ГОУ ВПО
«УДМУРТСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ»

На правах рукописи

ЗАМЯТИНА Ольга Александровна

ФОРМИРОВАНИЕ БАЗОВОЙ КУЛЬТУРЫ УЧАЩИХСЯ НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЫ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

13.00.01 – Общая педагогика, история педагогики и образования

ДИССЕРТАЦИЯ
на соискание ученой степени
кандидата педагогических наук

Научный руководитель –
доктор педагогических наук,
профессор А.Н.Утехина

Ижевск 2006

Оглавление

Оглавление 1
Введение 2
ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ФОРМИРОВАНИЯ БАЗОВОЙ КУЛЬТУРЫ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНИКА 12
1.1. Современные тенденции развития начального школьного образования ... 12
1.2. Обоснование принципа природосообразности включения детей в культурно-образовательное пространство начальной школы 31
1.3. Содержание компонентов базовой культуры учащегося начальной школы 47
ГЛАВА 2. ХАРАКТЕРИСТИКА ПРОЦЕССА ФОРМИРОВАНИЯ БАЗОВОЙ КУЛЬТУРЫ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНИКА 64
2.1. Моделирование культурно-образовательного пространства начальной школы 64
2.2. Системно-уровневый подход к построению междисциплинарной интеграции предметов гуманитарного цикла 72
2.3. Педагогическая технология формирования базовой культуры младшего школьника 92
ГЛАВА 3. ОПЫТНО-ЭКСПЕРИМЕТНАЛЬНАЯ РАБОТА ПО ФОРМИРОВАНИЮ БАЗОВОЙ КУЛЬТУРЫ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ 124
3.1. Цель, задачи, этапы организации экспериментального обучения 124
3.2. Критерии и методика изучения базовой культуры учащихся начальной школы 125
3.3 Реализация педагогических условий формирования базовой культуры учащихся в культурно-образовательном пространстве начальной школы (формирующий эксперимент) 139
3.4. Анализ результатов опытно-экспериментальной работы по формированию базовой культуры учащихся в культурно-образовательном пространстве начальной школы 146
ЗАКЛЮЧЕНИЕ 159
Библиографический список 162
ПРИЛОЖЕНИЯ 176

Введение

Актуальность исследования. Культура XXI века знаменует постиндустриальный этап развития цивилизации: с одной стороны, она видится как мировой интеграционный процесс, в котором происходит глобализация образования, вследствие чего повышается значимость культурных и духовных ценностей, а, с другой стороны, в связи с усложнением технологических и информационных процессов, повышаются требования к познавательной и деятельностной личности, способности к ее самоизменению и культурному саморазвитию.

Современные теоретические и прикладные исследования, решая данные проблемы, ориентированы на утверждение ценностного отношения к человеку, гуманизацию отношений между людьми, обращение к личностно-ориентированному образованию культурологического типа. В соответствии с гуманистической парадигмой школа должна направлять свои усилия на образование целостной личности, способной интегрироваться в культурно-образовательное пространство, информационные, практические, поведенческие компоненты которого носят инструментальный характер по отношению к общекультурному становлению и социализации. (В.С.Библер, Е.В.Бондаревская, И.А.Зимняя и др.).

Вместе с тем, социально-экономическая и политическая нестабильность в стране отражается на развитии сферы культуры и образования, в частности, затрудняя культурное становление молодого поколения. Противоречия между объективной потребностью российского общества в становлении личности, способной не только адаптировать культурные ценности, но и вырабатывать собственные и реальным уровнем состояния общественной жизни становятся очевидными. Особую тревогу вызывает неготовность учащихся общеобразовательных

школ к восприятию культурных ценностей, культурных норм поведения и общения, культуры учебного сотрудничества.

Современная практика обучения и воспитания подрастающего поколения, социокультурный контекст образования, ставит педагогов – ученых и практиков перед необходимостью решать проблемы воспитания базовой культуры, находить действенные методы и способы организации учебной деятельности школьников, реально подготавливающие их к конструктивному взаимодействию в культурно-образовательном пространстве.

Современные философские исследования рассматривают культуру как «феномен, способ бытия» (И.А.Ильяева, М.С.Каган), как «универсальное условие человеческого существования» (Э.С.Маркарян). Расценивая культуру как «специфически человеческие способы поведения, которые обеспечивают протекание процесса взаимодействия между людьми» (М.С.Каган), ученые подчеркивают важность нравственной основы этого понятия (Л.Н.Коган Д.С.Лихачев, В.М.Межуев).

В педагогической науке с позиций аксиологического подхода изучается взаимосвязь формирования культурно-ценностных ориентаций и педагогического процесса. Данную проблему исследовали Ш. А. Амонашвили, В. П. Бездухов, Е. В. Бондаревская, Б. С. Гершунский, В. А, Григорьева-Голубева и др. В качестве ценностей образования и воспитания они называют: культуру - как среду, растящую и питающую личность, творчество - как способ развития человека в культуре. Ценности образования -это его человеческие смыслы, общественно одобряемые и передаваемые из поколения в поколение образцы культуры, запечатленные в культурном облике и жизни человека, в педагогических теориях и системах, технологиях педагогической деятельности.

В педагогической литературе существует такое понятие как "базовая культура личности". Роль и место базовой культуры личности исследуется разными науками, все они рассматривают направления базовой культуры в

контексте целостного развития личности (В.И. Бестужев-Лада, О.С. Газман, И.С. Кон, Д.С. Лихачев, Е.Н. Шиянов, И.Б.Котова и др.). Большинство авторов представляют базовую культуру личности как совокупность ценностных ориентаций, культуры общения и поведения, а также способов познания мира. Исследователи акцентируют внимание на том, что базовая культура не «вносится» извне, а вырабатывается личностью самостоятельно в процессе освоения различных способов деятельности и социального поведения.

Анализ литературы показал, что если понятия «культура», «базовая культура личности» являются предметом изучения ряда наук, то понятие "базовая культура младшего школьника" пока не получило строго научного определения, и реальность, стоящая за ним, не стала предметом широких педагогических исследований.

Таким образом, налицо **противоречие** между осознанием необходимости формирования базовой культуры младшего школьника и недостаточной разработанностью теоретических положений и дидактического обеспечения педагогической организации данного процесса что позволило сформулировать **проблему** настоящего исследования: каковы педагогические условия формирования базовой культуры младших школьников в образовательной деятельности? Решение данной проблемы обусловило выбор **темы** нашей диссертационной работы: «Формирование базовой культуры учащихся начальной школы в образовательной деятельности». **Цель** исследования: выявить, теоретически обосновать педагогические условия формирования базовой культуры учащихся начальной школы и эмпирически доказать эффективность их реализации.

Объект исследования: процесс формирования базовой культуры учащихся начальной школы.

Предметом исследования являются педагогические условия эффективности формирования базовой культуры младших школьников в образовательной деятельности.

Гипотеза исследования основана на предположении о том, что процесс формирования базовой культуры младших школьников будет более эффективен при следующих педагогических условиях:

- концептуальном обосновании моделирования культурно-образовательного пространства начальной школы, представленного взаимодействием пространства обучения и пространства культурного воспитания и развития;
- организации содержания формирования базовой культуры на основе системно-уровневой междисциплинарной интеграции предметов гуманитарного цикла ;
- разработки педагогической технологии реализации программно-дидактического оснащения исследуемого процесса.

Цель настоящего диссертационного исследования, объект, предмет и гипотеза определили следующие **задачи:**

1) выявить состояние, основные проблемы и задачи, возникающие при моделировании культурно-образовательного пространства начальной школы в педагогической науке и практике;
2) определить сущность, содержание, структурно-компонентный состав базовой культуры младших школьников, детерминированных логикой моделирования культурно-образовательного пространства начальной школы;
3) разработать дидактическое оснащение формирования базовой культуры учащихся начальной школы, включающее интегративную программу и педагогическую технологию ее реализации;
4) выявить совокупность критериев и показателей сформированности базовой культуры у младших школьников и доказать опытно-

экспериментальной работой эффективность выдвигаемых педагогических условий.

Методологическую основу исследования составляют теоретико-методологические положения моделирования гуманитарного содержания начального образования (А.Н.Утехина); общефилософские положения о гуманистическом образовании культурологического типа (Е.В.Бондаревская, И.Ф.Исаев, Е.Н.Шиянов, И.С.Якиманская); культурно-историческая концепция развития личности в процессе обучения и воспитания (Л.С.Выготский, В.В.Давыдов, Д.Б.Эльконин). Методологическими ориентирами послужили личностно-ориентированный, культурно-ориентированный, коммуникативно-деятельностный, системный и интегративный подходы.

Теоретическую основу диссертационного исследования составляют:

- теоретические и практические основы развивающего обучения (В.В.Давыдов, Л.С.Выготский, Л.В.Занков, Д.Б. Эльконин и др.)
- философские концепции культуры и диалога культур (М.М.Бахтин, В.С.Библер, М.С.Каган, Л.Н.Коган);
- философско-антропологические представления о человеке как социальном существе и субъекте деятельности (Б.Г.Ананьев, Л.И.Божович, Л.С.Выготский, А.В.Петровский);
- аксиологические и культурологические основы образования (И.Ф.Исаев, В.А.Сластенин, Е.Н.Шиянов);
- идеи концепции Э.Меймана, В.В.Зеньковского, Д.Б.Эльконина о педагогической среде как единстве культурно заданного содержания и психологической готовности ребенка к его усвоению;
- концептуальные положения К.Н.Поливановой (в развитие идей Ю.М.Лотмана, В.А.Штоффа) о существовании связи между особыми

типами воспроизводства культуры в разных возрастных периодах и соответствующими способами организации процесса обучения;

- основные положения моделирования содержания образования (В.В.Краевский, И.Я.Лернер, Л.И.Гурье, А.С.Казаринов);
- концепции отечественных педагогов и психологов в области гуманизации образования (Ш.А.Амонашвили, В.А.Сухомлинский, З.Г.Нигматов, Р.А.Валеева, Г.С.Трофимова, Н.Ю.Ерофеева);
- концепция развития творческого потенциала личности в образовательной деятельности (В.И.Андреев, Л.К.Веретенникова);
- идеи интегративного, системно-структурного подходов к построению содержания начального обучения (Н.Д.Гальскова, А.Н.Утехина, В.М.Филатов);
- научные труды по проблемам воспитания базовой культуры личности М.М. Бахтина, Е.В. Бондаревской, О.С. Газмана, И.С. Кона, Б.Т. Лихачева, Н.Г. Сикорской, В. А. Сластенина;

Методы исследования. Для решения поставленных задач и проверки исходных положений гипотезы был использован комплекс теоретических и эмпирических методов; теоретический анализ философской, педагогической, психологической, психолингвистической отечественной и зарубежной литературы; системно-структурный анализ учебных планов и программ, учебников и учебных пособий; обсервационные методы изучения педагогического опыта и учебно-методической документации (включенные и невключенные наблюдения по специально разработанным программам); прогностические методы (обобщение независимых характеристик, метод экспертных оценок, педагогический консилиум, моделирование); экспериментальные методы (констатирующий и формирующий эксперименты); наблюдения, опрос, анкетирования, тестовые испытания; статистические методы обработки данных эксперимента; мониторинг познавательной активности учащихся экспериментальных групп; анализ

передового опыта учителей начальных классов; ретроспективный анализ собственной педагогической деятельности.

Опытно-экспериментальной базой исследования послужили: школы №№ 3,6,10,11, ДОУ №42 г.Воткинска. Опытно-экспериментальной работой на разных этапах было охвачено 153 учащихся первых классов школ, 52 выпускника ДОУ, 28 учителей начальной школы. В выборочную совокупность вошло 60 учащихся младшего школьного возраста. Исследование проводилось также среди родителей учащихся.

Исследование проводилось в несколько взаимосвязанных этапов.

1 этап (2001-2002) – анализ и обобщение научной литературы по проблеме исследования; конкретизация общей цели в системе исследовательских задач и формулирование гипотезы эксперимента, прогнозирование ожидаемых результатов;

2 этап (2002-2003) –формулирование и обоснование цели, объекты, предметы, гипотезы, задач исследования. Разработка дидактического оснащения формирования базовой культуры младших школьников и педагогической технологии его реализации, проведение отбора и структурирование учебного материала; определение и формулирование критериев исследуемого качества.

3 этап (2003-2005) – проведение педагогического эксперимента, осуществление начального и итогового диагностических срезов в группах экспериментальной и контрольной выборки, статистическая обработка полученных эмпирических данных, качественная сравнительно-сопоставительная интерпретация результатов экспериментального обучения; обобщение и формулирование выводов по результатам исследования.

Научная новизна исследования:

- определен компонентный состав базовой культуры учащихся начальной школы;

- разработана модель культурно-образовательного пространства начальной школы;
- разработана интегративная программа, в основе которой – системно-уровневый подход к построению междисциплинарной интеграции предметов гуманитарного цикла (ценностно-целевой, процессуально-содержательный, результативный уровни);
- создана, теоретически обоснована, апробирована, верифицирована педагогическая технология реализации дидактического оснащения исследуемого процесса.

Теоретическая значимость работы заключаются в следующем:

- определено понятие «Культурно-образовательное пространство начальной школы», представленное как взаимодействие пространства обучения и пространства культурного воспитания и развития;
- дано определение и осуществлена конкретизация содержания понятия «базовая культура младшего школьника», структура которого представлена совокупностью личностных качеств, реализующихся в когнитивно-познавательном, рефлексивно-оценочном, коммуникативно-деятельностном компонентах;
- обоснована совокупность педагогических условий формирования базовой культуры учащегося в культурно-образовательном пространстве начальной школы.

Практическая значимость диссертации: разработанные дидактические материалы, педагогическая технология используются в работе учителей начальной школы г.Воткинска и Воткинского района Удмуртской республики. Интегративная программа «Школа культуры первоклассника» нашла реальное воплощение в школьной педагогической практике.

