осуществить самопроверку.

Результат обучения орфографии, как я убедилась, зависит от того, насколько развита у школьника способность ставить перед собой орфографические задачи. Так, например, ученик после изучения правил о безударной гласной в корне успешно справляется с заданием вставить пропущенные буквы в упражнении, но допускает ошибки в собственном тексте. Объяснить этот парадокс нетрудно: чтобы вставить букву, ученику нужно решить орфографическую задачу, а чтобы сознательно написать слово, допустим, в изложении или сочинении, ему нужно сначала поставить эту орфографическую задачу, т.е. найти орфограмму.

Именно поэтому я считаю, что умение быстро обнаружить орфограмму, именуемое орфографической зоркостью, является важным базовым умением. Поэтому работу над грамотностью учащегося надо начинать с развития орфографической зоркости. Важно научить детей ставить перед собой орфографические задачи, а уже затем постепенно учить их решению.

Уже в 1-м классе я учу детей наблюдать за словом. Необходимо вооружить ребят знанием опознавательных признаков, по которым они могли бы, еще не владея орфографическими правилами, обнаруживать подавляющее большинство орфограмм, а

потом ребята сами научатся ставить орфографические задачи.

Основную трудность в орфографии составляют орфограммы слабых позиций, к которым прежде всего относятся безударные гласные в разных частях слова, проверяемые согласные, стоящие на конце слов и перед другими согласными. С наличием «опасности» на месте безударного гласного звука в первую очередь и нужно познакомиться первоклассников. Это можно сделать после того, как уже достаточно хорошо отработаны умения ставить ударения и производить звуковой анализ слов.

Первоклассникам предлагается прослушать слово *сосна* и произвести его звуковой анализ:

– Сколько в этом слове слогов?

– Назовите первый слог, второй слог.

– Как произнести первый слог? А как он пишется?

Ребята замечают, что этот слог пишется иначе, чем произносится. Вот здесь, в первом слоге, и находится «опасное место».

Вместе с ребятами делаем вывод, что опознавательными признаками орфограммы «безударные гласные в корне слова» является безударность, т.е. отсутствие ударения; а также, что гласные А, О, И, Е – наиболее опасные.

С этого момента начинается целенаправленная работа по формированию у первоклассников орфографической зоркости. Для этого я предлагаю детям выполнить следующие упражнения.

1. Игра «Найди опасное место».

– Я буду произносить слова, а вы хлопайте, как только услышите звук, которому нельзя доверять. А какому звуку нельзя доверять? Как его найти? (*Надо определить, есть ли в слове безударный гласный звук. Если есть, то есть и «опасное место».*)

2. «Светофор».

– Покажите красный сигнал светофора, как только найдете в слове «опасное место».

3. «Дырявое» письмо – печатание слов с пропуском «опасных мест».

При этом я снова обращаю внимание ребят на способ действия: «Если звуку можно доверять, обозначаю его буквой, если нет – ставлю на его место сигнал опасности».

4. Нахождение «опасных мест» в написанном слове. Выполнение этого упражнения является началом обучения самопроверке.

При всей пользе подобных упражнений я поняла, что работа над орфографической зоркостью первоклассников принесет плоды только при соблюдении двух условий – при систематичности ее проведения и при постоянном совершенствовании ее проведения, оттачивании у детей умения слушать и слышать звучащее слово.

В дальнейшем аналогичную работу провожу с согласными звуками.

На минутках чистописания, в текстах упражнений, в словарных словах дети учатся находить и обозначать орфограммы.

Для отработки этого умения использую отрывки из стихотворений, скороговорки, поговорки. Например:

1. Дети читают отрывок из стихотворения, высказывают свои впечатления. Списывают текст, стараясь, чтобы получилось красиво, правильно:

Нашу речку, словно в сказке,
За ночь вымостил мороз.
Обновил коньки, салазки,
Елку из лесу принес.

(С. Маршак)

2. Дальше дети работают с текстом.

Задание. Найди в тексте орфограммы, подчеркни. Можно провести соревнование или игру «Аукцион»: кто больше насобирает орфограмм?

На наших уроках стало традиционным проведение орфографических минуток, когда закрепляется умение находить орфограммы. Для детей это не утомительный процесс, а увлекательная игра. Например, они записывают под диктовку предложение:

На полянке у тропинки пробиваются травинки.

Задание. Найди орфограммы.

Это «сухое» задание можно предложить детям в игровом виде:

– Чтоб ошибок избежать, зоркость будем развивать! Собираем орфограммы, как грибы в лесу! Кто больше найдет? Кто самый зоркий?

Особое значение я придаю графическому изображению орфограммы. По сути дела, это фиксация рассуждения по применению на практике правила на основе алгоритма, или письменное решение орфографической задачи – письменный орфографический разбор. Например:

? с. 2, П.п.

на тихом месте – 3 орфографические задачи.

Задание. Используя алгоритм, обозначь орфограммы.

Большое внимание я уделяю систематической работе над ошибками, поскольку это тоже воспитывает у детей орфографическую зоркость, ответственное отношение к письму, приучает их оформлять свои мысли грамотно. Цели работы над ошибками – объяснить орфограммы, на которые допущены ошибки; закрепить навыки правильного написания слов; дать установку на самостоятельную работу учащегося над ошибками.

Приемы самостоятельной работы над ошибками выбираю самые разнообразные. Они зависят от типа правил, на которые допущены ошибки, от подготовленности класса, от умения учащихся работать самостоятельно. Основные из этих приемов:

- 1) самостоятельное исправление учащимися ошибок, отмеченных мной особым знаком на полях;
- 2) самостоятельное объяснение ошибок;
- 3) подбор проверочных слов;
- 4) выбор слов из «Словаря»;
- 5) взаимопроверка слов в работах учащимися;
- 6) подбор слов с данной орфограммой;
- 7) выписывание слов и словосочетаний с определенными орфограммами из текста диктанта и составление с ними предложений.

Такие приемы работы над ошибками активизируют мыслительную деятельность учащихся, формируют у них умение сознательно применять изученные правила.

Чтобы облегчить ребятам работу над ошибками, мы завели у себя в классе «Помогалки», где записаны под номерами изучаемые орфограммы и алгоритм работы над словами, где допущены ошибки.

Алгоритм выводим на уроках изучения нового правила вместе с учениками. Ведь если ребенок принял непосредственное участие в составлении алгоритма, пережил это, осознал, то он непременно воспользуется этим алгоритмом в работе. А на уроках закрепления пользуемся готовым алгоритмом. Поясню сказанное примером. Дети открывают «Помогалку», находят орфограмму № 5 (безударная гласная в корне), а далее руководствуются следующими указаниями: выпиши слово, поставь ударение, подчеркни безударную гласную в корне, подбери проверочное слово.

Ребята в тетрадях карандашом подчеркивают все знакомые орфограммы. А я к традиционной помете на полях, обозначающей орфографическую ошибку, приписываю цифру – номер орфограммы, помещенной в «Помогалке». Что стоит за этим номером? Во-первых, умение видеть орфограмму и, во-вторых, умение правильно решать орфографическую задачу, пользуясь алгоритмом.

Видят ли ученики орфограмму? Сколько орфограмм они видят? Насколько правильно? Это те вопросы, ответы на которые дают право говорить о сформированности орфографической зоркости у каждого ученика отдельно и в классе целом.

Ученик, получив проверенную тетрадь, дома сразу же выполняет работу над ошибками, пользуясь нашей «Помогалкой». Каждую работу я проверяю и оцениваю, учитывая правильность и точность исправлений.

Для развития орфографической зоркости важно приучить детей вни-

Карточка № 1 С-2

1. Выпиши в три столбика слова к данным схемам*:

ветер, гора, полет, земля, холод, переход, море, дождь, подъезд

2. Выпиши в три столбика слова (с безударной гласной, с проверяемой согласной, с непроизносимой согласной):

конец, овраг, участник, репка, ненастный, сидит, утащили, прелестный.

3. Подчеркни главные члены предложения, укажи части речи.

Развесила желтая осень золотые флажки.

Карточка № 1 С-3

1. Подбери и запиши по 2 слова к схемам*.

2. Подбери и запиши по 3–4 слова в каждый столбик: слова с безударной гласной, проверяемой ударением; слова с согласной на конце, которую нужно проверить.

3. Составь предложения по вопросам. Подчеркни главные члены предложения.

(Какой?) (Кто?) (Как?) (Что делал?)

Внимательное и точное выполнение предложенных заданий помогает ученикам осознанно овладеть навыком грамотного письма.

Для меня важно знать степень усвоения изучаемого материала каждым учеником. При проведении проверочных работ я веду учет пробелов в знаниях детей, фиксируя их в особой тетради. На основании анализа ошибок письменных работ составляю различные упражнения. Все это развивает у учащихся орфографическую зоркость.

Главное, чтобы младшие школьники поняли, зачем нужно писать грамотно, почему при письме необходимо соблюдать определенные правила, каким образом использование этих правил способствует полноценному общению при письме.

* Примечание. Учитель использует те схематические изображения орфограмм, с которыми он обычно работает на уроках.

Лариса Николаевна Копытова – учитель начальных классов школы № 1, г. Мыски Кемеровской обл.



Внимание! Новинка!

В издательстве «Баласс» выпущен комплект наглядных пособий для 2-го класса (таблицы и картины)

по следующим предметам:

- ◆ русский язык
- ◆ окружающий мир
- ◆ математика

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

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

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

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

ПЛЮС ДО
ПОСЛЕ

К вопросу о развитии творческих способностей младших школьников на уроках русского языка

С.С. Пичугин

Модернизация образования поставила перед современной школой задачу – воспитание грамотного, творчески мыслящего поколения.

В процессе развития творческих способностей детей особое внимание следует обращать на максимальную стимуляцию самостоятельной деятельности младших школьников, на формирование у них устойчивых творческих интересов, целеустремленности, настойчивости в решении творческих задач. Необходимо искать наиболее адекватные методы обучения и воспитания с учетом возрастных и индивидуальных особенностей учащихся начальной школы.

В последнее время в научно-методической литературе все чаще появляются статьи педагогов-практиков, рассказывающие об опыте проведения различных видов работы по развитию творческих способностей учащихся. И это понятно: однообразие вызывает на уроках скуку, не оставляет живого следа в душах ребят, не способствует формированию у них положительной мотивации и познавательной активности.

Избежать этого учитель может, используя различные виды творческих заданий, поскольку преобладание репродуктивной деятельности справедливо считают одним из главных недостатков современного урока в начальной школе.

Задания творческого характера – это задания, прежде всего предполагающие вариативность решения и рассчитанные на реализацию творческих возможностей учащихся. Такие задания направлены на развитие

операциональной стороны интеллекта, психических функций, приемов и операций умственной деятельности.

Характерной чертой творческих заданий является наличие в них не какого-либо познавательного содержания, а скрытых путей решения игровой задачи, что требует от младшего школьника смекалки, сообразительности, т.е. нестандартного творческого мышления.

Очень часто наши коллеги – учителя начальных классов – сетуют на то, что развивать индивидуальные способности учащихся, создавать благоприятные условия для их всестороннего развития, для воспитания творческой личности в рамках урока трудно, поэтому педагоги стремятся ввести у себя в школе специальные занятия (как правило, за счет факультативных занятий и часов по выбору) по развитию творческих способностей, которые способствовали бы решению этих задач.

Мы глубоко убеждены в том, что формировать и активно развивать творческие задатки детей учителю вполне по силам в рамках урока. Это подтверждает анализ содержания и структуры учебников Образовательной системы «Школа 2100».

Предлагаемые авторами учебники и учебные пособия способствуют, на наш взгляд, развитию у детей абстрактного мышления, пространственного воображения, произвольного внимания, речи. Они побуждают детей к активности, самостоятельности, воспитывают у них взаимовыручку, уважительное отношение друг к другу. Выполнение заданий, которые подбирает учитель в содружестве с авторами учебников, требует от учеников не только и не столько хорошего знания программного материала, сколько умения делать выводы на основе сравнений, обобщений, выявлять законы и закономерности, уметь фантазировать.

Очень важен для учителя и тот факт, что на уроке каждый ученик работает в меру своих сил, поднимаясь на свою, посильную ему ступеньку: главное, чтобы ученики думали, творили, мыслили, искали пути решения

и чтобы у них появился интерес к учебной деятельности.

Большинство учителей сталкивается в своей работе с проблемой организации уроков повторения: как сделать урок одновременно интересным, ярким, насыщенным и информативным, позволяющим учителю выявить успехи детей? Согласитесь, что от того, насколько правильно и методически грамотно построена структура урока, выдержаны его узловые компоненты, зависит последующая работа учителя.

Практика убеждает нас в том, что воспроизведение детьми учебного материала снижает интерес к предмету, если проводится дублирующим образом и в формах простого повторения. Особенно это малоэффективно на уроке итогового повторения, когда надо восстановить в памяти учащихся основные понятия и сведения по пройденной теме.