Достоверность и надежность полученных результатов обеспечиваются непротиворечивостью исходных методологических позиций, применением комплекса методов исследования, адекватных его задачам и логике; репрезентативностью объема выборки, длительным характером и возможностью повторения опытной работы, позволившими провести количественный и качественный анализ ее хода и результатов.

На защиту выносятся следующие положения:

1. Модель культурно-образовательного пространства начальной школы представлена взаимодействием пространства обучения и пространства культурного воспитания и развития по следующим характеристикам: время, контекст разворачивания, система взаимоотношений субъектов образовательной деятельности.
2. Содержание формирования базовой культуры в образовательной деятельности, отобранное в соответствии с принципом природосообразности и культуросообразности, включает программно-дидактическое обеспечение и предполагает освоение учащимися начальной школы базовой культуры на когнитивно-познавательном, коммуникативно-деятельностном, рефлексивно-оценочном уровнях.
3. Созданная педагогическая технология предусматривает функционально-стадиальный алгоритм, отражающий закономерные этапы когнитивной деятельности учащихся начальной школы (вызов-осмысление-включение нового знания в учебную деятельность-рефлексия).

Апробация и внедрение результатов исследования осуществлялись в форме участия в научно-теоретических и научно-практических конференциях международного, регионального и межвузовского уровней (2002-2005гг.) Основные идеи исследования прошли апробацию на областных и городских семинарах, курсах повышения квалификации учителей, внедрены в учебно-воспитательный процесс школ № 3, 10, 11 г.Воткинска. Диссертационное исследование выполнялось в рамках темы, утвержденной

Поволжским отделением Российской академии образования «Межкультурное образование и воспитание в полиэтническом регионе», а также в рамках коллективного проекта по теме «Языковое и межкультурное образование в полиэтническом регионе» № 04-06-00326а, утвержденного РГНФ на период 2004-2006гг.

Структура и объем диссертации. Работа состоит из введения, трех глав, заключения, библиографического списка, включающего 192 наименования, приложения.

Во введении обоснованы актуальность темы, раскрыта проблема, определены цель, объект, предмет, задачи, гипотеза, представлены методология и методы исследования, определены его научная новизна, теоретическое и практическое значение, изложены основные положения, выносимые на защиту, указана база исследования.

В первой главе «Теоретические основы формирования базовой культуры младшего школьника» раскрывается общая и специальная методология исследования, анализируются сущностные характеристики базовой культуры младших школьников, дана оценка современного состояния проблемы в педагогической теории и практике.

Во второй главе «Характеристика процесса формирования базовой культуры младшего школьника» создано модельное представление культурно-образовательного пространства начальной школа, выделены условия и средства воспитания базовой культуры, а именно интегративная программа и педагогическая интегративная технология ее реализации.

В третьей главе «Опытно-экспериментальная работа по воспитанию базовой культуры младшего школьника» охарактеризован диагностический комплекс изучения базовой культуры, изложены и проанализированы результаты его экспериментальной проверки.

В заключении обобщены результаты исследования, изложены основные выводы, подтверждающие гипотезу и положения, выносимые на защиту; предложены возможные пути дальнейшей разработки проблемы.

ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ФОРМИРОВАНИЯ БАЗОВОЙ КУЛЬТУРЫ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНИКА

1.1. Современные тенденции развития начального школьного образования

XXI век в качестве главной задачи образования выдвигает воспитание человека, обладающего гуманистическим мироотношением, способного ориентироваться в сложных социокультурных обстоятельствах, активно реализующего свой личностный потенциал в условиях взаимопонимания, толерантности. В связи с этим образование ориентировано на активизацию гуманистической парадигмы, основной составной частью которой является культура.

Современные теоретические и прикладные исследования, решая данную проблемы, ориентированы на утверждение ценностного отношения к человеку, гуманизацию отношений между людьми, укрепление духовно- нравственных основ воспитания, обращение к гуманному образованию. В соответствии с гуманистической парадигмой школа должна направлять свои усилия на образование целостной личности -Человека- Гражданина, Человека Нравственности и Культуры, Человека-Созидателя (В.С.Библер, Е.В.Бондаревская, И.А.Зимняя и др.).

Школа сегодня все более становится центром культурно-образовательного пространства, информационные, практические, поведенческие компоненты которого носят инструментальный характер по отношению к общекультурному и индивидуально-творческому развитию ребенка, его социализации.

Федеральный закон Российской Федерации "Об образовании" определяет начальную школу как самостоятельное звено в системе

обязательного общего образования, что позволяет начальной школе функционировать и как самостоятельное образовательное учреждение, и как первая ступень основной или средней (полной) общеобразовательной школы.

Начальная школа призвана обеспечить становление личности ребенка, развитие ее способностей, формирование умения и желания учиться. В этот период учащиеся познают азы учебной деятельности, обучаются чтению, письму, счету, овладевают основами коммуникации, логического и теоретического мышления, культуры поведения и речи, здорового образа жизни и личной гигиены. Как свидетельствует анализ программ, государственного стандарта начального образования в современной школе, учебные предметы, представленные в виде обособленных дисциплин, не способствуют формированию целостного представления о природе, человеке и обществе в целом. В то же время из анализа теории и практики следует, что начальное образование - это фундамент всего дальнейшего общего и любого специального образования, его характер, содержание, методы и формы во многом определяют судьбу человека, его будущую жизнь.

В настоящее время в начальной школе представлено множество образовательных систем. По данным Министерства образования Российской Федерации традиционная система в образовательном пространстве составляет 50%; система Л.В. Занкова - 30%; система Д.Б. Эльконина- В.В. Давыдова - 9 % (3). Остальные образовательные системы имеют статус авторских, альтернативных (например, системы развивающего обучения И.П. Волкова, И.П. Иванова; Н.Б. Истоминой, Г.К. Селевко , программы, "Диалектика", "Развитие", "Одаренный ребенок", основанные на вальдорфской педагогике, педагогике

М.Монтессори или С.Френе, школа самоопределения А.Н.Тубельского, адаптивная - Е.А.Ямбурга и др..) - 11%.

Процесс обновления содержания начального образования, ориентированный на становление личности младшего школьника и раскрытие его индивидуальных способностей, начавшийся на рубеже веков, продолжается и поныне. Провозглашена свобода педагогического творчества, теоретической разработки концепций воспитания и обучения, основанных на идеях природосообразности, культуросообразности и индивидуально-личностного развития, произошел переход к вариативному образованию.

В настоящее время в образовательном пространстве начальной школы наметились определенные гуманистические тенденции, свидетельствующие о его развитии в контексте общей и педагогической культуры. Они нацелены на личностно- ориентированное, культурологическое образование, обращенное к человеку, ориентированное на культуру и личностные смыслы.

В контексте утверждающейся на современном этапе образовательной парадигмы - гуманистической культурологического типа - исследователи (Ш.А.Амонашвили, Е.В.Бондаревская, В.П. Зинченко и др.) выделяют два основных подхода к образованию: культурологический и личностно-ориентированный.

В основе культурологического подхода к образованию лежит идея понимания образования как культурной деятельности, которая есть *целенаправленное и особым образом организованное приобщение личности ребенка к культуре человечества на основе предоставления ей возможностей глубокого "проживания" исторически выработанных форм и способов деятельности* (Л.С.Выготский, Е.В. Бондаревская, О.С.

Газман, И.С. Кон, Б.Т. Лихачев, Н.Г. Сикорская, В.А.Сластенин).

В основе определения культурологического подхода к образованию находится культурно-историческая концепция развития личности Л.С. Выготского, согласно которой человека развивают существующие в культуре способы взаимодействия с действительностью через освоение обучаемым определенных достижений культуры.

Согласно вышеуказанной концепции, каждая форма культурного развития уже есть продукт исторического развития человечества. Путь развития ребёнка проходит от социального (изначально ребёнок и его речь, поведение - социальны) к индивидуальному. Условия развития согласно данной концепции - физиологические особенности мозга (генетические особенности) и общение. Источник развития высших психических функций в культурно-исторической парадигме - среда. Ребёнок как существо социальное развивает в себе качества, накопленные человечеством во взаимодействии со средой. Специфика и формы развития подчиняются действию общественно-исторических законов. Движущей силой психического развития в культурно-исторической концепции названо обучение (39, С.96).

Методологической основой культурологического подхода к педагогическому образованию выступает концепция культуры М.М. Бахтина - В.С. Библера, в которой сосредоточены социальные, духовные, логические, эмоциональные и нравственные смыслы человеческого бытия.

В данном контексте представляется целесообразным дать философско-педагогический анализ понятия «культура».

Культура является одним из самых интересных и многогранных феноменов в истории развития человечества. Слово "культура" есть почти во всех языках народов мира. В своем исходном значении понятие

культуры (culture - лат.) связано с деятельностью человека: культура - это то, что "обработано", "возделано" человеком (от древнелатинского - color). Современному пониманию культуры предшествовал многовековой и тернистый путь научных дискуссий. История культуры - это, прежде всего, история становления человека, выделения его из мира природы и формирование человека как существа человечного, социального. "Человек, его место в мире, смысл и назначение человеческой жизни - это одно из центральных линий развития культуры, в которой находит выражение ее подлинный смысл" (17, 76).

В современной науке, в различных областях знаний существует несколько сложившихся подходов к изучению проблемы культуры. Наиболее значительные труды в области философии принадлежат Э.Я.Баллеру, Л.Н.Когану, В.С.Соловьеву, А.Швейцеру, в области культурологии -В.С.Библеру, В.Е.Давидовичу, Э.С.Маркаряну, в области педагогики - Н.В.Кузьминой, В.А.Сластенину, А.И. Щербакову и др., в области психологии -Б.Г.Ананьеву, Б.Ф.Ломову, А.В.Петровскому.

Как отмечает Л.Н.Коган, глубокий философский анализ категории «культура» в отечественной литературе начался сравнительно недавно: с середины 60-х годов, когда был предложен подход, согласно которому культура рассматривалась как совокупность материальных и духовных ценностей, созданных человечеством (А.А. Заворыкин, Г.П. Францев и др.).

Во всем многообразии современных научных школ, по-разному трактующих понимание культуры, возможно выделить два основных подхода. Согласно одному из них (Э. Баллер, Н. Злобин, В. Межуев и др.) (12; 69; 112; 113) культура рассматривается как личностный аспект человеческого бытия, как развитие сущностных сил человека, его

духовного богатства - этот подход в теории культуры принято называть социологическим. В рамках данного подхода получила большое распространение концепция социально-ценностной сущности культуры (К.З. Чавчавадзе, Л.М. Челидзе, С.Ф. Анисимов) (7; 179). Например, К.З. Чавчавадзе под культурой понимает "мир воплощенных ценностей, преобразованную сообразно им природу человека и его среду - мир орудий его материальной и духовной деятельности, социальных институтов и духовных достижений" (179,10).

Сторонники другой точки зрения рассматривают культуру как способ и результат человеческой деятельности (В.Давидович, Ю.Жданов, М.Каган, и др.) (76; 54). Такой подход к пониманию культуры называют деятельностным. Они считают, что культура - это творческая созидательная деятельность человека - прошлая и настоящая. В рамках этой концепции постепенно возникал и усиливался акцент на развитие через творчество самого субъекта, носителя деятельности.

В науке существуют попытки синтезировать эти два подхода. Так, Л.К. Круглова дает следующую дефиницию культуры: "Культура - это исторически конкретная система способов и результатов развития сущностных сил человека, функционирующая в целях удовлетворения потребностей общества, отдельных социальных групп, личности" (120, 95). Культура в данном контексте выступает средством и результатом развития духовного потенциала личности.

Активно разрабатывается и быстро распространяется технологическая концепция культуры (В.Е.Давидович, Ю.А.Жданов, Э.С.Маркарян). Исходя из этой концепции культуру можно охарактеризовать как общий способ человеческого существования, способ человеческой деятельности и закрепленный различными способами результат этого труда, который

может иметь как положительное, так и отрицательное значение. Данная трактовка культуры рассматривается в качестве разновидности деятельностного подхода.

Говоря о развитии теории культуры, необходимо назвать также информационные и семиотические ее концепции, представленные, в частности, в работах Ю.М.Лотмана, И.Л.Савранского, Б.А.Успенского и др. В работах Ю.М.Лотмана культура определяется как совокупность всей ненаследственной информации, способов ее организации и хранения, как "исторически сложившийся пучок семиотических систем (языков)".

Интерес представляет философская позиция Л.Н.Когана. Культура, по его мнению, - это общественная система сущностных сил человека в процессе его многообразной социальной деятельности. Культура опредмечивает духовное богатство человека, накопленные им знания, навыки, умения, чувства, которые в процессе творческой деятельности воплощаются в ценности культуры, имеющие общественную значимость. С другой стороны, само творчество возможно лишь в том случае, если личность распредмечивает (осваивает) уже накопленные ценности культуры, превращая их в свое духовное богатство.

В педагогической науке с позиций аксиологического подхода изучается взаимосвязь формирования культурно-ценностных ориентаций и педагогического процесса. Данную проблему исследовали Ш. А. Амонашвили, В. П. Бездухов, Е. В. Бондаревская, Б. С. Гершунский, В. А, Григорьева-Голубева и др. В качестве ценностей образования и воспитания они называют: культуру - как среду, растящую и питающую личность, творчество - как способ развития человека в культуре. Ценности образования -это его человеческие смыслы, общественно одобряемые и передаваемые из поколения в поколение образцы культуры, запечатленные в культурном

облике и жизни человека, в педагогических теориях и системах, технологиях педагогической деятельности.

В философских исследованиях С.Ф.Анисимова, А.В.Архангельского, Л.П.Буевой, А.Л.Здравомыслова, М.С.Кагана, Л.П.Фомина, И.Т.Фролова и др. дается глубокий анализ актуальности теории ценностей. В их работах оформился категориальный аппарат, который включает понятия "ценность", "ценностное отношение", "оценка", "ценностные ориентации". Философы утверждают, что научная необходимость в этой категории возникает тогда, когда встает вопрос о личности и окружающей ее материальной и духовной сфере, тогда, когда анализируется соотношение деятельности субъекта (личности, группы, класса, нации) и тех объективных условий, в которых он действует. В исследованиях подчеркивается, что ценность - это форма проявления определенного рода отношения между субъектом и объектом.

Методологические подходы к формированию ценностной парадигмы в образовании, системы ценностных ориентаций сформулированы такими исследователями, как М.В.Богуславский, Е.В.Бондаревская, Б.З.Вульфов, Г.П.Выжлецов, В.И.Додонов, В.П.Зинченко, Б.Т.Лихачев, Н.Д.Никандров, З.И.Равкин. Проблемы функционирования ценностной системы в образовании, аксиологические аспекты в подготовке будущего учителя изучались А.М.Булыниным, И.Ф.Исаевым, В.А.Сластениным, Е.Н.Шияновым. Процесс становления ценностных ориентации учащихся рассматривался Е.И.Казаковой, В.А.Караковским, Н.Е.Щурковой.

В центр аксиологического мышления В.А.Сластенин помещает концепцию взаимозависимого, взаимодействующего мира. Она утверждает, что наш мир - это мир целостного человека, поэтому важно

научиться видеть не только то общее, что объединяет человечество, но и то, что характеризует каждого отдельного человека.

Гуманистическая ценностная ориентация, образно говоря, - «аксиологическая пружина», которая придает активность всем звеньям системы культурного становления.

Содержанием образования в данном контексте является культура как, само образование есть способы передачи культуры, цели образования являются целями культуры, культурными ценностями, к которым в процессе образования должен быть приобщен человек (С.И.Гессен).

Раскрывая содержание цели образования, В.А.Сластенин говорит о необходимости формирования у ребенка такой картины мира, которая все больше приближалась бы к научному пониманию основных феноменов, закономерностей и механизмов, характеризующих развитие природы, общества и человека. Столь же важно, как и формирование приближающейся к строго научной, картины мира, превращение общечеловеческих ценностей, как составляющих культуру, в собственные ценности каждого дошкольника и школьника. Планета Земля, Отечество, труд и созданные через его посредство материальные и духовные богатства в высоком значении этого слова, семья, другой человек, сам человек и все человечество в целом должны формировать у подрастающего поколения устойчивые ценностные отношения. Альтернатива данной задаче - формирование личности, исповедующей псевдоценности безудержное поклонение золотому тельцу, перенимание худших образцов масскультуры, индивидуалистическое утверждение себя. Крайне существенно, чтобы в своем будничном поведении, в своих более или менее значимых и для самих себя и для окружающих поступках школьник ориентировался на целенаправленно осваиваемую им картину

мира, отправляясь на доступном ему уровне от общечеловеческих ценностей, побуждаясь мотивами, соответствующими содержанию этих ценностей. Становление личностного в ребенке, таким образом, предполагает усвоение системы *гуманистических ценностей, составляющих основу его культуры.*

А.М.Булынин выделяет следующие культурно-гуманистические функции образования в контексте аксиологического его осмысления: развитие духовных сил, способностей и умений, позволяющих ребенку преодолевать жизненные препятствия; формирование характера и моральной ответственности в ситуациях адаптирования к социальной и природной сферам; обеспечение возможностей для личностного роста и для осуществления самореализации; создание условий для саморазвития творческой индивидуальности и раскрытия духовных потенций (160).

Как видим, образование есть, прежде всего, *средство трансляции культуры*, овладевая которой ребенок не только адаптируется к условиям постоянно изменяющегося социума, но и *становится способным к неадаптивной активности, позволяющей выходить за пределы заданного, развивая собственную субъектность.* При этом, как отмечает Р.А.Валеева (34), чем гармоничнее будет общекультурное и социально-нравственное развитие личности, тем более свободным и творческим человек становится в реализации культурно-гуманистической функции. (В этой связи самоопределение личности ребенка в культуре, ее приобщение к национально-культурным традициям, обогащенным общечеловеческим содержанием, по мнению Ш.Амонашвили, составляют ведущее направление гуманизации образования).

Таким образом, культура - это индивидуально (личностно) освоенные духовные ценности. Любые знания имеют ценностное, культурное

наполнение, когда они осваиваются человеком в деятельности. Следовательно, любое образование должно преследовать цель - развивать способность оценки окружающего мира, людей, себя с точки зрения субъекта культуры. Культура - это целостная интегральная характеристика духовности и "человечности" общества, способ и мера свободной реализации сил человека в культурно-историческом процессе, в деятельности и ее результатах, "творение" самого человека, производство, хранение и потребление высших человеческих ценностей, а также степень духовно-практического преобразования мира, социальной действительности, сообразно этим ценностям.

В контексте настоящего исследования нас интересует конкретная категория "культура личности". В научной литературе очень часто понятия культура и личность рассматриваются в неразрывном единстве. "Личная культура индивида, - пишет Я. Щепанский, - это совокупность его личных образцов поведения, его методов деятельности, продуктов этой деятельности, его идей и мыслей" (88,44).

Усматривая прямую зависимость индивидуальной культуры от культуры социума, отметим, что культура общества несводима к сумме индивидуальных культур членов этого общества, а индивидуальная культура не является механическим срезом с культуры общества. Вместе с тем, культура личности не только некий результат воздействия культуры социума, но и источник ее развития (17, 92-93). Культура - это антропологический феномен, считает М.М. Бахтин. Без человека, воспринимающего культуру и ведущего диалог с ней, она существовать и развиваться не может. Процесс ыывыбора индивидом духовных ценностей, образа мышления, обретение личностного образа М.М. Бахтин называет культурной идентификацией (13)

Вслед за В.С. Библером мы понимаем личность как некое бытие индивида в культуре, как обретение, реализацию, актуализацию

личностью своего духовного мира (18,192). Согласно философским воззрениям культура личности есть не только некий результат воздействия культуры общества, но и источник ее развития, поскольку человек обретает свою духовную сущность, становится частью человечества, постигая культуру и, творя ее (17,14).

Что же входит в понятие «культура личности»? Ученые выделяют в структуре данной категории культуру познания и коммуникативную культуру, нравственную культуру, эстетическую культуру, трудовую и физическую культуру как основные направления общекультурного становления. В частности О.С. Газман полагает, что "культура - это комплекс характеристик (знаний, качеств, привычек, способов достижения задуманного, ценностных ориентаций, творческих успехов), который позволяет ей жить в гармонии с общечеловеческой, национальной культурой, развивать и общество, и индивидуальное своеобразие своей личности" (11, 5).

Поэтому культурологическое направление педагогики рассматривает главную цель образования и воспитания как формирование культурной личности. При этом мы понимаем культуру как *меру усвоения и использования личностью обучаемого достижений общества и как среду, в которой происходит развитие личности ребенка, при этом культура видится как результат освоения, использования, развития культурных образцов*. Культурологическое направление влечет за собой изменения ориентиров современного начального образования. Педагогические исследования, способствующие изменению парадигмы образования, нацелены на переосмысление ее содержания и технологий, говорят о необходимости создания культуросообразной среды, способствующей развитию базовой культуры школьника, и, следовательно, обеспечению

его успешной социализации и адаптации в образовательном пространстве.

Мы полагаем, что перспективным направлением современной начальной школы является создание *целостной* культурно-образовательной среды, в которой охраняется и воспроизводится *целостный* мир детства, обеспечивается психологический комфорт, духовно-нравственное благополучие, общекультурное и творческое развитие личности ребенка, основанное на формировании потребностно-мотивационной сферы. Развитие школы нового типа - гуманно-культурологической, вбирает в себя лучшие идеи гуманной педагогики, которые каждый по-своему воплощали в своей практической и научно-педагогической деятельности С.Т.Шацкий, А.С.Макаренко, В.А.Сухомлинский и другие известные педагоги.

Современные ученые разрабатывают идеи создания школы гуманного типа. Так, Е.В.Бондаревская выделяет следующие принципы организации культурообразующей среды в начальной школе:

1) природосообразность - учет закономерностей природного развития детей, укрепление их физического и психического здоровья;
2) культуросообразность - обучение, воспитание и организация жизни детей в контексте культуры;
3) индивидуально-творческий подход - удовлетворение интересов и потребностей каждого ребенка в разнообразных видах культуротворческой деятельности;
4) жизнетворчество - включение детей в решение реальных проблем их коллективной и личной жизни, самоопределения в новых экономических и социокультурных условиях;
5) личностно-гуманное педагогическое взаимодействие - объединение целей детей и взрослых, общая деятельность и согласованность действий,

общение и взаимопонимание, взаимоуважение и взаимопомощь, взаимная поддержка.

Как видим, в свете культурологического подхода современное образование рассматривается сквозь призму понятия культуры, т.е. образование есть культурный процесс, осуществляемый в культуросообразной образовательной среде, все компоненты которой наполнены человеческими смыслами и служат ребенку, свободно проявляющему свою индивидуальность, а также способность к культурному саморазвитию и самоопределению в мире культурных ценностей.

Данные положения позволяют моделирование культурно-образовательного пространства, предполагающего реализацию следующих направлений в личностно-гуманном взаимодействии ученика и учителя(169):

- обеспечение в культурно-образовательном пространстве возможностей для культурного личностного развития ученика и профессионального становления и самореализации учителя;
- создание образовательной среды для развития культуросозидающей направленности обучающей деятельности учителя и культуротворческой реализации личностного положительного фонда обучаемого в учебном процессе;
- развитие духовных сил, способностей и умений, позволяющих обучаемому овладевать собственными способами учебной деятельности, а учителю - творчески выстраивать стратегии обучения;
- формирование характера и моральной ответственности в ситуациях адаптирования обучаемого и обучающего к социальной и духовной сфере.

Идеи равнопартнерской учебной деятельности находят свое отражение в построении культурно-образовательного пространства через включение в содержание образования не только научных знаний, но и культуры как целостного развивающегося явления, как системы накопленных знаний, социального опыта, культурных достижений, а дидактическая организация данного содержания предполагает деятельность, направленную на познание мира в процессе активного диалога с ним. Таким образом, главную задачу начального образования культурологического типа мы видим в освоении ребенком *базовой культуры* через приближение к достижениям мировой и отечественной культуры, через овладение системой знаний о природе, обществе, человеке с целью успешной интеграции в последующее образовательное пространство.

Какие педагогические условия будут способствовать процессу освоения младшим школьником базовой культуры? Во-первых, личностно-ориентированный подход к образованию, в основе которого - теоретические положения Л.С. Выготского, С.А. Рубинштейна, Б.Г. Ананьина, А.Н. Леонтьева, получившие развитие в работах современных ученых Е.В. Бондаревской, И.С. Якиманской, В.П.Зинченко, И.Ф.Исаева, В.В.Серикова и других. Образование в данном контексте - это педагогически адаптированная система знаний, навыков и умений, опыт творческой деятельности и опыт эмоционально-волевого отношения, усвоение которых призвано обеспечить формирование всесторонне развитой личности, подготовленной к воспроизведению и развитию материальной и духовной культуры общества. Его цель - человек, познающий и творящий культуру путем диалогичного общения, обмена смыслами, создания "произведений" индивидуального и коллективного

творчества (М.М.Бахтин). Такое образование обеспечивает личностное смысловое развитие учащихся, поддерживает индивидуальность, единственность и неповторимость каждой личности, ее способность к самоизменению и культурному саморазвитию.

Достижение этой цели, по мнению Е.В.Бондаревской, означает реализацию в образовательно-воспитательном процессе следующих задач: формирование безопасной личности, не способной причинять вред ни людям, ни природе, ни самой себе; воспитание личности, владеющей родным языком и языками народов мира, открытой к диалогу, обмену смыслами, бережно и трепетно относящейся к слову; воспитание гражданина и "государственного человека", способного быть участником и организатором сложных общественных, экономических процессов и структур управления, содействовать сохранению целостности Российского государства.

Обучение в соответствии с личностно-ориентированным подходом предполагает:

- личностно-индивидуальную включенность ученика в освоение знаний;
- опору на имеющиеся знания обучаемых в различных областях и привлечение этих знаний до того, как учитель объяснит новый материал (контекстные знания);
- учет социокультурных особенностей учащихся и их образа жизни, поощрение стремления быть "самим собой";
- общекультурное развитие детей;
- переход от авторитарного стиля преподавания к демократическому, определяющему расширение функций преподавателя как помощника,

консультанта, советника.

Одним из условий освоения младшим школьником базовой культуры является реализация в рамках личностно-ориентированной образовательной парадигмы концепций развивающего обучения. В основе экспериментальных исследований по проблемам соотношения обучения и развития лежит гипотеза Л.С. Выготского, которую он сформулировал еще в 30-е годы. В основе этой гипотезы - положение о том, "что процессы развития не совпадают с процессами обучения, что первые идут вслед за вторыми, создающими зоны ближайшего развития...",т.е. вызывают у ребёнка к жизни, пробуждают и приводят в движение внутренние процессы культурного развития ребёнка, которые вначале возможны для него только в сфере взаимоотношения со взрослыми и сотрудничества со сверстниками. Когда созревающие психические процессы и речь формируются в совместной деятельности, ребёнок ещё находится в "зоне ближайшего развития"; после формирования эти процессы становятся формой актуального развития самого ребёнка (44).