Оживить опрос и активизировать работу учащихся на уроках русского языка нам помогают творческие формы проверки усвоения фактического материала – например, кроссворды.

По мнению Л.И. Полесской и С.А. Тихомировой, кроссворды не оставляют равнодушными школьников любого возраста. Важно отметить, пишут авторы, что педагогически оправданным является использование таких кроссвордов, которые составлены на базе основного программного материала с зашифрованными понятиями и терминами. В рамках рассматриваемой нами проблемы в кроссвордах могут быть зашифрованы слова на какое-либо правило, изученное детьми и отрабатываемое на уроке повторения.

Работа с кроссвордами не потребует от учителя каких-то особых усилий. Объяснив однажды учащимся, как их нужно решать, вы будете постепенно предоставлять ребятам все большую самостоятельность, и результаты не заставят себя долго ждать: дети очень

быстро увлекаются этим занятием, появляется элемент соревновательности, и, как следствие, ребята сами начинают составлять свои собственные кроссворды и предлагают их для решения на уроке.

Отличительной особенностью кроссвордов является и то, что они могут быть использованы на любом этапе урока и способны привлечь внимание к учебной деятельности даже не самых трудолюбивых учеников.

Относительную трудность при использовании кроссвордов, по мнению учителей, представляет его вычерчивание. Здесь может быть несколько вариантов решения проблемы:

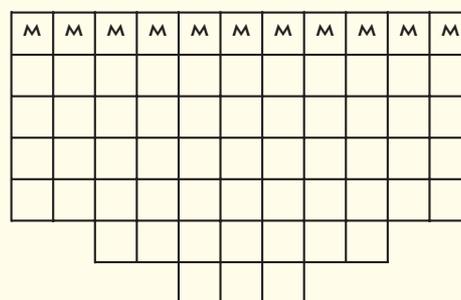
1. Можно предварительно начертить кроссворд на доске, а текстовое пояснение учитель читает устно.

2. Возможен показ проекции кроссворда через эпидиаскоп или кодоскоп.

3. При индивидуальном применении эффективным будет использование многоцветного трафарета с прорезями вместо букв, который накладывается на лист бумаги. Изготовление трафарета можно поручить родителям или шефам – учащимся старших классов.

В качестве примера мы приводим несколько кроссвордов* для учащихся 2-го класса по теме «Слова с непроверяемыми написаниями», которые используются нами на уроках русского языка по Образовательной системе «Школа 2100» (авторы учебников Р.Н. Бунеев, Е.В. Бунеева, О.В. Пронина).

Кроссворд № 1



* См.: Дидактические игры / Под ред. А.К. Аксеновой и Э.В. Якубовской. – М., 1991.

1. Двенадцатая часть года (*месяц*).
2. Подземная железная дорога (*метро*).
3. Мера времени (*минута*).
4. Шкаф, стол, стул – одним словом (*мебель*).
5. Помещение для продажи товаров (*магазин*).
6. Вид транспорта (*машина*).
7. Овощ, содержащий каротин (*морковь*).
8. Сильный ветер со снегом (*метель*).
9. Напиток белого цвета, полезный детям (*молоко*).
10. Предмет из грубой ткани для хранения картофеля и других овощей (*мешок*).
11. Расписывает окна зимой (*мороз*).

Кроссворд № 2

	о				о	
		о		о		
			о			
		о		о		
	о				о	

1. Инструмент, которым забивают гвозди (*молоток*).
2. Инструмент, которым рубят дрова (*топор*).
3. Малина, черника, крыжовник – одним словом (*ягоды*).
4. Большой населенный пункт (*город*).
5. Овощ красного цвета (*помидор*).

Кроссворд № 3

	а				а	
		а		а		
			а			
		а		а		
	а				а	

1. Ударный музыкальный инструмент (*барабан*).

2. Сладкий продукт, получаемый из свеклы (*сахар*).
3. Школьное помещение (*класс*).
4. Домашнее животное (*баран*).
5. Небольшое художественное произведение писателя (*рассказ*).

Кроссворд № 4

	о	р	о		
	о	р	о		
	о	р	о		
	о	р	о		
	о	р	о		
	о	р	о		

1. Населенный пункт (*город*).
2. Огородное растение со стручками (*горох*).
3. Расписывает окна зимой (*мороз*).
4. Крупная зимующая птица (*ворона*).
5. Место, по которому едут машины (*дорога*).
6. Мелкая зимующая птица (*воробей*).

Кроссворд № 5

	о	л	о		
	о	л	о		
	о	л	о		
	о	л	о		

1. Напиток, который дает корова (*молоко*).
2. Высохшие стебли пшеницы (*солома*).
3. Столярный инструмент (*молоток*).
4. Им вытирают руки и лицо (*полотенце*).

Сергей Сергеевич Пичугин – учитель начальных классов гимназии № 121 г. Уфы, Республика Башкортостан.

Диктант длиной в одно предложение

В.М. Букатов

Было это лет четырнадцать назад, в школе Тубельского. Там тогда работала Лидия Константиновна Филякина (при упоминании ее имени мне всегда хочется добавить: одна из самых замечательных учительниц всех времен и народов).

В то время она курировала молоденькую учительницу, которой с трудом давались педагогические премудрости. Вот Лидия Константиновна меня и попросила прийти во второй класс и показать, что такое «живое общение детей» на уроке и как его можно организовать: «А то моя подшефная жалуется, что класс ей достался вялый и безынициативный. И играть-де они не любят, и в командах работать не хотят».

Ну я и пришел с «диктантом на дружбу». Кроме хозяйки класса, на последней парте сидела ее подруга – учительница третьего класса (у нее было «окно»).

Шум-гам-тарарам

Я был предупрежден, что класс якобы пассивный, поэтому начал со «спартанского» воспитания – перестановки парт силами учеников. Все парты сдвигались по две для работы четверками, причем одна из них переворачивалась на 180 градусов, чтобы сидеть было удобно (иначе фронтальные планки мешают ногам и сидящим неудобно писать). Молниеносно возник шум-гам-тарарам.

Молоденькие учительницы попытались было помочь дяде справиться с дисциплиной, но я бросил в их сторону столь выразительный взгляд, что они прикусили язычки и, как мышки, притаились за последней партой.

Наконец детишки расселись и слегка утихомирились. Но не надолго. Просьба приготовить тетради для

диктанта привела их в прежнюю активность. Впопыхах они даже не успели испугаться этого самого диктанта. Многие с любопытством глазели на одноклассников – они так привыкли видеть перед собой затылки, что лицезрение сидящих напротив соседей уже повергло их в некое гипнотическое состояние.

Видя, что кто-то уже стал что-то писать у себя в тетрадях, тормозившие сообразили, что написать надо слово *Диктант*, а на следующей строчке: *Один за всех и все за одного*. С грехом пополам большая часть класса с подобной каверзой справилась.

Про Лавра и Фрола

Потом, если мне не изменяет память (а она все чаще изменяет!), я использовал приемчик «Кто меня слышит» – когда учитель начинает подавать различные забавные команды очень тихим голосом. Кто меня услышал, помахали ручкой, хлопнули в ладоши (привлекая внимание зазевавшихся), глянули на потолок и в заключение все как один уставились на меня.

Пользуясь возникшей тишиной и вниманием, я сообщил что диктант будет очень легким – всего-то одноединственное предложение. И диктовать его я буду не по словам, и не двадцать раз подряд, а только один раз. И дальше поинтересовался: «Вам перед началом диктанта текст полностью читают?» И, получив утвердительный ответ, пулеметной очередью протараторил изумленным второклассникам скороговорку: «Была у Фрола, Фролу про Лавра наврала, пойдут к Лавру, про Фрола Лавру навру».

Эту скороговорку я научился тараторить еще в школьные годы, когда ходил в театральную студию. Без тренировки такое даже медленно сказать трудно. А уж когда скороговоркой... Получается смешно: все вроде бы по-русски и понятно, а повторить невозможно.

Продолжаю: «Я сейчас текст вам сказал, но это для ознакомления, это не в счет. Конечно, самому его запомнить трудно. Но вас же много: один од-



но запомнил, другой – другое. Если все вместе собрать – с миру по нитке – вот и получится диктант. Главное, о товарищах не забывать – то им вовремя подсказать, то у них вовремя спросить. Ну, – говорю, – запоминайте, диктую последний раз».

И как ни в чем не бывало выпаливаю с прежней скоростью предложение от начала до конца без единого сучка и задоринки.

Кто – «на ус», кто – «мимо ушей»

Некоторые тут же бросились писать. Понятное дело – пока не забыли. К ним стали присоединяться соседи. И началось:

- У тебя же *флала* написано!
- Так и надо *флала*!
- Так с большой же буквы надо! Имя!!!
- Имя *флала* не бывает! – и, поворачиваясь к соседнему гнездышку, спрашивают: – Что такое *флала*?

А те заняты выяснением, какое кто слово запомнил, чтобы фразу правдоподобнее слепить.

А вон в той команде идет дискуссия о том, как пишется у Фрола имя: через *о* или через *а*. А другая выясняет, *о* или *а* пишется в слове наврала...

А я, курсируя между гнездами, так и сыплю подсказки-намеки на-

право и налево... Кто-то услышал, что есть такие старинные имена – Фрол и Лавр. Кто-то – что сочетание звуков *про Лавра* очень каверзно и его трудно произносить нетренированному языку. Кто-то – что какой-то человек наврал сначала одному про знакомого, а потом собрался к этому самому знакомому прийти, чтобы «с три короба» наврать ему про первого.

Кто «на ус мотает», а кто «мимо ушей пропускает», потому как делом занят. Занятого делом нужно уважать. Я и уважаю – иду мимо, не мешаю – не трогаю. Пусть человек работает. Надо же ему вдоволь *наошибаться*, прежде чем он свои ошибки за километр начнет чувствовать!

До кого мои подсказки доходили, тут же начинали, вытаращив глазенки, делиться своими филологическими соображениями с другими. Те слушали разинув рот, время от времени выдвигая свои собственные версии.

Сколько у тебя правильностей?

Спорили друг с другом долго. Наспорились на неделю, а текста в тетрадях появилось мало. Да и то – все больше каракули и исправления.

За двадцать минут до конца урока я утрированно грозно командовал: «Стоп! Что есть – то и есть! Все поставили точку и провели черту под написанным. Теперь сложили тетради в открытом виде стопочкой».

Начался этап проверки. Проверять было особо нечего. А потому все проверяльщики принялись под мою диктовку украшать чужие тетради шедеврами про Лавра и Фрола. Ну а я, в свою очередь, постарался и вовремя подсказать, когда с большой буквы надо писать, и о проверочном слове напомнить. Ведь образец должен быть образцом.

Постарались второклашки на славу! А потом судьи стали сверять образцы с написанным. Но выискивали они вовсе не ошибки, а ПРАВИЛЬНОСТИ, то есть то, что автору диктанта удалось-таки написать правильно.

Сами понимаете, некоторых тут ждали весьма приятные неожиданности...

На всех не угодишь

В результате урок получился, что называется, чумовой! Наговорились детишки досыта. Многие даже раскраснелись. Многие даже устали. Разумеется, не все. Были и те, кто сновал из коридора в класс и обратно, демонстрируя свою неумную жажду деятельности. Но и те, и другие были явно довольны. Не звонком, не переменной, а собой, своей командой, своим классом, своей жизнью.

Да и хозяйка выглядела довольной. Она улыбалась, контрастируя с озабоченным видом своей подружки. Мы втроем переворачивали столы, возвращая их в традиционные ряды. (На уроке я сделать это не то чтобы не успел – не захотел: интуиция подсказала, что для первого раза достаточно. Не ломать же руками детей ту мизансцену, которую они выстроили и которая им явно стала дорогой. Поэтому мне показалось, что правильнее будет, если столы расставят по местам взрослые.)

И вот подружка, которая, заглянув во время «окна» к соседке в класс,



стала невольной свидетельницей нашего социоигрового авангарда, начала подчеркнуто сухо (видимо, сдерживая раздражение от снующих под ногами детишек) выговаривать мне, что, во-первых, на уроке было очень шумно и все уроки проводить так нельзя – дети переутомятся.

Во-вторых, она сомневается, что в таком бедламе дети когда-нибудь смогут научиться писать не только грамотно, но хотя бы чисто.

– Вы посмотрите, какую они грязь в тетрадах развели! – округлив глаза, почти стонала она. – Ну а уж заставлять детей выписывать такие слова, как *наврала*, да еще не один раз, – это просто антипедагогично!

Чтобы читатели не судили подружку-учительницу слишком строго, напомним, что за окнами тогда шел всего лишь четвертый год спущенной сверху *перестройки*. Да и доктором педнаук я тогда еще не был, а всего лишь свежеиспеченным кандидатом, каких много тогда по школам шаталось. Мало ли кто из них какой бред предложит? А программа есть программа. И от нее в школе никто учителя еще не освобождал, тем более в начальных классах!

Ну что тут спорить?.. Мне только и оставалось, что радоваться хотя бы тому, как все увиденное было воспринято самой хозяйкой.

Расставив школьную мебель по местам, поблагодарив девушек за внимание, кивая направо и налево детским «до свиданьям» и разводя руками на бесконечные «А вы к нам еще придете?», я помчался в учительскую курилку, где меня уже поджидала, «сгорая от любопытства», улыбка моя дорогая Лидия Константиновна.

Вячеслав Михайлович Букатов – доктор пед. наук, Институт художественного образования РАО, г. Москва.

Индивидуально-типологические особенности темпа чтения

Т.Б. Киселева

В настоящее время общие вопросы психологии чтения хорошо изучены. Подробно исследованы механизмы процесса чтения, особенности формирования навыка чтения на различных этапах обучения, а также вопросы техники чтения. Достаточно полно освещены в литературе проблемы понимания и осмысления текста. Однако, на наш взгляд, **мало изучены индивидуальные особенности чтения и недостаточно глубоко вскрыты причины трудностей в овладении навыком чтения**, в частности большой разброс показателей скорости чтения среди детей, обучавшихся по одной системе и у того же учителя.

Большинство исследований чтения посвящены анализу среднегрупповых результатов [3, 4, 6]. Но еще в 1925 г. отечественный психолог А.П. Нечаев писал, что «основной характер чтения ребенка находится в самой тесной связи не только с общим уровнем его умственного развития, но и с общим строем всей его личности» [5, с. 12]. В своей экспериментальной работе, посвященной психологии обучения чтению, он разделил испытуемых на группы в зависимости от того, на что направлено их внимание во время чтения: на содержание читаемого, исключительно на буквы или на словесные образы.

В современной практике обозначились **две проблемы**: во-первых, проблема невозможности увеличить скорость чтения и, во-вторых, несоответствие скорости чтения и скорости понимания прочитанного. Показатели чтения связаны с показателями индивидуального темпа деятельности.

Интересные наблюдения о влиянии индивидуальных особенностей на скорость чтения сделал Т.Г. Егоров [2]. Как среди зрелых, так и среди

начинающих чтецов он выделил **субъективный и объективный типы** в зависимости от степени субъективных привнесений.

К субъективному типу относятся чтецы, которые в процессе узнавания слов руководствуются не столько зрительным восприятием, сколько смысловыми догадками. Автор отмечает, что этот тип характеризуется повышенной скоростью чтения и высоким процентом допускаемых ошибок.

Чтецы объективного типа при чтении руководствуются в первую очередь буквенным составом слов. Это тип аналитического чтения. Его отличает большая точность чтения, но процессы восприятия при этом протекают несколько замедленно.

Исследователь видит причину субъективности или объективности чтения не в особенностях личности чтеца, а в тех условиях, в которых формировалась его деятельность.

Интересно, что тип чтеца проявляется уже на первой ступени развития навыка чтения. Исследования А.Д. Давыдовой [1] показали: среди детей, приступающих к обучению грамоте, четко выделяются **два типа чтецов**. Автор назвала их **угадывающими и текстуальными**. Угадывающий тип соответствует тому, который выше был назван субъективным, текстуальный тип – объективному. Эти типы различаются особенностями восприятия.

Угадывающие и текстуальные чтецы отличаются друг от друга не только приемами чтения. Как показывают данные А.Д. Давыдовой, угадывающие чтецы резко снижают темп чтения на непонятных словах, а также при чтении про себя. Это связано, по мнению автора, с тем, что непонятные слова тормозят возникновение смысловой догадки, а при чтении про себя ослаблены речедвигательные процессы, лежащие в основе такого типа чтения.

Т.Г. Егоров считает, что в основе формирования двух типов чтецов лежат описанные И.П. Павловым два типа нервной деятельности – сильный и слабый.

С точки зрения учения И.П. Павлова, субъективных чтецов можно отнести к слабому типу нервной деятельности. Это проявляется в их стремлении идти по пути наименьшего сопротивления. Торопясь угадать слово, они избавляют себя от трудности изучения буквенного состава текста. О том же свидетельствует и меньшая критичность субъективного чтеца.

Объективные чтецы борются за получение правильного ответа, активно ищут его, постоянно справляясь с буквенным составом текста.

Субъективные чтецы отличаются также инертностью нервных процессов, под которой И.П. Павлов понимает сохранение однажды образовавшегося стереотипа. Устойчивость стереотипа и является характерной чертой субъективных чтецов, которые неохотно переходят к проверке читаемого, стремясь сохранить возникшую у них ассоциацию [2].

Указанные типы чтецов прослеживаются Т.Г. Егоровым в течение всего времени обучения детей чтению, а

также выявляются у зрелых чтецов. Причем на более поздних ступенях становления чтения субъективные чтецы показывают более медленный темп чтения, нежели объективные. Большее число ошибок при чтении у субъективных чтецов требуют частых возвращений к уже прочитанному, что существенно замедляет процесс чтения.

Изучение индивидуальных показателей чтения позволило нам установить, что испытуемые, учащиеся 3-х классов, различаются как по показателям скорости чтения, так и по показателям уровня понимания текста. Все испытуемые могут быть распределены по скорости чтения на три группы: учащихся с низкой, со средней и с высокой скоростью чтения. В каждой из этих групп были проанализированы уровень понимания текста и количество ошибок. Индивидуальные показатели скорости чтения вслух мы сопоставили с показателями правильности чтения и уровнем понимания текста. На основании этого испытуемые были разделены на группы. Тех учащихся, у которых все исследуемые показатели чтения были ниже возрастной нормы, мы выделили в отдельную группу и исключили из дальнейших экспериментов. Остальные испытуемые были разделены на пять групп в соответствии с их скоростью чтения и уровнем понимания прочитанного.

1-я группа – испытуемые медленно читают и хорошо понимают прочитанное.

2-я группа – испытуемые читают со средней скоростью и демонстрируют низкий уровень понимания.

3-я группа – испытуемые читают со средней скоростью и демонстрируют высокий и средний уровень понимания.

4-я группа – испытуемые демонстрируют высокую скорость чтения и низкий уровень понимания.

5-я группа – испытуемые демонстрируют высокую скорость чтения и высокий и средний уровень понимания.



Дальнейший анализ позволил выделить группы, противоположные по показателям чтения. Это 1-я группа с низкой скоростью чтения и высоким и средним уровнем понимания и 2-я и 4-я группы с высокой и средней скоростью чтения и низким уровнем понимания. Показатели 1-й группы хорошо согласуются с наблюдениями опытных педагогов, которые говорят, что в каждом классе есть 10% учащихся, которые читают хорошо, но медленно и не могут увеличить скорость чтения. На другие две группы обращают значительно меньше внимания, так как школьная проверка чтения ориентирована в основном на скорость и правильность, что часто является внешним показателем успешности. Мы же посчитали факт существования групп с высокой и средней скоростью чтения и низким уровнем понимания важным. Это, с нашей точки зрения, свидетельствует о том, что испытуемые этих групп, читая быстро и правильно, выходят за рамки своего индивидуального темпового диапазона и не воспринимают читаемый текст.

Литература

1. Давыдова А.Д. Анализ чтения на начальных ступенях развития навыка // Известия АПН. 1947. № 12.
2. Егоров Т. Г. Психология овладения навыком чтения. – М.: Изд-во АПН РСФСР, 1953.
3. Клычникова З.И. Психологические особенности обучения чтению на иностранном языке: Пос. для учителя. – М.: Просвещение, 1983.
4. Корнев А.Н. Нарушение чтения и письма у детей: Уч.-метод. пос. – СПб.: ИД «МиМ», 1997.
5. Нечаев А.П. Психологические основы разных типов процесса чтения у детей // Хрестоматия по возрастной и педагогической психологии. – М.: Изд-во МГУ, 1980.
6. Рыбников Н.А. Навыки чтения современного школьника. // Чтение в начальной школе: Сб. ст. – М., 1936.

Татьяна Борисовна Киселева – педагог-психолог ГОУ № 999 г. Москвы.



Издательство «Баласс» начинает выпуск новой серии

«Методическая библиотека учителя начальных классов»

Первым в этой серии книг вышло пособие для учителей начальных классов и студентов педагогических учебных заведений:

Л.С. Сильченкова «Технология обучения русской грамоте»

- ◆ Сравнительно-исторический обзор методов обучения русской грамоте.
- ◆ Ориентиры чтения в русской письменности.
- ◆ Современные подходы к обучению грамоте.

Пособие предназначается для учителей, работающих по Образовательной системе «Школа 2100» и по другим системам.

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

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

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

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

От литературного творчества к литературному чтению

З.И. Огурцова

Одна из важнейших проблем в начальной школе – как с 1-го класса привить ребенку любовь к литературному чтению, как воспитать ребенка-читателя, который не просто демонстрирует выразительное, беглое чтение, но понимает и чувствует литературу как искусство. Как привить детям любовь к домашнему чтению? Сколько и когда лучше читать? Какой найти мотив, чтобы повысить интерес ребенка к чтению? Как улучшить технику чтения? Эти и другие актуальные сегодня вопросы подвели меня к идее обратиться к литературному творчеству детей.

Началом послужили частушки ко Дню защитника Отечества, а затем ко Дню 8 марта. Получилось, может, и не очень складно, зато от души:

Есть Карина в нашем классе,
Не Карина – просто клад,
И читает, и считает
В классе лучше всех ребят.

Очень добрая Регина,
Всюду успеваешь –
Она учится на пять
И многим помогает.

Сочиняли сначала коллективно, все вместе. Детям это занятие так понравилось, что им хотелось еще и еще «рифмовать». Часто мы делаем это на уроках обучения грамоте, например, при знакомстве со звуками [л], [л'] и буквой «эль» читаем слоги-слияния: *ла-ля, лу-лю, лы-ли* и т.д. Предлагаю сыграть в игру «Придумай рифму». Начинаю сама: *ля-ля – желтеют тополя*. Дети подхватывают: *ля-ля – опустели уж поля!* И так почти на каждом уроке – при знакомстве с

новым звуком дети наперебой придумывали новые рифмы. А игра стала одной из любимых в период обучения грамоте.

На уроке риторики я познакомила детей со сказкой «Рифмы». Ребята не только с интересом ее слушали, но и охотно потом инсценировали ее перед родителями.

Затем последовали стихи-поздравления ко Дню учителя. Катя робко показала мне свои первые самостоятельные строчки:

Первая учительница моя
научила многому меня:
Верно математику решать
и по русскому красиво написать.

Конечно же, стихами это неуклюжее «произведение» даже при всем желании назвать было нельзя, но я одобрила эти строчки, чуть помогла в рифме и предложила попробовать продолжить мысль. Через пару дней Катя принесла продолжение:

И поэтому я буду
ее помнить и любить,
И я желаю
всем учителям планеты
любимыми лишь только быть!

В 1-м классе дети чаще сочиняли дома с родителями. Во 2-м классе стала больше сочинять сами, а уже с 3-го класса частенько занимались этим прямо на уроках. В 4-м классе я провожу спаренные уроки русского языка: на первом уроке дети пишут в черновом варианте, я лишь помогаю им отредактировать написанное (многим помощь уже не нужна), на втором уроке дети переписывают работы в белом варианте и оформляют работу художественно – каждый по-своему. За творчество поощряю при анализе работ на следующем уроке.

Вскоре мне пришла мысль собрать и оформить детские стихотворения – так много их накопилось. Определились темы: «Времена года», «К празднику», «Мои наблюдения за природой».

дой», «Мои наблюдения за окружающим миром» и др. Постепенно стал складываться проект программы «Развитие литературных творческих способностей младших школьников». Многие темы программы перекликались с темами не только уроков чтения, но и уроков риторики. Пришла мысль об интегрировании этих предметов.

У вас возникнет вопрос: а нужен ли курс риторики в начальной школе? Где взять время для его проведения? Не будет ли скучна эта наука для ребят 6 лет? Мое мнение – риторика нужна! Занятия ею дают дополнительные возможности для развития устной и письменной речи, культуры общения (чего порой так не хватает при четырех часах в неделю).

Например, в 3-м классе на уроке риторики по теме «Подготовленная речь» дети познакомились с семью приемами подготовки речи-выступления, и тут же им было дано задание (вернее, эту мысль подали сами дети): подготовить выступление перед первоклассниками, начинающееся со слов «А ты знаешь, что...». Дети сами отбирали материал, согласовывали его с выбранным для себя приемом подготовки. Например, Вика нарисовала свое выступление в виде серии картинок о самой огромной змее на Земле – анаконде, а Толя составил письменный план выступления о горном льве. Настя написала вполне научный текст, начав его со слов «А ты знаешь, что самый быстрый зверь – гепард?».

Во 2-м классе есть увлекательный урок по теме «Считалки», который всегда нравится детям. Я подумала, что сочинять свои считалки будет гораздо интереснее, чем пользоваться уже готовыми. Я познакомила ребят с вариантами, как начать считалку, и дети тут же предложили свою:

Раз – все пустились в пляс!
1, 2 – выйди из угла!
1, 2, 3 – в небо посмотри!
1, 2, 3, 4 – кто живет
в моей квартире?