Проблема "обучения и развития" ребенка в культуре стала на многие годы центральной проблемой для последователей Л.С.Выготского - А.Н.Леонтьева, А.В.Запорожца, П.И.Зинченко, В.В.Давыдова и др. Необходимо было понять, какое обучение оказывает влияние на развитие, что такое "хорошее обучение", каков механизм влияния обучения на развитие, чтобы, по словам Л.С.Выготского, "один шаг в обучении мог означать сто шагов в развитии".

Д.Б. Эльконин соотношение обучения и развития представляет таким образом: "...сами категории обучения и развития разные. Эффективность обучения, как правило, измеряется количеством и качеством приобретенных знаний, а эффективность развития измеряется уровнем,

которого достигают способности учащихся, т.е. тем, насколько развиты у учащихся основные формы их психической деятельности, позволяющей быстро, глубоко и правильно ориентироваться в явлениях культуры (190) .

Сегодня под развивающим обучением понимают обучение, содержание, методы и формы организации которого прямо ориентированы на закономерности общекультурного становления личности. Принципиальная особенность развивающего обучения состоит в том, что в качестве непосредственной основы развития младших школьников в процессе обучения рассматривается их учебная деятельность, которая понимается как особая форма культурной активности ребенка, направленная на изменение самого себя как субъекта обучения (4).

В контексте задач исследования кратко остановимся на характеристике развивающих систем обучения.

Своеобразие системы Д.В. Эльконина - В.В. Давыдова состоит в том, что ее применение специально направлено на формирование и развитие у младших школьников теоретического сознания и мышления на основе усвоения ими теоретических знаний в форме учебной деятельности. Подвергнув резкой критике эмпирическое обобщение, которое культивируется в традиционном обучении, В.В. Давыдов сконструировал "вспомогательную теорию", раскрывающую на современном логико-психологическом уровне содержание основных типов сознания и мышления (60), а также представил перечень различий между эмпирическими и теоретическими знаниями (57, 35-36).

В качестве основы развития младших школьников в процессе обучения рассматривается их учебная деятельность, которая понимается как особая форма культурной активности ребенка, направленная на изменение самого себя как субъекта обучения. То есть основной целью

данной системы обучения является обеспечение условий превращения ребенка в субъект, заинтересованный в самоизменении и способный к нему.

Развивающий характер обучения связан, прежде всего, с тем, что его содержание построено на основе теоретических знаний. Основу системы теоретических знаний составляют содержательные обобщения:

- наиболее общие понятия науки;
- понятия, в которых выделены не внешние, предметно-конкретные признаки, а внутренние связи;
- теоретические образы, полученные путем мыслительных операций с абстрактными объектами.

Второй развивающей системой обучения является система Л.В. Занкова. Разработка теории развивающего обучения под руководством Л.В.Занкова осуществлялась в русле дидактических категорий и изначально ставила своей целью "построить такую систему начального обучения, при которой достигалось бы гораздо более высокое развитие младших школьников, чем при обучении согласно канонам традиционной методики" (65,96).

Главной задачей системы развивающего обучения стало общее развитие учащихся, которое понимается как развитие интеллекта, воли, чувств школьника и как надежная основа усвоения им знаний, умений, навыков.

Реализация культурно-гуманистической функции образования предполагает взаимосвязь и целостность Мы представляем, что современное понимание гуманистического образования культурологического типа восходит к общеметодологическим основам педагогики в соответствии с содержательно-обновленными положениями

природосообразности, предметосообразности и культуросообразности. Целостность системы находит свое выражение во взаимосвязи всех ее частей: новой цели обучения соответствуют новые дидактические принципы и содержание образования, особые типические свойства методической системы, системы изучения результативности освоения младшими школьниками культурно-образовательного пространства.

1.2. Обоснование принципа природосообразности включения детей в культурно-образовательное пространство начальной школы

Начальная ступень образования является определяющей для становления базовой культуры ребенка-школьника, являющимся и процессом, и результатом - в их единстве - формирования и освоения младшим школьником на соответствующем его возрастным особенностям уровне «познавательной культуры, коммуникативной культуры, нравственной культуры, эстетической культуры, трудовой культуры, физической культуры» как основных направлений общекультурного становления (11).

Опираясь на подход Д.Б.Эльконина, раскрывающего смысл учебной деятельности как общественной по смыслу, содержанию и форме, но индивидуальной по результату, можно полагать, что по своему содержанию учебная деятельность есть «усвоение всех богатств культуры», а по своему результату - «она есть становление культурной личности ученика» (188).

Изучение психолого-педагогической литературы показало, что при переходе из дошкольного в младший школьный возраст изменяется социальная ситуация развития - (Л.С.Выготский), расширяется «круг общения школьников» (А.В.Мудрик): ребенок включается в систему

многообразных взаимоотношений, в которой стремится найти для себя определенное место (Б.Г.Ананьев, Л.И.Добрович), формируется «социальная позиция» (Л.И.Божович), «статус школьника» (Г.А.Цукерман), включающая в себя готовность к новому образу жизни, к новому отношению ко взрослому и сверстнику, своей деятельности, готовность к усвоению знаний (40-42; 25; 69;126).

Психологические новообразования младшего школьного возраста выступают внутренними условиями процесса становления базовой культуры. Следовательно, возникает необходимость изучения психологических особенностей младшего школьного возраста, характеризующегося интенсивностью формирования свойств и качеств личности, сохраняющихся в неизменном виде всю жизнь.

В современной психолого-педагогической литературе описано множество теоретических подходов к пониманию психического развития. Они существенно отличаются представлениями о механизмах развития, о его движущих силах, о закономерностях и показателях, не говоря уже о том, что они принципиально отличаются представлениями о происхождении и существовании психической реальности.

При освещении вопросов психического развития правомерно было бы исходить из понимания возраста, возрастных особенностей как индивидуального темпа развития с устойчивыми и относительно изменчивыми качествами, которые могут быть описаны как интегративные качества психической реальности (Обухова Л.Ф. Е.Ю.Соколова; Н.Б.Крылова; Л.Д.Столяренко).

В процессе индивидуального развития каждый возрастной период характеризуется качественно своеобразным психофизиологическим статусом, определенными особенностями протекания процессов

жизнедеятельности и взаимодействия с окружающей средой. Младший школьный возраст, или период второго детства, в физиологической возрастной периодизации во многом определяет последующее становление и развитие индивида.

Младший школьный возраст (6-10 лет) - один из переломных моментов в развитии ребенка, когда происходят глубокие многообразные изменения в протекании физиологических и психофизиологических процессов. Именно на этом этапе ребенок попадает в новые условия, испытывает продолжительное и интенсивное умственное, физическое и эмоциональное напряжение, связанное с учебой.

Чрезвычайно важно четко представлять сущность происходящих в организме ребенка качественных изменений, которые определяют направление и перспективы развития на протяжении всего младшего школьного возраста. Необходимо с самого начала правильно организовать процесс формирования базовой культуры ребенка в соответствии с психофизиологическими особенностями ребенка, определяющими его функциональные возможности, что является залогом успешности всей последующей деятельности ученика.

Остановимся на характеристике наиболее важных, с нашей точки зрения, психофизиологических особенностей младших школьников.

Заметные изменения на границе второго детства отмечаются, прежде всего, в особенностях физического развития ребенка, состоянии его костной и мышечной системы. Идет процесс активного созревания организма.

Начало периода второго детства связано с качественными преобразованиями энергетики организма. Реакции различных систем, в первую очередь дыхательной и сердечно-сосудистой, становятся более

экономичными и целесообразными. Перестройки в работе систем жизнеобеспечения и определяют возросшие возможности организма ребенка, более высокий уровень умственной и физической работоспособности (126).

На протяжении младшего школьного возраста функциональные возможности организма ребенка заметно растут. Физиологические механизмы, обеспечивающие быстрое развитие выносливости и способности поддерживать стационарные состояния вообще, заключаются, прежде всего, в расширении нервных возможностей большинства функций организма. Переход к систематическому обучению предъявляет высокие требования к умственной работоспособности детей, которая у младших школьников еще не устойчива, сопротивляемость утомлению низкая. И хотя на протяжении возраста эти параметры повышаются, в целом продуктивность и качество работы младших школьников примерно наполовину меньше, чем соответствующие показатели старшеклассников.

Начало систематического школьного обучения совпадает с важными перестройками в строении и деятельности центральной нервной системы - основной регуляторной системы организма.

В младшем школьном возрасте отмечается неравномерность психофизиологического развития у разных детей. Сохраняются и различия в темпах развития мальчиков и девочек: девочки по-прежнему опережают мальчиков. Указывая на это, некоторые авторы приходят к выводу, что фактически в младших классах "за одной и той же партой сидят дети разного возраста: в среднем мальчики моложе девочек на год-полтора, хотя это различие и не в календарном возрасте" (188,91).

Психологи считают, что независимо от того, когда ребенок пошел в

школу, в 6 или 7 лет, он в какой-то момент своего развития проходит через кризис. Ребенок переживает ту систему отношений, в которую включен. Изменяется восприятие своего места в системе отношений, он открывает для себя значение новой социальной позиции школьника, связанной с высокоценимой взрослыми учебной работой. Возможно, желание занять это новое место в жизни появилось у ребенка не в самом начале обучения, а год спустя, все равно формирование соответствующей внутренней позиции коренным образом меняет его самосознание. Как считает Л.И. Божович, кризис 7 лет - это период рождения социального "Я" ребенка (18).

Считается, что изменение самосознания приводит к переоценке ценностей. То, что было значимо раньше, становится второстепенным. Старые интересы, мотивы теряют свою побудительную силу, на смену им приходят новые. Все, что имеет отношение к учебной деятельности (в первую очередь отметки), оказывается ценным (44,121). Вся система жизненных отношений ребенка перестраивается и во многом определяется тем, насколько успешно он справляется с новыми требованиями.

Важнейшей в младшем школьном возрасте становится учебная деятельность. Она определяет главные изменения, происходящие в развитии психики детей на данном возрастном этапе. "В рамках учебной деятельности психологические новообразования, характеризующие наиболее значимые достижения в развитии младших школьников и являющиеся фундаментом, обеспечивают познавательные потребности на следующем возрастном этапе"(190,202).

Известно, что учебная деятельность имеет следующую структуру: мотивы учения; учебные задачи; учебные действия; контроль; оценка.

Кратко дадим характеристику указанных элементов. Первый

компонент Д.Б.Эльконин (89) называет учебно-познавательные мотивы. Это мотивы наиболее адекватные учебным задачам; если они формируются у ученика, его учебная работа становится осмысленной и эффективной. В их основе лежат познавательная потребность и потребность в саморазвитии. Ребенок должен быть мотивирован не только результатом, но и самим процессом учебной деятельности.

Второй компонент - учебные задачи, то есть система знаний, при выполнении которых ребенок осваивает наиболее общие способы действия. Решение учебной задачи требует движения мысли школьника от общего к частному.

Третий компонент - учебные действия (операции) входят в состав способа осознанного овладения учебной деятельностью. Ученик, получив полную ориентировку в составе операций, выполняет операции в материализованной форме, под контролем учителя. Научившись это делать практически безошибочно, он переходит к сокращению числа операций (190).

Четвертый компонент - контроль. Первоначально учебную работу детей контролирует учитель. Но постепенно они начинают контролировать ее сами, обучаясь этому отчасти стихийно, отчасти под руководством преподавателя. Без самоконтроля невозможно полноценное развертывание учебной деятельности, поэтому обучение контролю - важная и сложная педагогическая задача (190).

Последний элемент - оценка. Ребенок, контролируя свою работу, должен научиться и адекватно ее оценивать. Учитель, оценивая работу учеников, не ограничивается выставлением отметки. Для развития саморегуляции детей важна не отметка как таковая, а содержательная оценка - объяснение, почему поставлена эта отметка.

Младший школьный возраст является периодом интенсивного развития и качественного преобразования познавательных процессов. Важной особенностью психики детей младшего школьного возраста является конкретный характер их познавательных процессов - восприятия, памяти, мышления.

Восприятие младших школьников отличается неустойчивостью и неорганизованностью, но в то же время остротой и свежестью, "созерцательной любознательностью". Малая дифференцированность восприятия, слабость анализа при восприятии отчасти компенсируются ярко выраженной эмоциональностью. Первую ступень школы ребенок завершает тем, что восприятие, будучи особой целенаправленной деятельностью, усложняется и углубляется, становится более анализирующим, принимает организованный характер (47).

Память развивается в двух направлениях - произвольности и осмысленности. Младшие школьники способны целенаправленно, произвольно запоминать материал, им не интересный. С каждым годом все в большей мере обучение строится с опорой на произвольную память. Одна из задач учителя в начальных классах - научить детей использовать определенные стратегии учебной деятельности, например: деление текста на смысловые части; прослеживание основных смысловых линий, выделение смысловых опорных пунктов; рациональные приемы заучивания наизусть и т.д.

Доминирующей функцией в младшем школьном возрасте становится *мышление*. Интенсивно развиваются и перестраиваются мыслительные процессы, от интеллекта зависит развитие остальных психических функций. Завершается наметившийся в дошкольном возрасте переход от наглядно-образного к словесно-логическому мышлению. В своих

рассуждениях ребенок использует операции, которые Ж. Пиаже назвал конкретными, так как они могут применяться только на конкретном, наглядном материале (47).

"В конце младшего школьного возраста появляются индивидуальные различия, - пишет И.Ю. Кулагина, - среди детей психологами выделяются группы "теоретиков" или "мыслителей", которые легко решают учебные задачи в словесном плане, "практиков", которым нужна опора на наглядность и практические действия, и "художников" с ярким образным мышлением" (93).

Ребенок начинает обучаться в школе, обладая конкретным мышлением. Под влиянием обучения происходит постепенный переход от познания внешней стороны явлений к познанию их сущности, отражению в мышлении свойств и признаков, что дает возможность делать первые обобщения, проводить первые аналогии, строить элементарные умозаключения. Таким образом, в процессе обучения у младших школьников формируются понятия, которые Л.С.Выготский назвал научными (в отличие от житейских понятий, складывающихся у ребенка на основании его опыта вне целенаправленного обучения). Овладение в процессе обучения системой научных понятий дает возможность говорить о развитии у младших школьников основ понятийного или теоретического мышления.