Это жаба, это слон,
вместе мы сейчас споем!
1, 2, 3, 4, 5 – в школу
мы пришли опять!

А затем последовали считалки со своим началом:

Черепаша хвост поджала
и за зайцем побежала,
оказалась впереди,
кто не верит – выходи!

Во 2-м классе читаем рассказы Л.Н. Толстого. Среди них есть жанр рассказа-были, и у детей возникает вопрос: а что такое небылицы? Тут же знакомлю их с этим понятием, и к следующему уроку дети не только подбирают небылицы, найденные в сборниках произведений С.Я. Маршак, Г. Сапгира, но и сочиняют их сами. Вот, например, что получилось у Юры:

На высоком на заборе
Разлилось широко море.
В море звездочки купались,
Освежились, разбегались.
А на нашем на лугу
Мыли радугу-дугу,
Мыли в бочке, мыли в речке,
Полоскали на крыльчке.

А как младшие школьники любят загадки! Они оживляют любой урок, поднимают детям настроение, включают их в работу, пробуждают мысль. Я столкнулась с тем, что некоторые дети, приходя в 1-й класс, не умеют отгадывать загадки. Поэтому я всегда начинаю с самых простых, отгадками которых являются окружающие ребенка предметы. Но как расширяется запас загадок, с которыми мы работаем, к концу 4-го класса, когда в творчество включаются сами дети! Вот только некоторые из сочиненных моими учениками загадок:

1-й класс: «Я прыгаю, летаю, голы я забиваю» (*мяч*), «По лесу игольница бежит» (*еж*). 2-й класс: «На белой полянке висит шарик на лямке» (*люст-*

ра). 3-й класс: «Ты красив, ты пятнист, съешь тебя – отравишься, хоть ты мне и нравишься» (*мухомор*). 4-й класс: «Огромный, синий, он плывет, и Айболита он спасет» (*кит*), «Семь ребят на лесенке заиграли песенки» (*ноты*).

Литературное творчество позволяет развивать как одаренных детей, так и детей, требующих коррекционной работы. Каждому ребенку необходим индивидуальный подход: объяснить, помочь, поддержать, похвалить. Сочинять, творить любят все дети, но у кого-то это получается сразу, а кому-то приходится серьезно поработать над собой, и не один год. Например, Шамиль – лучший художник класса, чудо-изобретатель, его поделки всегда выполнены с такой любовью и выдумкой, – но он никак не мог научиться рифмовать, а ему очень хотелось. Шамиль писал в своей записной книжке по несколько вариантов, мы дорабатывали их с ним вместе, для чего он специально оставался «на продленку» – и получилось. Да еще как! Шамиль был победителем в номинации «Золотое перо» в 4-м классе. Вот одно из его стихотворений:

Бабушкам и дедушкам посвящается

Бабушки и дедушки молодыми были,
в 41-м на войне всех фашистов били.
Гнать фашистов из страны
добровольно шли
и оружие на плечах несли.
Вот и кончилась война,
и фашистам крах,
а у бабушек и дедушек груди в орденах.
Светит солнце на дворе, дети веселятся,
потому что нашим детям нечего бояться.
Дети спят спокойно, крепкий у них сон;
бабушки и дедушки, низкий вам поклон!

Как построена программа

В проекте программы выдержан принцип целостности – один из главных принципов любой программы. В чем же он заключается? При поступлении в школу каждый ребенок имеет определенный уровень развития, запас знаний, психологической готовности к школе, поэтому

и восприятие детьми материала происходит на разном уровне. Программой предусматривается развитие личности ребенка в ритме его собственного «маятника» (как писал В. Зайцев в статье «Оптимальное чтение»).

Программа рассчитана на 36 часов (1 час в неделю). Этого вполне достаточно для достижения поставленных целей:

1. Развитие литературных творческих способностей учащихся.
2. Обучение основам практического стихосложения.
3. Эстетическое воспитание средствами литературы.
4. Воспитание поэтической культуры, культуры общения.
5. Развитие устной и письменной речи учащихся.

Структура учебно-тематического плана содержит 6 основных разделов:

1. Ведение записной книжки.
2. Развитие наблюдательности.
3. Устные рассуждения.
4. Жанры в литературе.
5. Развитие творческого воображения (игры).
6. Виды сочинений.



Все разделы сохраняются в продолжение 4 лет. Происходит лишь углубление и расширение представлений, знаний и умений учащихся из года в год. Например, в разделе «Устные рассуждения» в 1–2-м классах мы проводим «беседы по душам», а в 3–4-м классах – философские беседы по темам: «Я – муравьишка», «Что подарить другу?», «Давно хотелось рассказать о...», «Самый надежный человек – это...».

Содержание программы состоит также из 6 разделов. В нем отражены основные цели и задачи каждого раздела. Например, целью раздела «Ведение записной книжки» является отбор и запись во время чтения интересных слов, выражений, пословиц, описаний, метафор, высказываний великих людей, своих собственных наблюдений. В программе определены требования к уровню подготовки учащихся по данному курсу. Например, по разделу «Развитие наблюдательности» учащиеся должны уметь: наблюдать, сравнивать, замечать интересное, важное, значимое. А что же они должны знать? Что наблюдение интересного, важного, значимого в окружающем мире способствует интеллектуальному развитию, формирует мировоззрение человека, его представление о мире.

Каковы же ожидаемые результаты?

Это участие в поэтических праздниках, издание сборника «Наше творчество», выпуск газеты «Проба пера», литературного журнала «Все обо всем», календарей, книжек-раскладушек и т.д. Итогом работы по программе явилось и то, что дети стали больше и лучше читать: техника чтения поднялась с 58% в 1-м классе до 135% к концу 4-го класса, а те дети, которые сочиняют больше других, и читают лучше. Дети читают выразительно, сознательно, с пониманием. У детей развита речь, они умеют высказать свою точку зрения, владеют культурой диалога, могут отличить искренно говорящего человека от пустослова. У каждого ребенка появилась дома богатая библиотека, состоящая не только из художественной литературы,

но и научно-познавательной: «Я познаю мир» (10 серий), «Все обо всем», включая книги тематических серий «Космос», «Земля – наш дом», «Мое тело», «Моделирование и конструирование», энциклопедии «Для девочек» и «Для мальчиков». Дети стали больше интересоваться авторами. Знают историю их творчества, а не только биографические данные. Появились любимые авторы: М. Пришвин, С. Есенин, Г. Тукай, А.С. Пушкин, Г. Сапгир и др.

Дети стали сочинять не просто стихотворения, но и поэмы. Часто дети пишут под впечатлением произведений какого-либо автора, например «Как у М. Пришвина». Но в основном ребята стараются быть сами собой, иметь свое «я».

Детские работы и данный проект получили высокую оценку, став дипломантами Всероссийского конкурса «Педагогические инновации 2002 года», участниками Республиканского конкурса авторских программ и учебно-методических пособий. Работа по данной программе продолжается. Дети продолжают творить, писать, сочинять, постигая основы литературного творчества.

Литература

1. Антонова Л.Г. Развитие речи. Ч. 1. Уроки риторики.
2. Большаков В.Ю. Психотренинг, игры, упражнения.
3. Кассиль Л. Проба пера.
4. Леви В. Искусство быть другим.
5. Лейбсон В.И. Лучший учитель – творчество.
6. Нечаева Н.В. Организация литературного творчества.
7. Новгородцева Н.В. Развитие речи.
8. Степанов С.С. Что вы знаете и чего не знаете о себе и других.
9. Субботина Л.Ю. Развитие воображения у детей.
10. Титова Н.Ф. Культура речи в начальной школе.

Зильфира Исмагиловна Огурцова – учитель-методист СОШ № 17 г. Зеленодольска Республики Татарстан.

Притча мала, а большому добру учит

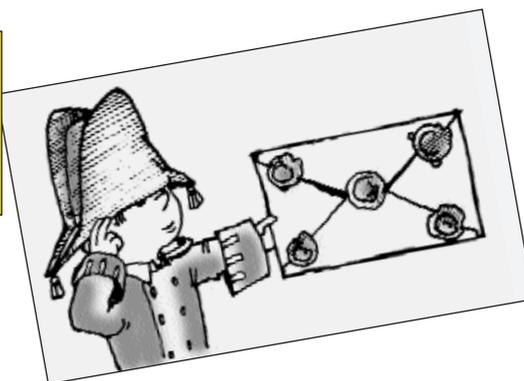
Л.Е. Тумина

Притча – это искусство слова
попадать в сердце.

Притча – один из древнейших жанров словесного искусства. Наряду с мифом она была одной из первых форм художественного мышления. С ее помощью человек, едва почувствовавший себя человеком, искал ответ на вопрос: как вести себя в этом огромном сложном мире. Этот жанр возник у народов разных стран под влиянием потребностей конкретной исторической жизни как отклик на стремление людей к нравственному совершенствованию, в поддержание исторически сложившихся норм поведения людей в обществе, на основе наблюдений повторяющихся в жизни наиболее характерных явлений, которые могут служить уроком, образцом для поведения.

Притча – короткий рассказ, содержащий поучение в инсказательной форме, но без морали, без прямого наставления. Мораль каждый извлекает из притчи сам, следует или не следует ее наставлениям. Словарь В.И. Даля толкует притчу как «поучение в примере».

Притча заставляет думать, понимать свои чувства и поступки, видеть промахи, становиться лучше. Она способствует развитию нравственных чувств и обучает ребенка не только пониманию героев художественного произведения, но и умению анализировать и углублять свои собственные переживания. Цель использования притчи – научить ребенка осознанно относиться к своим чувствам, к своему внутреннему миру, иначе говоря, способствовать становлению его самосознания, развивать умение управлять своими чувствами. Слушая притчу, ребенок оказывается перед моральным выбором. Что это зна-



чит? Ребенок включается в ситуацию, когда он вынужден принять решение, совершить поступок, отказавшись от каких-то собственных интересов, пожертвовав ими в пользу другого или же следуя своим собственным принципам.

Как известно, притча двупланова. Два ее плана настолько взаимосвязаны, что только в их постоянном взаимодействии притча достигает желаемого эффекта. Первая, поверхностная ступень притчи – событийно-повествовательная – является наглядной, развернутой иллюстрацией более глубинного его пласта, поучения, наставления, «вечной истины», ради которой и создается само произведение. Идея – ядро притчи, ее первооснова. В сюжетном пласте притчи она может воплощаться двояко: либо это универсальные, носящие всеобщий характер этические категории, истины, отработанные человеческим опытом и здравым смыслом, нормы морали, правила поведения, либо определенные модели ситуаций, характеров, обстоятельств, которые в силу своей закреплённости в памяти поколений тоже получают характер аксиомы. Своеобразный парадокс притчи состоит в том, что, обладая логической моделью, рациональной конструкцией, где все элементы выстроены таким образом, чтобы иллюстрировать идею, она крайне эмоциональна и доходчива. Психологический эффект притчи заключается в том, что она воздействует на каждого человека ассоциативно, через его опыт, знания, понимание мира. Таким образом, притча является речевым жанром, который в равной степени способен

воздействовать и на ум, и на чувства слушателей. Именно совокупность этих признаков подсказала нам возможность творческого использования притчи в речи учащихся.

На рубеже классической эпохи и эллинизма притча попадает в риторскую школу и начинает входить в число «прогимнасм» – подготовительных упражнений, с которых начиналось обучение ритора. Все эти упражнения имели целью подготовить ученика к использованию притчи как одного из средств аргументации в публичной речи. Об упражнениях, материалом для которых служила притча, мы имеем также самые подробные указания в «Приготовлении к красноречию» Автония (IV в. н.э.):

«Притчу мы пересказываем, изменяем, вплетаем в повествование, распространяем, сокращаем. Кроме того, мы составляем к притче опровержения и утверждения... В притче же изложение должно быть особенно простым, естественным и, поскольку возможно, неприукрашенным и ясным... Изменять притчи... следует, преимущественно переводя рассказ в косвенную речь; древние по большей части пересказывали притчи именно таким образом – и совершенно правильно, как говорит Аристотель, потому что притчу рассказывают не от своего имени, а возводят ее к древности, чтобы смягчить впечатление неправдоподобия. Вплетаем притчу в повествование мы так: изложив притчу, продолжаем ее рассказом, или наоборот: рассказ сначала, а присочиненную притчу потом. Чтобы распространить притчу, мы расширяем содержащиеся в ней речи персонажей и даем описания реки или чего-нибудь подобного; чтобы сократить, делаем обратное. Наконец, опровержения и утверждения к притче мы составляем следующим образом: когда сам баснописец в одно и то же время сочиняет нечто вымышленное и невозможное, но убедительное и полезное, то следует составлять опровержение, показывая, что его слова и неубедительны, и бесцельны, а составляя утверждение, показывать противоположное».

В этих указаниях намечены основные пути и приемы работы с притчей, которые мы можем использовать в современной школе. Школа надолго остается основным питомником притчи – и в Греции, и в эллинистических государствах, и в Риме. С конца XVI в. чтение притч Эзопа на языке оригинала включается и в программы западноевропейских школ. Этот жанр продолжал существовать и развиваться и в XVIII–XIX вв. Л.Н. Толстой в своей «Азбуке» широко использует сюжеты притч Эзопа. Писателя-педагога привлекали в них простота языка, формы и стиля, обыденность обыгрываемых ситуаций, общедоступность содержания. Притчи легко пересказывать учащимся. При пересказе школьники, улавливая сюжет и мораль притчи, могли передавать «не только самое содержание притчи, но и тот общий вывод, который, по их понятиям, вытекает из притчи».

В современных условиях также необходимо обучать детей такому речевому жанру, как притча. Требуется разработать такую программу обучения, которая обогатила бы школьников знанием известных притч, умением их пересказывать, постигать смысл их введения в художественную ткань произведения, умением использовать притчи в своей речи.

На уроках риторики в 6-м классе мы проводим специальные занятия по обучению детей умению использовать притчи в своей речи и выделяем на это три-четыре занятия.

Раскроем содержание каждого занятия.

Первое занятие.

«Без притчи века не изживешь»

Цель занятия: показать значение притчи в жизни; познакомить с притчей как речевым жанром, ее особенностями.

Занятие учитель начинает с чтения диалога Риторика с Колей.

Риторик: Коля, когда ты поступаешь неразумно, то наверняка мама или папа начинают читать тебе наставления...

Коля: Да, это случается... Правда, я стараюсь убежать к бабушке. Она никогда не читает мне наставлений, а рассказывает что-нибудь такое... Вот вчера, например, мы в очередной раз поссорились с братом. Бабушка пригласила нас к себе и рассказала следующее.

Были у одного крестьянина сыновья, которые вечно ссорились. Много раз угоривал он их жить по-хорошему, но никакие слова на них не действовали; и тогда он решил убедить их на примере. Он велел им принести пучок прутьев, и, когда они это сделали, дал он им эти прутья все разом и предложил переломить. Как они ни силились, ничего не получилось. Тогда отец развязал пучок и стал давать им по одному; и они без труда их ломали. Тогда сказал крестьянин: «Так и вы, дети мои; если будете жить дружно меж собою, то никакие недруги вас не одолеют, если же начнете ссориться, то осилить вас будет всякому легко».

Р.: Бабушка рассказала вам эзоповскую притчу «Крестьянин и его сыновья».

К.: А что такое притча? Короткий рассказ?

Р.: Да. Притча – это рассказ. Бабушка рассказала вам о крестьянине, его сыновьях и о пучке прутьев. Но почему именно эту притчу рассказала вам бабушка?

К.: Я думаю, бабушка хотела, чтобы мы перестали ссориться и начали жить дружно, потому что согласие – важнее всего, согласие делает нас сильными, непобедимыми.

Р.: Ты прав. Ты извлек из притчи смысл, нравоучение, мораль.

К.: Можно ли сказать, что в притче как бы соединились два плана – видимый и невидимый?

Р.: Да, в притче есть два плана. Видимый план – сам рассказ. Второй – глубинный план: поучение, наставление, то, ради чего и создается сама притча. Не случайно словарь В.И. Даля толкует притчу как поучение в примере.

К.: Мне кажется, что притчу можно сравнить с загадкой...

Р.: В каком-то смысле ты прав. Конечно же, притчу нужно разгадать. Человек, слушая притчу, сопереживает ее героям, раздумывает над поступками людей, делает выводы и тем самым разгадывает смысл притчи, ее мораль.

На этом занятии учитель предлагает ребятам следующие задания (раздаточный материал готовится заранее).

1. Прочитайте пословицы о притче. Как вы понимаете их смысл? О каких особенностях притчи говорит каждая из этих пословиц?

На притчу ума не напасешься.
На притче и железо ломается.
Сердцем притчи не изломишь.
На случай и притча прикидывается.
Над кем притча не сбывалась!

2. Определите жанры двух текстов на одну тему. Чем они различаются? Озаглавьте тексты, используя в заголовке название жанра.

Лиса с журавлем подружилась, даже покумилась с ним у кого-то на родинах.

Вот и вздумала однажды лиса угостить журавля, пошла звать его к себе в гости:

– Приходи, куманек, приходи, дорогой!
Уж я как тебя угощу!

Идет журавль на званный пир, а лиса наварила манной каши и размазала по тарелке. Подала и потчует:

– Покушай, мой голубчик-куманек!
Сама стряпала.

Журавль хлоп-хлоп носом, стучал, стучал, ничего не попадает!

А лисица в это время лижет себе да лижет кашу, так всю сама и скушала.

Каша съедена; лисица говорит:
– Не обессудь, любезный кум! Больше потчевать нечем.

– Спасибо, кума, и на этом! Приходи ко мне в гости.

На другой день приходит лиса, а журавль приготовил окрошку, вылил ее в кувшин с малым горлышком, поставил на стол и говорит:

– Кушай, кумушка! Право, больше нечем потчевать.

Лиса начала вертеться вокруг кувшина, и так зайдет, и этак, и лизнет его, и понюхает-то, все ничего не достанет! Не лезет голова в кувшин. А журавль меж тем клюет себе да клюет, пока все не поел.

– Ну, не обессудь, кума! Больше угощать нечем.

Взяла лису досада, думала, что наестся на целую неделю, а домой пошла, как не солоно хлебала. Как аукнулось, так и откликнулось!

С тех пор и дружба у лисы с журавлем врозь.

Вспомним Эзоповых журавля да лису. Лиса эта размазала по плоскому камню жидкую кашу, да и предложила ее журавлю – не столько для насыщения, сколько для посмеяния, потому что жидкую кашу узким клювом журавль ухватить никак не мог. Тогда в свою очередь пригласил журавль лисицу в гости и поднес ей угощение в кувшине с длинным и узким горлышком: сам он без труда просовывал туда клюв и лакомился, а лисица этого не могла и так понесла заслуженное наказание.

Точно так же, когда на пиру философы начинают вдаваться в тонкие и хитроумные рассуждения, для большинства трудноуследимые и потому скучные... тогда всякая радость совместной пирушки теряется...

Плутарх. Застольные вопросы.

Вопросы. Какова основная мысль каждого текста? В каких предложениях она выражена?

В результате обсуждения ученики делают вывод, что первый текст – сказка, его можно озаглавить «Сказка о лисе и журавле». Второй текст – притча, которую можно озаглавить «Притча о лисе и журавле». В отличие от сказки, в притче есть мораль, которая выносится как заключительное рассуждение. В сказке основная мысль выражена в предложении «Как аукнулось, так и откликнулось». Несмотря на то что сказку и притчку как речевые жанры роднит очень многое, между этими жанрами

существуют важные различия: сказку характеризует присутствие чуда, тогда как притча повествует о действительности, правда в обобщенной форме.

– Две разные притчи, – говорит учитель, – могут нести один и тот же смысл. Так, чтобы внушить сыновьям, что их сила в единстве, крестьянин в притче Эзопа использует рассказ о пучке прутьев, а монгольский фольклор издавна знает «завещание Чингисхана», который с той же целью поведал сыновьям притчу о семиглавой и семихвостой змеях.

3. Какую мораль выражают притчи «Лисица и козел» и «Лягушки»? О чем рассказывается в каждой из них?

Лисица и козел

Лисица упала в колодец и сидела там поневоле, потому что не могла выбраться. Козел, которому захотелось пить, подошел к тому колодцу, заметил в нем лисицу и спросил ее, хороша ли вода. Лиса, обрадовавшись счастливому случаю, начала расхваливать воду – уж так-то она хороша! – и звать козла вниз. Спрыгнул козел, ничего не чуя, кроме жажды; напился воды и стал с лисицей раздумывать, как им выбраться. Тогда лисица и сказала, что есть у нее хорошая мысль, как спастись им обоим: «Ты обопрись передними ногами о стену да наклони рога, а я взбегу по твоей спине и тебя вытащу». И это ее предложение принял козел с готовностью, а лисица вскочила ему на крестец, взбежала по спине, оперлась о рога и так очутилась возле самого устья колодца: вылезла и пошла прочь. Стал козел ее бранить за то, что нарушила она их уговор, а лиса обернулась и молвила: «Эх ты! Будь у тебя столько ума в голове, сколько волос в бороде, ты бы, прежде чем войти, подумал, как выйти».

Лягушки

Две лягушки, когда пересохло их болото, пустились искать, где бы поселиться. Пришли они к колодцу, и одна из них предложила, недолго думая, туда и прыгнуть. Но другая сказала: «А если и здесь вода пересохнет, как нам оттуда выбраться?»

Ученики приходят к выводу, что эти разные притчи выражают одну мораль: «Так и умный человек не должен браться за дело, не подумав сперва, к чему оно приведет».

4. Бывали ли в вашей жизни случаи, когда вы брались за дело, не подумав сначала, к чему оно приведет? Расскажите о таких случаях.

5. Выделите в каждой притче две части. Какие части в них совпадают?

Лисица и лев

Лисица никогда в жизни не видела льва. И вот, встретясь с ним нечаянно и увидав его в первый раз, она так перепугалась, что еле осталась жива; во второй раз встретясь, очень испугалась, но уже не так сильно, как впервые; а в третий раз увидав его, она расхрабрилась до того, что подошла и с ним заговорила.

Притча показывает: и к страшному можно привыкнуть.

Верблюд

Когда люди в первый раз увидели верблюда, они испугались его роста и в ужасе разбежались. Но прошло время, узнали они его смиренный нрав, осмелели и стали к нему подходить; а еще немного спустя поняли они, что верблюд и вовсе не способен злиться, и дошли до такого к нему презрения, что надели на него уздечку и дали детям его погонять.

Притча показывает: даже страх смягчается привычкой.

Вопрос. Кому и в какой ситуации вы могли бы рассказать любую из этих притч?

Ученики указывают, что в обеих притчах совпадает мораль.

6. Какие басни И.А. Крылова напоминают вам следующие эзоповские притчи? Вспомните их названия.

Ворон унес кусок мяса и уселся на дереве. Лисица увидела, и захотелось ей получить это мясо. Встала она перед вороном и принялась его расхваливать: уж и велик он, и красив, и мог бы получше другая стать царем над птицами, да и стал бы, конечно, будь у него еще и голос. Ворону и захотелось показать ей, что есть

у него голос; выпустил он мясо и закаркал громким голосом. А лисица подбежала, ухватила мясо и говорит: «Эх, ворон, кабы у тебя еще и ум был в голове, – ничего бы тебе больше не требовалось, чтобы царствовать».

Притча уместна против человека неразумного.

Волк увидел ягненка, который пил воду из речки, и захотелось ему под благовидным предлогом ягненка сожрать. Встал он выше по течению и начал попрекать ягненка, что тот мутит ему воду и не дает пить. Ответил ягненок, что воды он едва губами касается, да и не может мутить воду, потому что стоит ниже по течению. Видя, что не удалось обвинение, сказал волк: «Но в прошлом году ты бранными словами поносил моего отца!» Ответил ягненок, что его тогда еще и на свете не было. Сказал на это волк: «Хоть ты и ленок оправдываться, а все-таки я тебя съем!»

Притча показывает: кто заранее решился на злое дело, тот и самые честные оправдания не остановят.

Голодная лисица увидела виноградную лозу со свисающими гроздьями и хотела до них добраться, да не смогла; и, уходя прочь, сказала сама себе: «Они еще зеленые!»

Так и у людей: иные не могут добиться успеха по причине того, что сил нет, а винят в этом обстоятельства.

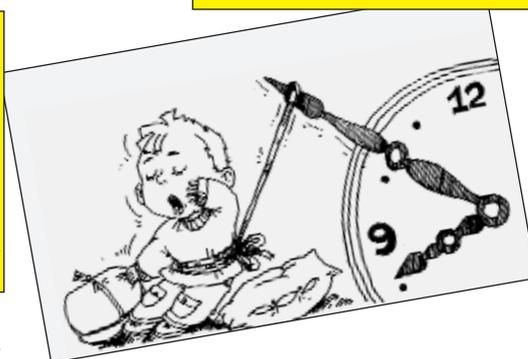
Дети делают вывод, что притчи Эзопа («Ворон и лисица», «Волк и ягненок», «Лисица и виноград») напоминают басни И.А. Крылова «Ворона и лисица», «Волк и ягненок», «Лисица и виноград».

(Продолжение следует)

Любовь Егоровна Тумина – профессор кафедры риторики и культуры речи МПГУ, г. Москва.

Здоровьесберегающие возможности синтеза искусств в становлении личности ребенка

Г.А. Рыдзелева



Необходимость приобщения дошкольников к миру искусства обусловлена многими факторами, в том числе и региональными. По результатам исследования особенностей психосоматического состояния здоровья детей, проживающих в условиях Кольского Заполярья, только 10% детей приходят в школу абсолютно здоровыми. Среди неуспевающих детей 85–90% отстают не из-за лени или недоразвитости, а вследствие плохого состояния здоровья.