Развитие мышления влечет возникновение таких психических новообразований, как способность к анализу, становление внутреннего плана действий, способность к рефлексии.

Без достаточной сформированности *внимания* процесс обучения невозможен. В учебной деятельности развивается произвольное внимание. Под постоянным контролем учителя, следуя указаниям учителя, ребенок

постепенно приобретает умение выполнять задания самостоятельно - сам ставит цель и контролирует свои действия. Контроль за процессом своей деятельности и есть произвольное внимание ученика.

Воображение младшего школьника имеет субъективные формы фантазирования. В воображении ребенка очень сильно развито эмоциональное начало. Поступая в школу, ребенок внутренне готов к дальнейшей работе по развитию воображения (94).

В младшем школьном возрасте продолжает закладываться фундамент эмоциональной сферы ребенка. Эмоции становятся более длительными, более устойчивыми и глубокими, чем у дошкольника. Появляются постоянные интересы, длительные товарищеские отношения, основанные на этих общих, уже достаточно прочных интересах. Но основное, что характеризует особенности эмоциональной сферы младшего школьника и что связано с его вхождением в жизнь школьного коллектива, - это происходящее именно в данный период развития особенно интенсивное формирование моральных чувств в ребенке, основанных на опыте общественного поведения, что вместе с тем означает формирование и моральной стороны его личности (93).

С осмыслением ребенком собственных переживаний Л.И. Божович связывает возможность возникновения в младшем школьном возрасте качественно новой формы эмоциональных потребностей, когда человека побуждает к действию не нужда в чем-либо, не недостаток, а стремление к новому переживанию - к овладению, к достижению .

Сознание младшего школьника еще не становится самостоятельным регулятором поведения и деятельности. Но оно уже достаточно устойчиво для того, чтобы деятельно участвовать в организации жизни, выборе полезной и разумной деятельности. Ребенок осознает возникающие у него

интересы и становится способным сосредоточивать на них свое активное внимание и волевые усилия. Это позволяет, развивая в нем ведущие духовно-познавательные потребности, продолжая формирование привычек и эмоциональной сферы, в большей мере опираться на сознание самого ребенка (26).

В период кризиса 7 лет проявляется то, что Л.С.Выготский называет обобщением переживаний (41). Цепь неудач или успехов (в учебе, в широком общении), каждый раз примерно одинаково переживаемых ребенком, приводит к формированию устойчивого аффективного комплекса - чувства неполноценности, унижения, оскорбленного самолюбия или чувства собственной значимости, компетентности, исключительности. Некоторые из перечисленных состояний, подкрепляясь соответствующими событиями и оценками, будут фиксироваться в структуре личности и влиять на развитие самооценки ребенка, его уровня притязаний. Такое усложнение эмоционально-мотивационной сферы приводит к возникновению внутренней жизни ребенка. "Начавшаяся дифференциация внешней и внутренней жизни ребенка связана с изменением структуры его поведения, - пишет И.Ю Кулагина. -Появляется смысловая ориентировочная основа поступка - звено между желанием что-то сделать и разворачивающимися действиями...Смысловая ориентировка в собственных действиях становится важной стороной внутренней жизни. В то же время она исключает импульсивность и непосредственность поведения ребенка" (94). На протяжении младшего школьного возраста начинает складываться новый тип отношений с окружающими людьми: утрачивается безусловный авторитет взрослого, и все большее значение начинают приобретать сверстники, возрастает роль детского сообщества.

Одной из существенных особенностей младшего школьного возраста

является способность к разграничению игры и труда, в том числе и учебного. В связи с началом обучения в школе и новыми обязанностями в семье, впервые происходит четкое разделение игры и труда, т.е. учебной деятельности, осуществляемой ради удовольствия, которое ребенок получает в процессе самой деятельности, и деятельности, направленной на достижение объективно значимого и социально-оцениваемого результата. Выделение труда в самостоятельную, ответственную учебную деятельность решительно изменяет содержание и характер трудовой деятельности ребенка, которая складывается, прежде всего, из учебного труда и помощи семье по хозяйству. Эти виды труда имеют решающее значение для формирования нравственной стороны личности младшего школьника (93).

Немаловажным новообразованием младшего школьного возраста является рефлексия, отражающая влияние социальных взаимодействий на целостное развитие ребенка, личностно-смысловые образования. Ее рассматривают как итог начального образования, психологический механизм образования позиции учащегося-субъекта учебной деятельности, указывают ее проявления: «условно-динамическая позиция» школьника, умение оценивать себя с разных точек зрения, способность устанавливать границы своих возможностей (Д.Б.Эльконин, В.А.Недоспасова, А.К.Маркова); умение спрашивать, запрашивать недостающую информацию, критично высказываться при характеристиках собственных и чужих действий и мнений; независимости в оценках и самооценках, склонности к дискуссионным путям решения вопроса, доказательности высказывания (Г.А.Цукерман) (19; 25;190).

В интерпсихической форме рефлексия удерживается группой

совместно работающих детей, владеющих культурой дискуссии, включающей умение координировать свои точки зрения, договариваться, приводить аргументы в защиту своей точки зрения, находить конструктивные выходы из конфликтных ситуаций, умение давать запрос о своей некомпетентности (51, 188-190). В основе этого положения лежат идеи Ж.Пиаже, которым было показано, как благодаря дискуссии со сверстниками, со старшими и младшими детьми ребенок отходит от черт эгоцентрического мышления и учится становиться на точку зрения другого.

Развивающая цель учебной деятельности может выражаться в следующем: организуя поиск общих способов действия, взрослый создает условия для развития у детей умения отделять известное от неизвестного и формулировать гипотезы о неизвестном. Полноценное сотрудничество с равноценным партнером является необходимым условием зарождения инициативности ребенка в действиях, имеющих рефлексивную природу, а следовательно, и источником его личностного и интеллектуального роста.

Когда речь идет о младшем школьнике, педагог имеет дело не с оформившемся субъектом социализации, а с позицией субъектности (коммуникативной активности как субъекта) - ранней формой его жизнедеятельности и ее предпосылками: элементами рефлексии: способности реагировать на отношения людей и стремление их оценивать, желание получать многосторонние представления о мире и выстраивать представления о себе в этом мире, потребность отбирать социально-значимые ценности.

Становление рефлексии влияет на появление таких особенностей эмоционально- мотивационной сферы младшего школьника как «дифференциации внутренней (мир переживаний) и внешней жизни

(поведение и поступки), возникновение смысловой ориентировочной основы поступка (оценка будущего поступка с точки зрения результатов и последствий)» (93).

Таким образом, центральными новообразованиями психолого-педагогического характера младшего школьного возраста являются:

- новая социальная позиция, связанная с процессом школьного обучения;
- развитие произвольности психических процессов;
- рефлексия, внутренний план действий, анализ;
- возникновение внутренней жизни ребенка;
- познавательное отношение к действительности;
- ориентация на группу сверстников.

Еще один вывод представляется важным. Полноценное проживание ребенком данного возрастного периода возможно лишь при определяющей и активной роли взрослых (родителей, учителей, психологов и т.д.), основной задачей которых является создание оптимальных условий для раскрытия и реализации потенциальных возможностей младших школьников с учетом индивидуальных особенностей каждого ребенка.

Глубокие изменения, происходящие в психологическом облике ребенка младшего школьного возраста, свидетельствуют о широких возможностях его развития на данном возрастном этапе. В течение этого периода на качественно новом уровне реализуется потенциал развития ребенка как активного субъекта освоения культурного пространства, приобретающего собственный опыт и ценностные ориентации.

Психологи считают, что данный возрастной этап характеризуется

сензитивностью (95, 204-205). Младший школьный возраст благоприятен для освоения базовой культуры, которое подразумевает:

- личностно-индивидуальную включенность в процесс познания
- формирование мотивов учения, развития устойчивых познавательных потребностей и интересов;
- развитие продуктивных приемов и навыков учебной работы, "умения учиться";
- раскрытие индивидуальных особенностей и способностей;
- развитие навыков самоконтроля, самоорганизации и саморегуляции;
- становление адекватной самооценки, развития критичности по отношению к себе и окружающим;
- усвоение культурных норм общения со сверстниками и учителем.

Процесс школьного образования и процесс становления базовой культуры личности - явления взаимосвязанные. Систематическое школьное обучение оказывает на организм учащихся глубокое и многостороннее влияние. Ни в одном школьном возрасте учебная деятельность не связана так тесно с состоянием здоровья и физического развития, как у младших школьников.

Особенности психических и физиологических процессов, в которые включаются младшие школьники, позволяют сформулировать предпосылки включения детей в культурно-образовательное пространство начальной школы с целью освоения базовой культуры.

Первая предпосылка заключается в достаточно зрелом психологическом и анатомо-физиологическом состоянии детей в 6-10 лет. Регистрируемая в массовом порядке акселерация как ускоренное физическое развитие детей связана с целым комплексом причин и представляет педагогам грандиозные возможности для формирования

базовой культуры личности.

Вторая предпосылка - достаточно высокий уровень готовности дошкольников к школьной учебной деятельности. В частности, высокий уровень грамотности поступающих в школу детей.

Третья предпосылка - стремление младших школьников к умственной, мыслительной деятельности, включение в разнообразные учебно-познавательные процессы. Исследования показывают, что большинство пришедших в школу детей с похвальной жадностью и дотошностью начинает познавать всю информацию по преподаваемым основам наук.

Четвертая предпосылка заключается в нравственной сензитивности младших школьников. Учащиеся начальной школы проявляют склонность к добрым делам. Многие из них хотят помогать старшим, с большой нежностью, лаской, заботой относятся к родителям и учителям.

Пятая предпосылка - наличие опыта участия в коллективной жизнедеятельности, в совместных делах. Выпускники дошкольных детских учреждений, а их большинство, во многих случаях превосходят "домашних" детей в способности адаптироваться к коллективной жизни: они легче включаются в совместные дела, выполняют поручения с чувством ответственности, воспринимают интересы ученического коллектива как значимые для себя.

Шестая предпосылка - относительная самостоятельность и независимость учащихся младшего школьного возраста. Дети по большинству вопросов имеют свое мнение, доходящее в своей характеристике до категоричности, которое с решимостью и упорством защищается до момента переубеждения их, если мнение оказывалось неверным.

Седьмая предпосылка - бурный рост самосознания младших школьников. Самосознание заключается в осознании самого себя как субъекта социально-значимой деятельности и серьезностью подхода к самооценке, повышенном уровне социально значимых притязаний, пониманием собственных возможностей.

Восьмая предпосылка - потребность младших школьников в оценке своего поведения учителем, родителями, авторитетными взрослыми, жажда похвалы и признания. Растущий школьник постоянно желает слышать от взрослых экспертную оценку его личности в целом и отдельных ее качеств.

Девятая предпосылка - активное участие детей в общественно-полезном труде. Самообслуживание и украшение классной комнаты, уход за растениями и животными в школе, функционирование отрядов следопытов, включение в серии трудовых дел и операций весьма привлекают младших школьников, они охотно берутся за порученное им дело и добросовестно его выполняют.

Десятая предпосылка - повышенная эмоциональность младших школьников, отзывчивость, любознательность, внушаемость, склонность к подражанию. Для младших школьников чрезвычайно характерны различные оценки своих поступков и поступков других людей. Среди чувств, формирующихся у ребят, особую роль имеют связанные с отношением к учителю - при его авторитетности в детском коллективе это чувство доверия, уважения и привязанности, а также большой доброты.

Учет выявленных возрастных особенностей предполагает реализацию принципа природосообразности. Ребенок, достигнувший возраста 6 - 7 лет физически, умственно и психически готов к освоению базовой культуры путем включения в культурно-образовательное

пространство начальной школы. Личный опыт ребенка, его потребности, интересы и способности являются основной базой в учебно-педагогической работе, одна из задач которой есть освоение ребенком базовой культуры.

1.3. Содержание компонентов базовой культуры учащегося начальной школы

Феномен понятия "базовая культура учащегося" очевиден и представляет собой объект изучения для целого комплекса наук: философии, культурологии, социологии, педагогики, психологии и др. Пожалуй, это одно из самых "молодых" и в то же время весьма актуальных понятий современной школьной педагогики. Если рассматривать структуру общей культуры личности, то базовая культура составляет ее ядро (основу), без которого не может быть полноценного становления личности и освоения общечеловеческой культуры. Именно базовая культура, по нашему мнению, является тем образованием, которое позволяет одновременно увидеть и динамизм, и эффективность процесса личностного становления и культурного развития ребенка.

В педагогической литературе существует такое понятие как "базовая культура личности". Роль и место базовой культуры личности исследуется разными науками, все они рассматривают направления базовой культуры в контексте целостного развития личности (В.И. Бестужев-Лада, О.С. Газман, И.С. Кон, Д.С. Лихачев, Е.Н. Шиянов, И.Б.Котова и др.)

Применительно к данному исследованию, говоря о "базовости культуры", имеется в виду некий базовый минимум, "некоторые внешние и внутренние общекультурные предпосылки, необходимые для здорового, неантагонистического существования человека и окружающей его среды, условия их гармонического развития" (11,6). Речь не идет о некоем равном количестве тех или иных личностных качеств, поскольку невозможно оценить уровень культуры людей, исходя из их умственных способностей и

психофизиологических особенностей, скорее всего, возможно говорить о "элементах сознания", которые составляют стержень, основу культуры личности. Термин "базовость" указывает на определенный базовый минимум свойств, характеристик и ориентации личности.