Состояние нервно-психологического напряжения – обычное дело на Севере. Жизнь здесь скучна на яркие впечатления. Лишь ранняя осень радует разнообразными красками северного леса, но эта пора скоротечна: она длится всего месяц. Затем дождь быстро сменяется дождем со снегом и ветром, и все быстро сереет, темнеет. Архитектура города тоже преимущественно серая.

Показателем эмоционально-эстетического отношения к действительности, как известно, является цвет: красивое – всегда яркое и красочное, некрасивое – темное и блеклое. Этот факт подтверждают результаты трехлетнего исследования возрастных особенностей восприятия картин, проводимого совместно с педагогом-психологом детского сада Л.А. Друговой. В ходе исследования во всех возрастах в жанре «пейзаж» дети отдали предпочтение картинам с изображением осени, ассоциируя ее с нашей красивой, наполненной яркими красками заполярной осенью. При исследовании картин «Времена года», нарисованных в виде портретов, при помощи цветового теста отношений и в ре-

зультате ранжирования на первом месте также оказались портреты осени. А какими же позитивными эмоциями наполнить остальные 11 месяцев в году?

На сером фоне заполярного климата на чувства ребенка должны оказывать воздействие не фильмы ужасов, не криминальные сюжеты телепрограмм, а встречи с прекрасным: картинами, музыкой, словом, способными заворочить малыша, дать ему возможность выразить свои чувства в рисунке, танце, словах, поступках.

Психологические, нейропсихологические, а главное, нейрофизиологические исследования поведения и активности мозга позволяют утверждать, что на всех этапах развития детям, и особенно мальчикам, не хватает положительных эмоций. Но это поправимо, если привлечь на помощь разные виды подлинного искусства: музей, музыку, поэзию. Мир вокруг ребенка должен быть наполнен позитивными эмоциями, вызывать у малыша восторг и восхищение!

«До тех пор пока ребенок не пережил красоты слова, музыки, картины, природы – нельзя начинать обучение» – такой вывод сделал В.А. Сухомлинский из практики работы в школе.

Представителями различных наук и педагогами-новаторами было доказано, что дети дошкольного возраста обладают значительными потенциальными возможностями для восприятия, понимания и эмоциональной отзывчивости на произведения искусства. Кроме того, все большее внимание специалистов привлекают не отдель-

ные виды искусства, а художественная культура в целом как сильнейший эмоциональный фактор и как среда формирования личности ребенка, что нашло отражение в различных концепциях. Развивающей программой, позволяющей создать у ребенка представление об образе мира в его вечности и бесконечности, в его нерасчлененности, стала авторская программа О.А. Куревинной «Синтез искусств».

Результаты 5-летней работы по этой программе показали целесообразность и обоснованность выбранного направления в художественно-эстетическом развитии дошкольников: на занятиях курса «Путешествие в прекрасное» дети находятся в постоянном процессе открытия новых знаний об эстетическом своеобразии окружающего мира и об особенностях произведений различных видов искусств.

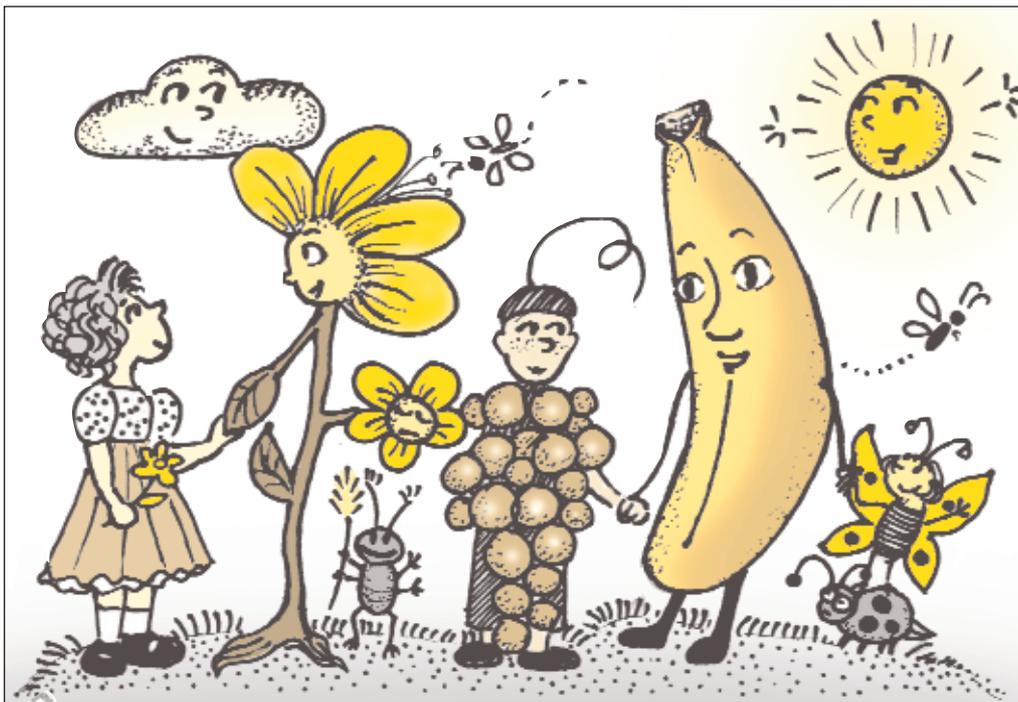
Залогом успеха является проигрывание каждой отдельной ситуации, ее проговаривание. Игровые приемы, закрепляющие представление детей о жанровом многообразии в искусстве, дают возможность строить диалог с детьми на основе доверия, совместного

поиска, позволяют сохранить неизменный интерес ко всему новому, желание попробовать открыть это новое самому.

Персонаж Карандашкин, введенный в учебники-тетради, роль которого выполняю я сама в костюме клоуна-художника, помогает детям акцентировать внимание на наиболее существенных деталях, заданиях, упражнениях, придает занятиям форму живого общения. Дети очень любят Карандашкина: надевая волшебные колпачки, они отправляются вместе с ним в удивительные путешествия в «прекрасное», где их ожидают необыкновенные встречи с произведениями искусства: музыкой, живописью, сказочными героями, книгой.

Наибольший эмоциональный отклик у младших дошкольников вызывает один из жанров живописи, ассоциирующийся с их жизненным опытом, – натюрморт. Дети выделяют из окружающего мира предметы живой и неживой природы, изображают различные объемы, используя прием «рисование жеста». Так, например, рассматривая репродукцию картины

Рисунок Кристины Звездинской



Е. Лансере «Капуста», малыши выполняют пластический этюд, изображая срезанные кочаны капусты. А после просмотра репродукции картины А. Герасимова «Розы» под музыку Мак-Доуэла «К дикой розе» кистями и пальцами рук изображают бутон розы, постепенно раскрывающий свои лепестки, гордо красующийся, а затем печально вянувший, склоняющий свою головку в сторону, вниз. Свои ощущения радости, грусти, печали дети выражают на листе бумаги, рисуя каждый свой цветок, и придумывают к нему название: «гордый», «грустный», «добрый»...

Карандашкин предлагает детям пофантазировать: представить себя арбузом, яблоком, сливой, виноградом, придумать о себе рассказ и занять соответствующее место в натюрморте. В процессе игры нужно помнить важное правило: самый крупный предмет располагается дальше всех, самый яркий – в центре, самый высокий – так, чтобы он не загоразживал другие предметы, самый маленький – ближе к зрителям.

Дети старшего дошкольного возраста знакомятся с более сложными по содержанию натюрмортами и приходят к пониманию единства содержания, смысла картины и средств выразительности, найденных художником. Сравнивая две картины А. Герасимова «Полдень, теплый дождь» и «Букет лютиков», обращаю внимание на цветовое сочетание этих натюрмортов и вместе с детьми определяю колорит каждого из них (холодный или теплый). А чтобы лучше понять увиденное и услышанное и надолго сохранить это в памяти, предлагаю свое настроение и чувства передать в рисунке.

В свободное время дети играют в дидактические игры, сделанные своими руками в совместной деятельности: «Составь букет в холодных и теплых тонах», «Лото», «Что перепутал художник» и др.

Не менее эмоциональным по восприятию является другой жанр живописи – портрет. Большое

впечатление производит на детей картина Н. Жукова «Андрюша» и игра «Портрет заговорил». Я задаю вопрос: «Что Андрюша смог бы рассказать о себе, если бы этот портрет ожил по манию волшебной палочки?» Ребенок берет в руки репродукцию картины и от имени мальчика рассказывает, что с ним произошло, ассоциируя рассказ со своим жизненным опытом. Рассматривая вместе с детьми картину художника А.А. Харламова «Голова девочки», предлагаю подумать, о чем могла бы мечтать эта девочка. Звучат фрагменты пьес П.И. Чайковского «Полька» и «Сладкая греза». Дети безошибочно выбирают из двух музыкальных фрагментов тот, который соответствует настроению девочки.

Очень много внимания уделяю знакомству детей с особенностями изображения образа матери в произведениях различных видов искусства. Малыши узнают, как можно через слово, цвет, звук рассказать о материнской любви.

Замечу, что героем портрета в детских рисунках становится не только человек, а любой предмет, явление природы, цвет, музыка. Так возникли портреты времен года, кляксы, тишины, смешинки... Дети рисуют овощи, фрукты, грибы, а затем наделяют их человеческими чертами, настроением, движением.

Как научить малышей видеть и чувствовать великолепие окружающей нас действительности в разное время года и суток, помочь проникнуться гармонией живописного пейзажа? Под музыку Э. Грига «Утро», по интонации напоминающую пение птиц, шум ручья, дуновение ветра, дети вместе с Карандашкиным оказываются в сосновом бору и изображают, как неуклюжие медвежата резвятся в чаще в своих лохматых шубках. Музыка, словно звуковая картина, показывает красоту необъятного мира, каждый день начинающегося с утра. По мотивам произведения И. Шишкина «Утро в сосновом бору» дети делают свои живописные лесные пейзажи.

После озвучивания картины В. Поленова «Московский дворик» говорим о своем городе, о звуках, наполняющих наши дворы, рисуем каждый свой дом, двор – городской пейзаж.

Картину И. Левитана «Золотая осень» каждый человек воспринимает по-своему: кто радостно, кто с грустью. Взгляд художника обобщает мнение разных людей, поэтому в картине передано все многообразие природы и показано различное настроение красками холодного и теплого колорита. Вместе с Карандашкиным малыши слушают, о чем «шепчутся березы», составляют рассказы и, используя мятую бумагу, передают в своих рисунках красоту осеннего пейзажа.

Негромко звучащая пьеса А. Крутицкого «Зима» – пример пейзажной музыки. Состояние затаенного оцепенения, неподвижности создает ощущение зимнего холода и глубокого сна. Дети рисуют свое настроение, передавая в рисунках краски зимы: голубые, фиолетовые, синие, розовые, золотистые.

Процесс эстетического развития не заканчивается на занятиях по синтезу искусств, а продолжается в группах, на прогулках, в семье, наполняет новым интересным содержанием занятия по изобразительной деятельности. Через анкетирование, беседы, консультации, участие в родительских собраниях прививаю интерес к искусству и родителям. Нашими спутниками в «путешествиях в прекрасное» нередко становятся выпускники детского сада, учащиеся музыкальной школы. Затаив дыхание, слушают малыши проникновенную игру маленьких музыкантов.

К концу третьего года занятий по данной программе динамика эстетического развития у обучающихся составила 38,2%. Навыки восприятия и анализа произведений различных видов искусства были сформированы у 72,3% детей. В контрольной группе этот показатель составил 53,5%.

Психодиагностическое исследование эмоционального состояния детей до и после занятий по синтезу

искусств показало, что во время занятия 19% детей находились в состоянии функционального расслабления, тогда как состояние заторможенности, дискомфорта снизилось у 14,3%. По окончании занятия ПЭТ (положительная эмоциональная тональность) увеличивается на 14,3%.

Использование разнообразных изобразительных материалов способствуют успешному воплощению творческого замысла. Дети с большим удовольствием занимаются тестопластикой, папье-маше, создают рисунки в нетрадиционной технике, лепят из глины игрушки и расписывают их, изготавливают маски для спектаклей, атрибуты для игр.

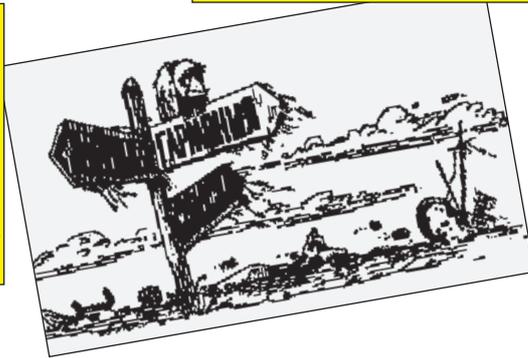
В литературно-творческой гостиной «У Лукоморья» малыши знакомятся с творчеством художников, поэтов-классиков и современников. Под впечатлением увиденного и услышанного дети сами становятся создателями множества рукописных книг: «Веселый счет», «Разноцветная азбука», «Мой любимый город», «Моя мама – лучшая на свете», «Портреты в рисунках детей», «Пейзажи глазами детей», «Ребятам о зверятах», «Непоседы» и др. Разнообразные по технике исполнения детские рисунки, проникнутые добрым настроением, сочностью колорита, выразительностью образов, постоянно обновляются в интерьере детского сада, отмечаются грамотами и дипломами на городских, областных, российских и международных конкурсах.

Успех данного подхода к эстетическому развитию дошкольников – формирование целостной, самодостаточной личности, обладающей широким кругозором, запасом необходимых ценностных ориентиров, без которых невозможно органичное существование человека в окружающем нас мире.

Галина Александровна Рыдзелева – педагог по изобразительной деятельности Центра развития ребенка – детского сада № 5, г. Полярные Зори Мурманской обл.

Воспитание в первом классе
(Из опыта работы)*

*М.Н. Иванова,
И.А. Нахалова,
Ж.Е. Олконина*



«Доброе дело»
Занятие № 1

1. Учительница говорит детям о том, что о человеке в основном судят не по словам, а по делам, и объявляет тему занятия.

2. Подготовительный этап.

Зачитывается рассказ В.Осеевой «Сыновья», затем идет беседа о том, кто из сыновей более симпатичен детям и почему. Какое чувство возникло у детей по отношению к каждому из сыновей? Уместно поставить вопрос, как дети откликнулись бы на просьбу матери. Педагог подводит детей к заключению, что сыновья поступали по-разному, и только один из них услышал просьбу матери.

Помогать другим – значит совершать добрые дела. Помогать следует не только маме, но и другим членам семьи: папе, бабушкам, дедушкам, братьям, сестрам и т. д.

3. Педагог предлагает детям сесть в круг и рассказать о том, какую помощь оказывают члены их семьи друг другу, какие они совершают добрые дела, как они заботятся друг о друге.

Учитель рассказывает о том, что у русского народа есть прекрасный обычай – поминовение усопших. Люди вспоминают о родных, которых нет в живых, об их хороших делах, добрых поступках. Память о них переходит из поколения в поколение, от детей к внукам. Поэтому каждый человек еще при жизни помнит: чтобы родственникам не пришлось стыдиться их – надо совершать добрые дела.

Учитель подводит итог беседы, пе-

речисляет названные детьми добрые дела, в которых выражается их забота о близких.

4. Основная часть.

1) Работа в четырех микрогруппах. Детям предлагается объяснить смысл пословиц. Для этого каждой группе выдается записанная на листе бумаги одна из пословиц:

Добра желаешь – добро и делай.

Не одежда красит человека, а его добрые дела.

Добрый человек добру и учит.

Лучше хорошо поступать, чем хорошо говорить.

После обсуждения в группе один ученик выходит к доске и объясняет, как группа понимает свою пословицу. Лист с пословицей прикрепляется к доске. Затем так же представляют свои ответы следующие группы.

2) Работа в микрогруппах продолжается. Детям предлагается составить «букет добрых дел» для своих родных. На столах разложены вырезанные из цветной бумаги цветочки и основа для букета (из зеленой бумаги). Каждый должен выбрать по одному цветочку, написать на нем доброе дело, которое ребенок может сделать для своих родных, затем прикрепить свой цветок на основу для букета. По завершении работы один из участников группы зачитывает все дела, включенные в букет.

5. Рефлексия. Детям предлагается встать в круг и рассказать о том, какие чувства возникли у их сегодня на занятии и почему.

* Продолжение. Начало см. в № 1, 2 за 2004 г.

Примечание. При описании занятия были использованы материалы, подобранные М.В. Поповой, учительницей начальных классов школы № 22 г. Вологды.

«Доброе дело» Занятие № 2

1. Педагог предлагает детям вспомнить, о чем говорилось на прошлом занятии (о добрых делах, в которых выражается забота о близких).

2. Подготовительная часть.

Добрый человек проявляет доброту не только к своим родным, но и к другим людям. Зачитывается рассказ «Синие листья».

Педагог беседует с детьми по содержанию рассказа:

– С какой просьбой обратилась девочка к однокласснице?

– Почему она не взяла у нее карандаши?

– Что означают слова «Надо так давать, чтобы можно было взять»?

Педагог подводит детей к выводу о том, как важно в классе помогать друг другу, проявлять заботу, не мешать друг другу работать.

3. Основная часть.

Учительница предлагает детям выйти в коридор, послушать тишину: в школе идут занятия. Полушепотом объясняет, что в это время надо ходить очень тихо, не создавать шума, не отвлекать других детей от работы. Предлагает всем вместе пройти по коридору бесшумно. После этого учитель говорит, что если кому-то во время урока потребуется выйти из класса, то нужно сделать это тихонько, чтобы никому не помешать. Педагог предлагает отдельным детям по одному пройти бесшумно до туалета, ни в коем случае не бегом, и так же бесшумно вернуться, при этом тихо открыв и закрыв дверь, придержав ее. Говорит: «Бывает так, что ученики опаздывают в школу. В этом случае тоже нужно тихо подойти к двери и негромко постучать». Предлагает всем вместе очень тихо дойти до столовой и вернуться обратно так же бесшумно.

После этого педагог обобщает сказанное, опираясь на ответы детей, почему, соблюдая тишину, мы заботимся о других людях.

4. По возвращении в класс учительница предлагает каждому ребенку написать на листочках бумаги, что нельзя делать в школе, чтобы не нарушать порядок:



После завершения индивидуальной работы дети обсуждают в парах, а затем все вместе в классе и выносят на доску те пять «НЕ», которые, по их мнению, самые важные.

5. Рефлексия.

Дети садятся в круг, каждый говорит о том, как он может заботиться о других людях.

Примечание. Аналогичным образом продумывается занятие о поддержании порядка и чистоты дома, в классе, в школе, на улице.

«Прощай, букварь! Здравствуй, моя первая книга!»

1. Подготовительная часть.

В арсенале каждого учителя начальных классов есть готовые разработки сценария прощания с букварем. Можно подготовить любую из инсценировок, включив всех детей в данный процесс.

В завершение учительница говорит слова благодарности букварю, с помощью которого дети научились читать и писать. Говорит добрые слова в адрес детей за то, что они дружили с букварем, были усердны и теперь приобрели умения, которые останутся с ними на всю жизнь.

2. Основная часть.

Дети встают в круг, благодарят букварь, вспоминают интересные, забавные случаи, произошедшие с ними в период обучения грамоте, говорят о том, где они могут применять полученные знания.

«Милый образ»

Затем ребята садятся на свои места. Педагог говорит о том, что теперь ребята могут начинать писать свою первую книгу. На столах разложены альбомные листы, карандаши, ручки. Детям предлагается оформить страничку, посвященную прощанию с букварем. Ребята рисуют букварь и пишут в его адрес добрые слова.

3. Рефлексия.

Ребята встают в круг, берутся за руки, говорят о том, что они чувствовали, оформляя страничку своей первой книги.

Примечание. Приступая к созданию своей первой книги, дети получают задания по каждой теме проводимых в классе занятий. Родители могут помочь ребенку оформить странички его первой книги.

«Мужественный образ»

1. В начале занятия учительница говорит о том, что у всех детей есть близкие, родные мужчины – это папы, дедушки, дяди, старшие братья. Затем объявляет тему занятия – «Мужественный человек».

2. Можно устроить просмотр видеофильма или альбома, подготовленного ко Дню 23 февраля, или начать разговор у школьного стенда, посвященного героям войны, чтобы подвести детей к понятию «мужественный человек».

3. Учительница задает детям вопросы:

– Кого в вашей семье можно назвать мужественным человеком? Почему?

– Мужественный человек – какой он? Какие качества ему присущи? Может ли мужественный человек быть добрым?

4. Работа в микрогруппах.

Учительница просит детей выбрать из предложенных слов те, которые «притягиваются» к слову «папа» (или «дедушка», «дядя»). Результат обсуждения в микрогруппах выносится на доску.

5. Ресурсный круг. «За какие добрые дела можно сказать папе слова благодарности?»

1. Подготовительная часть.

Дети садятся в круг. Учительница предлагает послушать рассказ:

На улице в толпе заблудилась маленькая девочка. Бегает, кричит, ищет свою маму. Народ спрашивает у нее: «Какая твоя мама?» А девочка сквозь слезы говорит: «А разве вы не знаете? Моя мама лучше всех!».

Педагог спрашивает, так ли дети думают о своих мамах? Что еще они могут о них сообщить?

2. Основная часть.

Работа в микрогруппах. На листе бумаги записана пословица: «При солнышке – тепло, при матери – добро». Каждый ребенок самостоятельно обдумывает смысл пословицы. Потом вся группа вместе с родителями обсуждает, как они ее понимают. Представители от каждой группы высказывают о доске общее мнение.

Учительница раскладывает на столы вырезанные из цветной бумаги изображения солнца с лучами и предлагает каждому ребенку выбрать лучик и записать на нем одно слово, которым бы он назвал свою маму. Затем представитель от каждой группы зачитывает, какие слова написаны на их солнышке. Солнышки дети прикрепляют к доске.

3. Рефлексия.

Педагог говорит о том, что дети сравнили маму с солнышком и на лучах написали о ней добрые слова. Затем просит каждого сказать, почему он так назвал маму.

Примечание. Подобное же занятие можно посвятить бабушкам.

(Продолжение следует)

Маргарита Николаевна Иванова – канд. психол. наук, доцент, зав. кафедрой педагогики и методики начального образования Вологодского государственного педагогического университета;

Ирина Алексеевна Нахалова, Жанна Евгеньевна Олконина – учителя начальных классов школы № 22 г. Вологды.

«Прощай, моя любимая Азбука!» (Сценарий праздника)

Н.А. Серегина

Школьные годы – часть жизни ребенка. И поэтому важно, чтобы она была наполнена не только счастьем познания, но и радостью общения, творчества.

Огромными воспитательными возможностями обладают внеклассные мероприятия и, в частности, детские праздники. Например, на детском празднике один ребенок все время демонстрирует себя – всегда готов петь, читать стихи, плясать, не думая при этом о том, что не только он хочет выступить. Ему нужно помочь «увидеть» других, поступиться своими желаниями, чтобы порадоваться «чужим» талантам. Другой же хотя и знает стихи, может петь, но стесняется, не уверен в себе. Этому необходимо объяснить, что всем интересно его послушать, что своим выступлением он порадует всех – и родителей, и товарищей. И того и другого мы учим коллективизму, культуре общения, но делаем это по-разному, с учетом индивидуальности.

Стандарты в воспитании противопоставлены, это процесс творческий. За учебный год у нас много было праздников, но сегодня мы хотим рассказать только об одном из них.

Под песню «Чему учат в школе» (сл. М. Пляцковского, муз. В. Шаинского) дети входят в класс.

Учитель (У.): Закончилось наше веселое путешествие от А до Я, и пришло время попрощаться... с каким учебником?

Дети (Д.): «Моя любимая Азбука».

У.: Поднимите руку, для кого она стала действительно любимой Азбукой. (Дети поднимают руки.) А за что вы ее полюбили? (Ответы детей.)

У.: Отлично! Проведем сегодня веселый урок и проверим ваши знания.



Сели на странички
Тридцать три сестрички.
Сели рядом – не молчат,
Нам загадки говорят.

Вы знаете этих сестричек?

Д.: Да, это буквы. Мы даже частушки про них можем спеть.

У.: Ребята, внимательно послушайте: про все ли буквы эти частушки.

Дети поют частушки:

Тридцать три родных сестрицы,
Писаных красавицы,
На одной живут странице
И повсюду славятся.

К вам они сейчас спешат,
Славные сестрицы,
Очень просят всех ребят
С ними подружиться!

А, Бэ, Вэ, Гэ, Дэ, Е, Жэ
Прикатили на еже.
Зэ, И, Ка, эЛЬ, эМ, эН, О
Дружно вылезли в окно.

Пэ, эР, эС, Тэ, У, эФ, Ха
Оседлали петуха.
Цэ, Че, Ша, Ща, Э, Ю, Я –
Все теперь мои друзья!

Пять сестреноч опоздали –
Заигрались в прятки.
А теперь все буквы встали
В азбучном порядке.

Познакомьтесь с ними, дети:
Вот они стоят рядком,
Очень плохо жить на свете
Тем, кто с ними не знаком.

(Б. Заходер)

У.: А какие это пять сестренок опоздали? Назовите их.

Д.: Е, И, Ы, Ъ, Ь.

У.: Молодцы. А теперь послушайте такую историю. Пригласил как-то Незнайка звуки в гости и поставил для них 33 стула, обозначив каждый буквой. Какая началась неразбериха, когда пришли звуки!.. 15 мягких согласных звуков не нашли себе места. Почему?