О.С. Газман считает, что "базовая культура - это необходимый минимум общих способностей человека, его ценностных представлений и качеств, без которых невозможна как социализация, так и оптимальное развитие генетически заданных дарований личности" (11, 5).

Е.Н. Шиянов и И.Б. Котова отмечают, что базовая культура включает культуру жизненного самоопределения и культуру труда; духовную и физическую культуру; культуру межличностного общения и поведения. Базовая культура представляет собой систему знаний и умений, а также некоторую совокупность ценностных ориентации и свойств личности, позволяющих ей развиваться в гармонии с общечеловеческой культурой и приобретать социальную устойчивость" (185, 203-204).

В.А. Сластенин полагает, что базовая культура "представляет собой упорядоченную совокупность общечеловеческих идей, ценностных ориентаций и качеств личности, универсальных способов познания»(157,16-25).

В.И. Бестужев-Лада считает, что базовая культура "характеризует, во-первых, внутреннее богатство личности, уровень развития ее духовных потребностей, а во-вторых, уровень интенсивности их проявления в созидательной практической деятельности. По самой глубокой своей сути базовая культура выражает гуманистические ценностные ориентации личности. Другими словами, базовая культура - это, прежде всего, гармония культуры знания, чувств, общения и творческого действия" (16,105).

Обобщая приведенные суждения, следует отметить, что большинство

авторов представляют базовую культуру личности как совокупность ценностных ориентаций, культуры общения и поведения, а также способов познания мира. Исследователи акцентируют внимание на том, что базовая культура не «вносится» извне, а вырабатывается личностью самостоятельно в процессе освоения различных способов деятельности и социального поведения.

В целом, соглашаясь с точкой зрения вышеупомянутых авторов, мы попытаемся сделать некоторые уточнения и пояснения, а также показать свое видение базовой культуры ребенка – учащегося начальной школы.

Потребность в выделении понятия "базовая культура учащегося" и соответственно поиск оптимальных путей ее формирования в условиях педагогического процесса начальной школы обусловлен, на наш взгляд, следующими обстоятельствами. Во-первых, понятие "базовая культура учащегося" противопоставляется таким явлениям современной жизни, как крайний эгоизм, индивидуализм и потребительство; отрицание ценности человеческой жизни; отрицание ценности знаний; пренебрежение законами человеческого общения и др. Базовая культура- это своеобразный протест несвойственным для человеческой природы явлениям.

Во-вторых, именно начальная школа призвана сформировать у ребенка основы культуры познания и самопознания, общения и учебного труда, рефлексию учебной деятельности, что позволяет ребенку стать субъектом собственной учебной деятельности т.е научиться преодолевать собственную ограниченность не только в области конкретных знаний и навыков, но и в любой сфере деятельности и человеческих отношений, в частности в отношениях с самим собой — неумелым или ленивым, невнимательным или безграмотным, но способным меняться, становиться (делать себя) другим. Не смотря на то, что педагогический процесс, который осуществляется в начальной школе - это всего лишь этап постоянного развития и

совершенствования личности на протяжении всей ее жизни, именно начальная школа закладывает определенный базовый минимум дальнейшего становления общей культуры личности ребенка. Становление базовой культуры младшего школьника в условиях культурно-образовательного пространства начальной школы позволит ребенку, а затем подростку и юноше на других ступенях развития успешно овладевать разными видами деятельности и областями знаний.

В-третьих, важным представляется определить составляющие базовой культуры младшего школьника, чтобы определить содержание ее компонентов. В этом отношении методологической основой для нас является культурно- историческая концепция Л.С.Выготского, писавшего что « Культурная среда... определяет целиком и полностью те формы и тот путь, следуя по которому ребенок приобретает новые и новые свойства личности…; в процессе культурного развития ребенок усваивает не только содержание культурного опыта, но и приемы и способы культурного поведения и мышления; овладевает особыми, культурными средствами, способами деятельности, созданными человечеством в процессе исторического развития». В контексте данного исследования важным представляется то, что культурная деятельность ребенка, о которой говорит Л.С.Выготский, будучи общественной по своему смыслу (является общественно значимой и общественно оцениваемой), содержанию (в ней происходит усвоение общественного, выработанного исторически опыта) и форме (реализуется в соответствии с общественно выработанными нормами), вместе с тем, осуществляется сугубо индивидуально, и ее результат – культурное развитие ребенка – есть продукт индивидуального усвоения. Таким образом, в процессе культурного развития ребенок осваивает содержание культурного опыта, выработанного человечеством. Но ребенок его не изменяет. Предметом изменения и преобразования в процессе

культурной деятельности является личность ребенка – субъекта этой деятельности. Личность ребенка – субъекта культурной деятельности преобразуется посредством ее развернутого осуществления. Результатом такого преобразования является культурное развитие личности ребенка, которое мы видим в становлении его базовой культуры.

Исходя из положений культурно-исторической концепции, а также анализа сензитивных новообразований младших школьников (см. 1.2) нами предпринята попытка определения сущностной характеристики базовой культуры учащегося начальной школы.

Базовая культура младшего школьника есть интегративное, динамическое образование в структуре личности ребенка, представленное совокупностью личностных качеств, реализующихся в когнитивно-познавательном, рефлексивно-оценочном, коммуникативно-деятельностном компонентах, содержание которых образует некий базовый минимум и позволяет ребенку интегрироваться в культурно-образовательное пространство и развиваться в гармонии с общечеловеческой культурой. Ее нельзя считать итоговой характеристикой личности или понимать как замкнутый опыт отдельного человека; предложенное нами строение базовой культуры, по нашему мнению, определит перспективность трактовки ее содержания в разных возрастных периодах.

Представим содержание компонентов базовой культуры ребенка, проявления которых свидетельствуют о культурном развитии, богатстве и глубине внутреннего мира младшего школьника.

Когнитивно-познавательный компонент включает культуру познания, культуру учебного труда, а также целостную систему знаний о сущности познаваемых ребенком объектов, которыми являются природа, общество, сам человек.

Внутренними условиями развития данного компонента базовой

культуры являются такие возрастные особенности, как произвольность психических явлений, внутренний план действий, сознательная постановка цели достижения успехов и волевая регуляция поведения;

Познание - это “усвоение чувственного содержания переживаемого или испытываемого, положение вещей, состояний, процессов с целью нахождения истины... В познании содержится оценка, которая опирается на опыт... В познании всегда содержится узнавание" (36, 349-350). Школьник в познании играет роль субъекта, который постигает объект. "Понимание происходит в силу того, что субъект вторгается как раз в сферу объекта и переносит его в свою собственную орбиту, поскольку определенные моменты объекта отображаются в субъекте, в возникающих в нем отображениях' '(36, 349-450).

Познавательная деятельность, являющаяся основой культуры познания, в том или ином аспекте и объеме сопровождает человека всю его жизнь, но в младшем школьном возрасте заметно активизируется и выполняет доминирующую роль. Познавательная деятельность учащегося начальной школы не является аморфной по своей сути, это всегда система определённых действий, приемов, операций: умение выделять существенные связи, строить рассуждения, делать умозаключения, выводы. Данные приёмы формируются и используются на конкретном учебном материале. В то же время они не зависят от этого материала, носят общий, универсальный характер. В силу этого, познавательные приёмы, будучи усвоены при изучении одного учебного материала, могут в дальнейшем широко применяться как познавательные готовые средства.

В основе познавательной деятельности - отношение ребенка к учению как к познанию, а также совокупность мотивов, которая определяет учебную деятельность школьников. Л.И.Божович говорит о том, что проблема формирования устойчивости личности ребенка есть, прежде всего, проблема становления социальных по своему происхождению и

нравственных по содержанию мотивов поведения и учения. Анализ психологической структуры познавательного интереса привёл исследователей (С.Л. Рубинштейн, А.А. Гордон, А.К. Леонтьев) к заключению, что у школьников необходимо воспитывать определенное отношение к знаниям, учебные мотивы, благодаря этому знания и умения приобретут для них личностный смысл, станут их внутренним достоянием. Преподавание надо ориентировать не непосредственно на формирование некоторых знаний, умений и навыков, а на раскрытие детям личностного смысла самого учения, на развитие адекватного отношения детей к учению, его мотивации, на формирование личности в целом.

Рассматривая познавательные мотивы ребенка с его содержательной стороны, Г.И. Щукина выделяет несколько уровней: непосредственный интерес к фактам, занимательным явлениям, которые фигурируют в информации - это элементарный уровень познавательных мотивов; интерес к познанию существенных свойств предметов или явлений, составляющих более широкую и часто невидимую их внутреннюю суть; интерес к причинно-следственным связям, к выявлению закономерностей, к установлению общих принципов явлений, действующих в различных условиях. Формирование познавательной мотивации чрезвычайно тесно связано с содержанием и способами учебной деятельности ребенка. В процессе учебной деятельности ребенок осваивает знания и умения, выработанные человечеством, не изменяя их. Предметом изменения в процессе учебной деятельности является сам ребенок ее осуществляющий. Ребенок, как субъект учебной деятельности ставит перед собой задачу измениться посредством ее развернутого осуществления. Развитие субъекта учебной деятельности происходит в процессе ее становления, когда младший школьник постепенно превращается в учащегося, т.е. в ученика, изменяющего и совершенствующего самого себя в процессе осуществления учебной деятельности (Давыдов В.В.).

Д.Б.Эльконин выделил в структуре учебной деятельности несколько взаимосвязанных компонентов: учебные задачи, учебные действия, действие контроля, действие оценки.

Это структура учебной деятельности в её развернутой и зрелой форме. Однако такая структура учебной деятельности осваивается постепенно, а у младшего школьника она весьма далека от этого. Анализ теории и практики, а также анализ собственной педагогической деятельности позволили придти к заключению, что познавательнаяы деятельность младшего школьника осуществляется посредством следующих учебных действий:

- обнаружения взаимосвязи, отношения объектов рассматриваемой системы;
- моделирования выделенного отношения в предметной, графической и знаковой форме;
- преобразования модели отношения для изучения его свойств;
- выделения и построения серии конкретно-частных задач, решаемых общим способом;
- контроля за выполнением предыдущих действий;
- оценки усвоения общего способа как результата решения данной учебной задачи.

Конечно, каждое такое действие состоит из соответствующих операций, наборы которых меняются в зависимости от конкретных условий той или иной учебной задачи. Следует отметить, что рассмотренные учебные действия в сущности вместе направлены на то, чтобы раскрыть школьнику условия происхождения понятия. Это понятие "поступает" от учителя не в готовом виде (что характерно для традиционного обучения), а "строится" самим школьником в процессе выполнения определенных предметных и умственных действий, строится, конечно, в соответствии с требованиями и образцами, задаваемыми учителем, под его систематическим руководством,

вместе с тем характер этого руководства постепенно меняется, а мера самостоятельности школьника постепенно растет. Выстраивая учебную деятельность подобным образом, мы говорим о движении ребенка от известного к не известному ему лично, но представленному в учебном материале, о том, как ребенок делает фиксированный в учебном материале всеобщий (ничей, анонимный) культурный опыт своим собственным (осваивает его). В процессе такого обучения-учения-научения у младшего школьника постепенно формируется культура учебного труда, в основе которой - умение учиться. Чтобы учить, изменять себя, ребенок должен, во-первых, знать о своей ограниченности, во-вторых, уметь переходить границы своих возможностей. Данные составляющие умения учиться являются рефлексивными по своей природе. Поэтому далее по логике изложения материала необходимо перейти к рассмотрению *рефлексивного компонента базовой культуры младшего школьника.* Рефлексию принято считать одной из важнейших способностей, которая как целостное образование начинает складываться в младшем школьном возрасте. Известно, что рефлексия как необходимая составляющая умения учиться может быть сформирована средствами учебной деятельности. Понятия «рефлексия» и «умение учиться» неразрывно связаны через понятие «учащийся»: ребенок, умеющий учить себя, самостоятельно определяющий границы своего знания (незнания) сам находит средство расширить границы известного, доступного. Учащийся (в отличие от обучаемого) , встречаясь с задачей, способен ответить себе на два вопроса: а) «Я могу или я не могу решить эту задачу?»; б) «Чего мне недостает для ее решения?». Определив, чего именно он не знает, учащийся 6-9 лет умеет обратиться к учителю не с жалобой «А у меня не получается!...», а с конкретным запросом на совершенно определенную информацию или способ действия. Центральным механизмом подобного поведения учащегося является рефлексия как индивидуальная способность устанавливать границы собственных возможностей, знать, что я знаю (умею)

и чего не знаю (не умею). Учебная деятельность, приводящая к построению таких отношений, приобретает характер деятельности, обеспечивающей культурное самоопределение и самоизменение ребенка в учебной общности, определяет становление позиции учащегося.

Рисунок 1 Система рефлексивных отношений в структуре личности ребенка (по В.В.Давыдову)

Основным механизмом построении таких отношений является рефлексия как индивидуальная способность ребенка. В.В.Давыдов, говоря о структуре рефлексивного развития ребенка – младшего школьника выделил три сферы существования рефлексии в младшем школьном возрасте: 1) мышление, деятельность; 2) учебное сотрудничество; 3) самосознание ребенка. Результатом рефлексивного развития в сфере мышления и деятельности ребенка является, по его мнению, рефлексивные операции, проявляющиеся в теоретическом способе решения задач. В процессе учебного сотрудничества возникает рефлексия как способность группы различать и координировать позиции; рефлексия как способность ребенка инициировать сотрудничество. В сфере самосознания в результате перехода ребенка от одной позиции к другой, от незнания к знанию, от неумелости к умению появляется *рефлексия как индивидуальная способность к самоизменению,* к установлению границ «Я-самости».

Рефлексивный компонент базовой культуры ребенка имеет аксиологическую направленность. Аксиологическая направленность данного компонента включает эмоциональное принятие, присвоение ценностного содержания культуры, эмоциональное освоение культурно-образовательного пространства, обеспечивает создание в структуре личности ребенка целостного «образа мира», как основы развития системы личностных ценностных ориентации, то есть ценностного отношения к культурным ценностям общества, представляющие собой наиболее общие понятия, как

человек, знание, творчество, труд, семья, Отечество, мир, культура, выражающемся в их осознании и переживании, мотивирующих настоящее поведение и программирующих будущее.

Данный компонент характеризуется также уровнем самооценки ребенка, отношением к себе как личности, умением анализировать, оценивать свои поступки и поведение и сравнивать с поведением других людей, умением анализировать реальные жизненные ситуации.

Коммуникативно-деятельностный компонент базовой культуры ребенка.

"Общение - сложный, многоплановый процесс установления и развития контактов между людьми, порождаемый потребностями в современной деятельности и включающий в себя обмен информацией, выработку единой стратегии взаимодействия, восприятия и понимания другого человека" (23, 244).

Человек при своем рождении застает определенную культуру. Средством, способом ее усвоения является взаимодействие. Качество усвоения зависит, в свою очередь, от качества общения. По мнению В.В.Давыдова, не только содержание, но и способ изложения полученных людьми продуктов духовной культуры влияет на ход общекультурного становления школьников в образовательной среде (57; 58).

Подчеркивая решающую роль общения в психическом развитии ребенка, Л.С.Выготский отмечал, что общение служит основным путем проявления собственной активности ребенка. «Его (ребенка) отношение к миру есть всегда отношение через другого человека» (41, т.3, 302).

Эмоционально-смысловой доминантой, определяющей содержание и характер общения младших школьников со всеми категориями партнеров является содержание основных сфер жизнедеятельности: учебной деятельности, познания и игры. Учебная является ведущей для данного возраста, в ней формируются психические новообразования,

произвольность, внутренний план действия и рефлексия. На протяжении начального обучения происходит внутренняя перестройка мотивов общения в зависимости от динамики изменений отношений со сверстниками и учителем. В 1-2 классах школы преимущественным является тип взаимоотношений «ребенок- значимый взрослый» дети выбирают в качестве приоритетного партнера учителя, общаются с ним по поводу учебной деятельности и на личные темы, стремятся получить признание, одобрение и оценку себя и своей деятельности, выбор сверстников, также определяется для ребенка оценками учителя.

Следует отметить, что общение, как правило, имеет особую эмоциональную окраску и становится условием развития ряда личностных качеств: любознательности, любви, сострадания, доброжелательности, преданности и др. Школьник должен обладать определенными коммуникативными умениями и навыками: общаться с взрослыми и сверстниками, быть тактичным и корректным; сочетать требовательность к другим с требовательностью к себе; опираться на положительное в личности. Развитие коммуникативно-деятельностного компонента обеспечивается созданием условий для совместной деятельности детей и взрослых; партнерских способов взаимодействия взрослого с детьми как образца взаимодействия между сверстниками; обучением детей средствам общения, позволяющим вступать в контакты, разрешать конфликты, строить взаимодействие друг с другом на базовом уровне, достаточном для успешной коммуникации.

Элементарный коммуникативный уровень учащегося начальной школы определяется нами как совокупность следующих структурных компонентов:

1. Умение устанавливать эмоциональный контакт, а именно улавливать эмоциональное состояние друзей, педагога, сопереживать и отвечать адекватными чувствами. Научаясь «видеть и слышать» другого

человека (партнера по общению) ребенок осознает себя как личность.

2. Речевая активность в ситуации общения. В процессе обучения вырабатывается интеллектуальная регулирующая планирующая функция речи, а именно: 1) умение свободно выражать свои мысли в устной и письменной форме; 2) пользоваться языковыми средствами в соответствии с целью, содержанием и условиями общения, 3) умения строить диалог, осмысливать его цель, планировать, контролировать высказывания (О.М.Казарцева, Л.Ф.Климанова, Л.Е.Тарасова, и др.). Развитие речевых способностей школьника - это не только важная задача в формировании базовой культуры, но и школьного педагогического процесса в целом.
3. Умение регулировать поведенческие реакции (внимательно слушать, вежливо благодарить, приветствовать с улыбкой, глядя в глаза). Умение регулировать поведенческие реакции в соответствии с социокультурными нормами обеспечивает формирование уважения и интереса к культуре, а также обеспечивает приобщение к общественно историческому опыту [60,с.41].
4. Владение невербальными формами коммуникации (мимика, жесты, язык тела). С помощью пластического языка передается от 50% до 80% информации, которая прочитывается легко и не требует уточнения и расшифровки. Овладение невербальной стороной общения включает умение дифференцировать оттенки невербального поведения, читать по ним переживаемые партнером по общению состояния, качества его личности, черты характера. Адекватная социальная перцепция невербального поведения - значимый показатель развития общения ребенка (6; 77; 80; 148; 245). Вот почему овладение ребенком невербальными формами коммуникации есть путь преодоления скованности в процессе общения.

Говоря об операционно-поведенческой направленности данного компонента, необходимо отметить, что произвольность поведения является новообразованием младшего школьного возраста. Подчинение своей деятельности системе правилам обязательным для всех как общественно выработанной системе формирует у ребенка умение регулировать свое поведение и, тем самым, более высокие формы управления им (6).

Описанное содержание компонентного состава базовой культуры младшего школьника мы представили на рис.2.

Рисунок 2 Структура компонентного состава базовой культуры младшего школьника

Становление базовой культуры ребенка приходится на начальный школьный период. Нормативно-правовые документы педагогического плана, принятые в России за последнее время, касаются разработки стандартов содержания и качества начального образования, способов контроля

успешного его усвоения, технологий обучения, обеспечивающих выполнение стандартов, создание материальной базы и формирование программ исследований вновь возникающих педагогических проблем. Основным документом в этом направлении является федеральный закон "Об образовании" 1996 года с последующими изменениями и дополнениями (174).

В законе предусмотрено, что федеральные органы государственной власти устанавливают федеральные компоненты государственных образовательных стандартов, определяющие в обязательном порядке обязательный минимум содержания основных образовательных программ, максимальный объем учебной нагрузки обучающихся, требования к уровню подготовки выпускников. Определение содержания образования сверх обязательного минимума находится в компетенции образовательных учреждений.

Очевидно, что общие требования к содержанию образования обеспечивают приобщение к общекультурным и национально значимым ценностям, воспитание ребенка активным участником как собственной жизни, так и общественной жизни страны. Таким образом, содержание образования включает формирование базовой культуры, т.е. необходимый минимум знаний, умений и навыков, позволяющий ему в дальнейшем овладеть различными видами деятельности и областями знаний, культурой общения и учебного труда.

Так, например, существенным шагом в обновлении содержания действующей системы начального образования стало письмо Министерства образования России "О преподавании в начальной школе" от 4.07.2002 года, где отстаивается идея формирования, прежде всего личности ученика путем построения различных "предметов" в едином психологическом и смысловом ключе. Требование перехода от «предметоцентризма к образовательным

областям» находит одно из возможных решений в создании интегрированных программ, обучение по которым способно формировать целостное восприятие мира ребенком и себя как активной личности в нем. "Таким ключом, - поясняется в письме, - в начальном образовании, на наш взгляд, является введение ребенка в культуру, которое позволило бы формировать у детей с младших классов целостную картину мира, чувство взаимосвязи и взаимозависимости явлений природы и навыков исследователя, самостоятельного творческого мышления, устойчивой нравственной позиции".

Таким образом, содержание компонентов базовой культуры нашло отражение в государственном образовательном стандарте, ориентированном на подготовку к жизни личности гуманной, образованной, творческой и социально-активной.

Выводы по первой главе

1. В результате философско-педагогического анализа теоретических работ по проблеме гуманизации начального образования в контексте утверждающейся на современном этапе образовательной парадигмы - гуманистической культурологического типа - выявлены два основных подхода к образованию: культурологический и личностно-ориентированный.
2. Ведущими тенденциями развития современного начального школьного образования являются: ориентация образования на личность учащегося – реализация индивидуально-творческого потенциала каждого ребенка; развивающий характер обучения; общекультурная направленность процессов воспитания, развития и обучения в рамках создания целостной культурной среды, обеспечивающей успешную социализацию и адаптацию ребенка в

культурно-образовательном пространстве начальной школы, способствующей тем самым становлению его базовой культуры.

3. Определяя содержание и строение базовой культуры младшего школьника, мы исходили из принципа природосообразности, предполагающего учет закономерностей природного развития детей младшего школьного возраста. Глубокие изменения, происходящие в психологическом облике ребенка младшего школьного возраста, свидетельствуют о широких возможностях его развития на данном возрастном этапе. В течение этого периода на качественно новом уровне реализуется потенциал развития ребенка как активного субъекта освоения культурного пространства, приобретающего собственный культурный опыт и ценностные ориентации. Ребенок, достигнувший возраста 6 - 7 лет физически, умственно и психически готов к освоению базовой культуры.
4. В соответствии с методологической концепцией культурно-исторического развития личности мы определяем *базовую культуру младшего школьника* как интегративное, динамическое образование в структуре личности ребенка, представленное совокупностью личностных качеств, реализующихся в когнитивно-познавательном, рефлексивно-оценочном, коммуникативно-деятельностном компонентах, содержание которых образует некий базовый минимум и позволяет ребенку интегрироваться в культурно-образовательное пространство и развиваться в гармонии с общечеловеческой культурой.

ГЛАВА 2. ХАРАКТЕРИСТИКА ПРОЦЕССА ФОРМИРОВАНИЯ БАЗОВОЙ КУЛЬТУРЫ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНИКА

2.1. Моделирование культурно-образовательного пространства начальной школы

Основным способом освоения базовой культуры младшими школьниками является их включение в школьное культурно-образовательное пространство.

Создание культурно - образовательного пространства как условия обучения, воспитания, становления базовой культуры ребенка имеет объективную обусловленность.

Новые задачи школы, многообразие учебных заведений, учебных программ, учебников, социокультурные процессы, связанные с гуманизацией, гуманитаризацией, развертывание информационного пространства являются также факторами, которые надо учитывать при выборе путей организации пространства (словарь толкует термин «пространство» как «некую протяженность, которая включает в себя и окружает все объекты»). При этом думается, что культурно образовательное пространство не может быть четко и однозначно описано, так как оно объективно обладает высокой степенью неопределенности: оно априори должно быть избыточным и многовариантным, что обеспечивает свободное развитие, а следовательно, осуществление подлинно гуманистического образовательно-воспитательного процесса.

Многочисленные исследования последних лет свидетельствуют о все возрастающей приверженности авторов к термину " пространство ": единое образовательное пространство, дидактическое пространство, воспитательное пространство, культурно - образовательное пространство, пространство

детства и т.д. (С. К. Болдырева, Н. Л. Селиванова, Е. В. Бондаревская и др.). Каждый из терминов представляет собой реально существующий феномен, включающий в себя определенный перечень элементов, характеризующий ту или иную сферу образовательной деятельности.

В настоящее время понятие "образовательное пространство" вводится в категориальный аппарат педагогики, глубоко исследуются различные его аспекты (Виленский М. Я., Гинецинский В. И., Конев В. Я., Мещерякова Е. В., Панов В. И., Слободчиков В. И., Шендрик И. Г. и др.). Под образовательным пространством многими психологами, педагогами понимается система, включающая пространство развития, воспитания и обучения-учения, в центре которого - личность ребенка.

Осмыслению сути категории "культурно - образовательного пространства " способствует анализ теоретического материала, накопленного научной литературой. Категория "культурно - образовательное пространство " выступает объектом анализа в педагогике, в пограничных областях взаимодействия педагогики и философии, педагогики и культурологии, социологии и философии и т.д.

Обозначенный термин интегрирует весьма сложные междисциплинарные теоретические проблемы - культура и образование. В самых авторитетных курсах, посвященных исследованию культуры и образования, проблематика их пространственной организации практически отсутствует. В связи с тем, что культурно - образовательное пространство охватывает феномены "культура" и "образование", то в исследовании культурно - образовательного пространства использовались основные подходы и концепции культуры, которые сложились в современном отечественном социогуманитарном знании. Среди них теоретические работы В.С. Библера, М.М. Бахтина, Л.С. Выготского, Н. З. Чавчавадзе и др. (см. 1.1.)

Другую группу образуют фундаментальные работы, посвященные проблемам философии образования (Б. Гершунский, Н. Б. Крылова, Е. Г. Осовский, В. С. Швырев и др.). Изложенные в них концепции, идеи позволяют исследовать, раскрывать место и роль образования в обществе, понять фундаментальные основания культуры, ценностные ориентации человека как субъекта и носителя культуры.

Анализ литературы по данной проблеме показывает, что культурно - образовательное пространство школы как совокупность ценностей и образцов успешного решения жизненных задач служит источником культурного развития личности, общности детей. Это особым образом организованная социокультурная и педагогическая среда, стимулирующая культурное развитие и саморазвитие каждого включенного в нее индивида, система условий для личностного и творческого развития детей и педагогов - всех субъектов образовательного процесса, это среда развития и воспитания личности.

В этом отношении методологической основой для нас является культурно- историческая концепция Л.С.Выготского, писавшего что в процессе «культурного развития ребенок усваивает не только содержание культурного опыта, но и приемы и способы культурного поведения и мышления; овладевает особыми, культурными средствами, созданными человечеством в процессе исторического развития».