Д.: Потому что на письме могут одной буквой обозначить и твердый, и мягкий согласный звук: *нитка* – *норка*, *Даниил* – *Диана*.

Дети называют эти 15 букв.

У.: А стулья с какими буквами звуки не заметили?

Д.: Ъ, Ь.

У.: Сколько в русском языке звуков? (42 звука.) А букв? (33 буквы.) Буквы мы пишем, а звуки?.. (Слышим.) Все звуки речи делятся на две большие группы. Какие? (Гласные и согласные.) Наташа, а ты что знаешь про гласные и согласные звуки?

Наташа М.:

Гласные тянутся в песенке
звонкой,

Могут заплакать и закричать,
Могут в кроватке баюкать ребенка,
Но не желают свистеть и ворчать.

А согласные согласны
Шелестеть, шептать, скрипеть,
Даже фыркать и шипеть,
Но не хочется им петь.

Ссс... – змеиный слышен свист.
Шшш... – шуршит опавший лист.
Ррр... – моторы тархтят.
(В. Берестов)

Таня Ц.: А я хочу рассказать, как однажды букве И пришлось утешать свою сестру:

Сказала Ё сестре родной:
– Вот ты, сестра-соседка,
Бываешь часто прописной,
А я – ужасно редко.
– Ну, редко – это не беда.
Иные буквы – никогда!

– И много их?

– Да целых три:

Сестра и с ней два брата.

Зовут их так...

– Не говори...

Скажите вы, ребята!

Д.: Ъ, Ь и Ы.

У.: Какие вы умницы! А сейчас предлагаю вам блицпрос.

– Как можно превратить слово *мел* в мелкое место, а слово *шест* в число? (*Мель и шесть*.)

– Как называется знак, который может превратить слово *Коля* в слово *коля*? (*Разделительный Ъ, после него буква Я обозначает два звука [й'], [а].*)

– Назовите однокоренные слова с корнем «кот» (*котик, котенок, котят, котище*), с корнем «дом» (*домик, домок,домище, домашний, домовой*).

У.: Достаточно. Теперь я хочу проверить, внимательно ли вы читали тексты в любимой Азбуке.

– В каком тексте есть такие ключевые слова: *тропинка, бабочка, побежала, петляла, василек?* (В рассказе «Странная тропинка» Виктора Хмельницкого.)

– Что еще он написал? («Собразительный паучок», «Дымок».) О чем пишет В. Хмельницкий? (*Веселые рассказы и сказки о природе*.)

– Узнайте, откуда эти строчки и кто их автор:

Я забрался под кровать,
Чтобы брата напугать...

Д.: На себя всю пыль собрал,
Очень маму напугал!

Это стихотворение Олега Григорьева.

У.: Какие еще стихи этого поэта вы знаете? Расскажите.

Дети рассказывают стихи.

У.: А этот отрывок из какого текста?

«Щенки! – злится папа волк. – Лучше б вы меня укусили, чем говорить такие слова: добррррое утррро... Разве так приветствуют друг друга порядочные волки?»

Д.: «Злое утро» Валентина Берестова.

У.: Вы ответили на все мои вопросы. Подведем итог: так чему же научила вас «Любимая Азбука»?

Ира Д.:

Всем нам Азбука знакома,
Всем учила нас читать.
Начинали мы с простого –
Буквы, слоги разбирать.

К слогу слог прибавим снова –
Вот уже сложилось слово!
И прочесть рассказы, сказки
Мы сумеем без подсказки.

Нам «спасибо» нужно дружно
Нашей Азбуке сказать.
Помогает эта книжка
Нам Читателями стать!

У.: А хотите как можно скорее научиться хорошо читать? Тогда вам поможет книга для чтения «Капельки солнца». (Показывает учебник.) Прежде чем вы начнете ее читать, я хочу познакомить вас с ее главным героем – веселым зайцем Пусом. Но давайте все по порядку. Итак...

Далее дети разыгрывают все, о чем говорит учитель.

У.: На краю леса жило большое и дружное заячье семейство: папа-заяц, мама-зайчиха и пятеро зайчат. Самым младшим был очень пушистый зайчонок. Мама звала его Пус, что означает «пушистый сынок».

Сразу за лесом, где жили зайцы, начинались высокие дома нового городского микрорайона. Дома были белые, похожие на огромные корабли, а среди них стоял дом поменьше. Это была школа. Оттуда часто доносились голоса детей, и мама-зайчиха испуганно говорила: «Смотрите, не бегайте туда! Там страшно!» Четверо послушных зайчат поджимали хвостики, а пятый... Да-да, вы угадали: зайчику Пусу очень хотелось оказаться рядом со школой и все внимательно рассмотреть.

И вот однажды...

Пус: Я бы так хотел ходить в школу... О! Это клевер с пятью листочками! Мама сказала, что, если его съесть, исполнится самое заветное желание!.. Сейчас я его загадаю...

Ура! Я стал мальчиком и теперь пойду в школу!

У.: В первый день в первый класс бывший заяц Пус пошел с новыми друзьями. Теперь он – Петя Зайцев. А это его друзья – Катюша Персикова и Вова Колесников.

Выходят три ученика.

Вова (обращается к Пете Зайцеву):

Если ты пришел к знакомым,
Не здоровайся ни с кем.
Слов «пожалуйста», «спасибо»
Никому не говори.

Отвернись и на вопросы
Ни на чьи не отвечай.
И тогда никто не скажет
Про тебя, что ты болтун.

Г. Остер

Катя: Что ты, Вова! Петя может не понять, что это «советы наоборот» Григория Остера. (Обращаясь к учителю.) Давайте проведем для Пети Зайцева и для всех остальных ребят урок вежливости.

У.: С удовольствием! Тем более, что я пригласила на наш праздник...

Звучит музыка М. Дунаевского из к/ф «Мэри Поппинс» – «Леди Совершенство». Под звуки музыки появляется Мэри Поппинс.

М.П.: Здравствуйте, ребята! Вы меня узнали?

Д.: Да! Вы Мэри Поппинс!

М.П.: Я очень рада! Мне вчера позвонила ваша учительница – кстати, она бывшая моя воспитанница – и пригласила на ваш праздник. А сегодня подул попутный ветер, и я, как видите, смогла на своем любимом зонтике прилететь к вам прямо из Лондона.

Мэри Поппинс обводит всех своим строгим, испытующим взглядом. Ребята затихают, а Мэри Поппинс продолжает:

– Смотрю на вас, какие умненькие дети... И, наверное, много вежливых слов знаете?

Дети рассказывают стихи А. Кондратьева.

1-й ученик:

– Добрый день! – тебе сказали.
– Добрый день! – ответил ты.
Как две ниточки связали –
Теплоты и доброты.

2-й ученик:

Нам желают:
– Доброgo пути!
Будет легче
Ехать и идти.
Приведет, конечно,
Добрый путь –
Тоже к добромy
Чему-нибудь.

3-й ученик:

– Здравствуйте! –
ты скажешь человеку.
– Здравствуй! –
улыбнется он в ответ.
И, наверно, не пойдет в аптеку,
И здоровым будет много лет.

4-й ученик:

Отменить, что ли,
Слово «пожалуйста»?
Повторяем его поминутно.
Нет,
Пожалуй что,
Без «пожалуйста»
Нам становится
Неуютно.

5-й ученик:

За что мы говорим «спасибо»?
За все, что делают для нас.
И мы припомнить не смогли бы –
Кому сказали?
Сколько раз?

6-й ученик:

Простите, я больше не буду
Нечаянно бить посуду,
И взрослых перебивать.
И что обещал – забывать,
Но если я все же забуду, –
Простите, я больше не буду.

М.П.: Замечательно! Сколько вежливых стихов вы знаете! (Мэри Поппинс вручает выступающим памятные медальки.) Но вернем-

ся к приветствиям. Приветствие – это проявление дружелюбия и уважения. Приветствием начинается день или разговор. При этом не советую вам путать слова «Здравствуйте» и «Привет», то есть неправильное употребление приветствия может прозвучать как оскорбление. «Добрый день», «Добрый вечер» могут также не соответствовать ситуации. Приветствие, как правило, содержит и смысловую информацию. Например: «Здравствуйте» означает...

Д.: Желаем вам здоровья!

М.П.: Отлично! Помните, что приветствие произносится искренне и внятно. Младший первым приветствует старшего, но если дело касается рукопожатия, то старший должен быть первым. Не имеет смысла через проезжую часть улицы кричать учительнице: «Здравствуйте, Надежда Анатольевна!» или, видя, что человек занят серьезным разговором или делом, отвлекать его пустым приветствием. Но, позвонив по телефону приятелю, прежде чем просить его бабушку позвать друга к телефону, необходимо поздороваться, извиниться и только после этого, употребив волшебное слово «пожалуйста», попросить позвать его. А сейчас я хочу узнать, кто знает больше приветствий: сидящие справа от меня или слева. Приветствия начинаем называть поочередно. Повторяться нельзя.

Д.: Здравствуйте! Привет! Доброе утро! Добрый день! Добрый вечер! Как вы поживаете? Рад тебя видеть! Добро пожаловать! Сколько лет, сколько зим! И т.д.

Затем прозвучали приветствия на английском, французском и других языках. Ребята назвали столько приветствий, что победителя определить было невозможно.

М.П.: Теперь назовите известные вам формы обращения. Например, уважительное обращение: уважаемая Надежда Анатольевна! Или сердечное обращение: дорогая Мэри Поппинс! Любимая мамочка! И т.п.

Д.: Пожалуйста! Извините! Будьте добры... Вам не составит труда...

М.П.: Достаточно! Формы могут быть разные, главное, чтобы они были уместны и искренни. Не стоит загромождать речь несколькими формами. Например: будьте добры, Вам не составит труда, пожалуйста, закройте дверь!

М.П.: Мне сказали, что вы уже изучаете английский язык. А можете спеть песню на английском языке?

Дети встают и под танцевальные движения исполняют песню.

М.П.: Сегодня у вас праздник «Прощание с Азбукой». А не приходилось ли вам задумываться о существовании «азбуки» речевого поведения человека? Попробуем создать свой вариант такой азбуки прямо сейчас?* Тогда начнем!

✧ «А» – автобус. Какие вежливые слова можно услышать и произнести в автобусе? (Ответы детей.)

✧ «Б» – билет. Какие слова следует произнести, вручая своему другу билет в театр или на концерт? (Ответы детей.)

✧ «В» – визитная карточка. Что пишут на визитной карточке? В каких случаях ею пользуются? (Ответы детей.)

✧ «Г» – гости. Какие слова следует произносить, встречая гостей? (Ответы детей.)

✧ «Д» – день рождения. Какие слова приносят в «дар» вместе с подарком? (Ответы детей.)

Звучит «Увертюра» М. Дунаевского из к/ф «Мэри Поппинс».

М.П.: О, слышите! Ветер изменил свое направление. (Мэри Поппинс вручает детям памятные медальки.) Если вам интересно, то «Азбуку речевого поведения» вы продолжите сочинять завтра на уроке внеклассного чтения. Мне пора!..

Мэри Поппинс раскрывает свой зонтик и «улетает» из класса под звуки музыки.

Д.: Мэри Поппинс, до свидания!..

У.: Наш праздник подошел к концу. Мы попрощались с нашей любимой Азбукой и познакомились с новой книгой для чтения «Капельки солнца», с ее главным героем зайцем Пусом – мальчиком Петей Зайцевым, с его друзьями Катюшей Персиковой и Вовой Колесниковым. Заяц Пус получил свой первый урок – урок вежливости. Не забывайте и вы про добрые слова.

Егор Ф.:

Будьте добры, –
Это я говорю по секрету.
Будьте добры, –
И не ждите за это конфету.
Будьте добры, –
Без игры и во время игры.
Если сумеете,
Будьте скорее добры.

У.: Спасибо всем, наш праздник закончен.

Учитель раздает детям «Капельки солнца», делает групповое фото на память.

Литература

1. Бунеев Р.Н., Бунеева Е.В. Капельки солнца: Кн. для чтения, 1 класс. – М.: Баласс, 1997.
2. Буренина А.И. «Театр всевозможного»; театральные шумы – аудиокассета.
3. Волина В.В. Веселая грамматика. – М.: Знание, 1995.
4. Груцына Н.Г. Риторические игры на уроках риторики, русского языка, литературы, внеклассного чтения. – М.: Флинта; Наука, 1998.
5. Кондратьев А. Счастливый парус. – М.: Малыш, 1991.
6. Кружвер В. Веселые уроки: Русский язык. Универсальная рабочая тетрадь для учащихся средней школы. Второе полугодие – СПб.: РЕСПЕКС, 1995.

Надежда Анатольевна Серегина – учитель начальных классов гимназии № 91 г. Железнодорожника Красноярского края.

* См.: Груцына Н.Г. Риторические игры на уроках... С. 30–34.