Создание культурно - образовательного пространства начальной школы дает возможность воздействовать на объективные обстоятельства жизни детей в школе и на субъективную основу их личности. Начальная школа - это культурно-социальная плацента для каждого школьника, где формируется и отрабатывается социальный опыт. В этом пространстве дети учатся воспринимать сложные жизненные явления, у них сглаживаются проявления социальной и материальной стратификации, формируется

гуманистическая направленность. Культурно - образовательное пространство школы ограждает младших школьников от асоциальных влияний, формирует навыки духовного противостояния им. Оно является средой для свободного выбора действий, оценок, отношений, обеспечивает им чувство защищенности, что во многом определяется личностью учителя, его образом жизни. В культурно - образовательном пространстве младший школьник осваивает систему ценностей, норм, стереотипов общества, у него складывается система внутренних регуляторов, привычных форм поведения. В нем он не просто адаптируется к жизни, к социальной среде, а является творцом своей жизни, преобразует себя, самореализуется, поскольку младший школьный возраст - это возраст, когда дети устанавливают подсознательные связи с культурным пространством, этносом, микросоциумом, время развития позиции субъектности. Предпосылками субъектности являются элементы рефлексии (оценка своих действий, интерес к своему внутреннему миру); избирательная активность в проекции своего сознания на мир вещей и мир людей; способность реагировать на ситуации отношений людей, оценивать из; желание получать знания о мире и выстраивать представления о себе в нем; проявление потребности отбирать социально значимые ценности.

Создавая педагогические условия для развития личности младшего школьника в процессе освоения культурных образцов жизни, выстраивая культурно - образовательное пространство, начальная школа способна формировать тип своей жизнедеятельности, влияющий на образование учащихся, их интересы, личностные смыслы, а также корректировать профессиональную деятельность учителя.

Перед педагогами встает задача наполнить культурно - образовательное пространство школы таким содержанием, которое помогло бы детям избежать духовного и нравственного оскуднения в период

кризисного состояния общества. При построении культурно - образовательного пространства от класса к классу необходимо вносить изменения в структуру, содержание, организацию образовательно-воспитательного процесса, которые бы обеспечили культурную идентификацию, социализацию и индивидуализацию каждого ребенка.

Модельное представление культурно - образовательного пространства (вслед за А.Н.Утехиной, Т.И.Беловой, Н.Н.Ажмяковой) позволяет обозначить основные направления проектирования, развития, управления им: содержание и организация культурно-образовательного пространства (обогащенного, наукоемкого); развитие межличностных свойств, отношений, культуры общения (организация общения, обучение ему и корректировка отношений).

В рамках настоящего исследования мы определяем культурно-образовательное пространство как специфическое взаимодействие пространства воспитания, развития и обучения по трём следующим характеристикам: время, контекст разворачивания и система взаимоотношений субъектов образовательной деятельности.

Контекст и время разворачивания. Пространство культурного воспитания разворачивается в контексте социального становления личности и определяется рамками естественного развития ребёнка. Будучи строго организованной педагогической системой, пространство культурного воспитания и развития не призвано «навязывать» учащемуся знания, умения и навыки; оно лишь «приглашает» к культурному развитию, оставляя за ребенком право быть субъектом и творцом собственной культурной деятельности.

Пространство обучения определяется рамками дидактического пространства – специфического пространства обучения-учения в рамках определенного содержания обучения, и рассчитано на «зону ближайшего

развития» согласно концепции Л.С.Выготского.

Рисунок 3 Блок-схема моделирования культурно-образовательного пространства начальной школы

Система взаимоотношений. Режим взаимодействия «ученик-культура»

предполагает эмоциональное принятие, присвоение ценностного содержания культуры, культурного опыта, культурных достижений; социокультурную адаптацию школьников к новым для них реалиям жизни и культурным ценностям в процессе воспитания и обучения. Задачей учителя в данном контексте является формирование интереса и потребности в самостоятельном освоении культуры доступными ребенку младшего школьного возраста средствами.

Взаимоотношения внутри системы «Ученик - Взрослый» осуществляются в рамках структуры личностно-гуманного педагогического взаимодействия (по А.Н.Утехиной), включающей такие элементы как педагогическое со-действие учителя и ученика в процессе воспитания и обучения, педагогическая пресуппозиция, культура оценивания ошибок, развитие саморефлексии.

Педагогическое со-действие учителя и ученика в процессе воспитания и обучения-учения-научения предполагает активное участие учителя, латентное руководство мыслительной деятельностью обучаемого, её активизацию путём противопоставления некоторых положений, создание предпосылок для совместной рефлексии учебной деятельности, организацию дискурсивного обсуждения.

Педагогическая пресуппозиция или предвосхищение успеха обучаемого , создается за счет веры учителя в способность школьника решать задачи повышенного уровня трудности и одновременно за счет создания ситуации помощи ребенку в овладении различными учебными стратегиями. Педагогическая пресуппозиция предполагается со стороны обоих участников учебного взаимодействия: учитель видит потенциальные возможности ребёнка, создаёт ситуации успеха, стимулируя поиск ученика, направленный на решение учебного задания. Ученик же, в свою очередь, испытывая полное доверие к учителю, полагается на его помощь и поддержку.

Сущность *культуры оценивания ошибок* заключается в том, чтобы "негативное" знание стало способом приобретения "позитивного" знания. Под негативным знанием мы понимаем такое знание, которое помогает избежать повторные ошибки. Только тот ученик, который знает, *что* он не должен делать, действительно знает, *что* он должен делать. Ибо совершенные ошибки и осознание ошибки поддерживает и укрепляет позитивное знание.

Чрезвычайно важной является задача развития ребёнком рефлексии своей учебной деятельности и самоэффективности. Ребёнок учится контролировать собственное учение, он знает свои сильные и слабые стороны, он учится думать и говорить о том, где, когда и почему наступают трудности в учебном процессе, а учитель обсуждает с ним вопросы связанные с мотивацией учения (как проявляются мотивы достижения успехов, мотивы избежания страха и др.). Очень важно, чтобы ученик видел себя самого в учебном процессе, описывал свои успехи и неудачи, интерпретировал и оценивал их.

Основной функцией такого взаимодействия является создание оптимальных условий для учителя и ученика в учебном процессе. Действия обучающего и обучаемого по сути своей комплексны, взаимосвязаны, определяются необходимостью решения задач учебного процесса и требуют высокопрофессиональных действий учителя, направленных на развитие и осознание путей и способов обучения-учения. Здесь большую роль играет совместная деятельность педагога и ученика по эмоциональному осознанию процесса обучения-учения, оцениванию собственных результатов в сравнении с результатами других.

Взаимодействие внутри системы «Ученик-ученик» осуществляется с целью коррекции отрицательных черт и негативного социального опыта учащихся, принятия партеров по общению, согласованности действий, постижения социальных и ролевых норм взаимодействия, развития

произвольности в общении, подготовки к работе в парах, группе, развития потребности в культурном общении. Основой такого взаимодействия является перевод межличностных отношений учащихся из непосредственно-эмоциональных в учебное сотрудничество на основе формирования «симбиотической» общности детей, готовых к принятию учебного содержания. Полем взаимодействия служат непосредственно- эмоциональные отношения, совместная деятельность по освоению учебно-игрового взаимодействия. Результатом подобных взаимоотношений является функционирование общности школьников, готовой к учебному сотрудничеству, способной дать ребенку чувство защищенности, уверенности в общем успехе.

Подводя итог характеристике культурно-образовательного пространства начальной школы, необходимо отметить, что описанные функциональные элементы (контекст, время разворачивания, системы взаимоотношений) являются структурными частями подвижной системы, т. е. речь идёт не о цепи сменяющих один за другим элементов, а об одновременной, тесной их взаимосвязи. Только в этом случае культурно-образовательное пространство функционирует как социокультурная и педагогическая среда, стимулирующая развитие и саморазвитие каждого ученика. Культурно-образовательное пространство начальной школы позволяет создать обособленное пространство для "внутренней социализации" каждого ребенка (Л. С. Выготский), стать школой приобретения опыта общественной жизни, социальной и творческой активности, являясь при этом необходимой и достаточной базой для культурного становления личности учащегося.

2.2. Системно-уровневый подход к построению междисциплинарной интеграции предметов гуманитарного цикла

Происходящее в последнее время взаимопроникновение и взаимопреобразование традиционных дисциплин требует определенного

пересмотра устоявшейся структуры предметного знания. Предметоцентризм является одной из негативных характеристик современного образовательного процесса. Эта проблема, наряду с задачами гуманизации, гуманитаризации начального образования, находит одно из возможных решений в междисциплинарной интеграции.

Интеграция, в переводе с латинского обозначающее восстановление, восполнение до какого-либо целого, определяется как «объединение в одно целое, структурирование ранее разъединенных, неупорядоченных явлений, частей какого-либо целого, а также результат процесса объединения и сплочения, т.е. состояние гармонической уравновешенности, упорядоченное функционирование частей целого» (БСЭ).

Отдельные аспекты совершенствования обучения и воспитания школьников с позиции интеграции, межпредметных связей в обучении рассматривались в трудах известных педагогов – классиков (Я.Коменского, Д.Локка, И Гербарта, И.Г.Песталоцци, К.Ушинского), учёных - психологов (Е.Н.Кабановой - Меллер, Ю.А.Самарина), учёных - методистов (М.Р Львова, В.Г.Горецкого).

Ряд работ посвящён проблемам межпредметных и внутрипредметных связей в начальном обучении, являющихся платформой для постепенного перехода к интеграции учебных предметов (Т.Г.Рамзаева, Г.В.Бельтюкова, Н.Я.Виленкин).

Интеграционные связи между предметами начальной школы мало разработаны, изложены противоречиво; много разногласий среди учёных в понимании сущности этих связей. Учителя начальных классов, не имея чёткой системы методических рекомендаций по этому вопросу, вынуждены решать указанную проблему на эмпирическом уровне.

В чём же заключается суть интеграции в начальном образовании?

Применительно к данной системе понятие «интеграция» может принимать два значения. Во-первых, интеграция - это нахождение общей платформы сближения предметных знаний (здесь интеграция - средство обучения). Интеграция как средство получения новых представлений на стыке традиционных предметных знаний в первую очередь призвана заполнить незнание на стыке уже имеющихся дифференцированных знаний, установить существующие связи между ними. В то же время, интеграция не должна заменить обучение классическим учебным предметам, она должна лишь соединить этапы приобщения ребенка к культуре в единую систему. Во - вторых, интеграция - это создание у школьника целостного представления об окружающем мире, которое подразумевает овладение ребенком культурой познания и культурой учебного труда, культурой общения и поведения, приобщение к духовным ценностям культуры (в данном случае интеграция рассматривается как цель обучения). Интеграция как цель обучения и воспитания на начальной ступени должна дать ученику те знания, которые отражают связанность отдельных частей мира, как системы, научить ребёнка с первых шагов учения целостному восприятию мира и себя как активной личности в нём.

Говоря о видах интеграции, небходимо отметить, что интеграция может быть внутрипредметной, межпредметной и транспредметной (Фоменко В.Т). Внутрипредметная интеграция функционирует в рамках блочного обучения. Данный вид интеграции направлен на овладение учащимися ориентировочной основой действий, базируемой на высоком уровне обобщения. Межпредметная интеграция базируется на содержании предметных и даже образовательных областей, иногда диаметрально противоположных. В данном случае принимается во внимание степень взаимной удаленности познавательных сфер (Фоменко В.Т.). Предметное

содержание в данном случае не теряет своей специфики, но существенно обогащается, приобретает личностно-смысловые оттенки (). Межпредметная интеграция возможна при следующих условиях: объекты исследования должны совпадать, либо быть достаточно близкими; в интегрированных учебных предметах используются одинаковые или близкие методы исследования; интегрируемые учебные предметы строятся на общих закономерностях, общих теоретических концепциях. Соблюдение всех трёх условий допускает возможность интеграции предметов.

Транспредметная интеграция представляет такое сквозное взаимослияние разнохарактерного содержания, которое приводит к наиболее сущностным и общим знаниям (понятие системы, структуры, процесса и т.п.). «Проходя» по различным учебным предметам учитель ведет детей к пониманию синергетики — транспредметного знания, служащего предпосылкой творческой деятельности (167).

Затрагивая вопрос о факторах интеграции, необходимо отметить, что ими является, прежде всего, содержание образовательного процесса, которое обладает либо свойством "притяжения" другого материала, либо "проникающей" способностью (проникающей в другое содержание) (167). Интегрирующие факторы в данном случае делятся на две группы: предметные и общие. Предметным фактором может выступить содержание фактически любого учебного курса в соответствии с дидактической закономерностью "от центра к периферии". Общим фактором (выходящим за пределы отдельного учебного предмета) может выступить проблема. Занятие, посвященное, предположим, проблеме "Малой родины", соединит в себе материал художественной литературы, живописи, музыки, и других учебных предметов начальной школы. В данном случае появляются по существу безграничные возможности для развития и саморазвития учащихся.

Уровневые аспекты междисциплинарной интеграции в современной педагогической науке рассматриваются с разных позиций. В частности, Г.С.Тараскина в своих исследованиях выделяет следующие уровни интеграции в начальном обучении. Первый - это создание системы интегрированных уроков, когда изучаются одни и те же темы на основе двух или нескольких предметов. Второй уровень интеграции - это создание программы спецкурсов, объединяющих несколько предметов или факультативов. Третий уровень - это разработка и внедрение целостных систем, моделей обучения, ориентированных на общенаучное представление учащихся об окружающей действительности. В данной трактовке уровни интеграционного процесса характеризуют степень интегрируемого содержания: "переход от низшего уровня к более высокому означает прежде всего повышение степени целостности и сопровождается главным образом изменениями в структуре и функциях изучаемых предметов" (167).

Приверженцы традиционной образовательной парадигмы считают, что дидактическая интеграция в системе начального образования может осуществляться на трех уровнях: Первый уровень - это интеграционное взаимодействие на уровне редукции. Этот тип междисциплинарной интеграции в учебном процессе получил свое воплощение в межпредметных связях. Второй уровень дидактической интеграции - это синтез взаимодействующих наук на основе одной из них (базовой). Третий уровень дидактической интеграции - формирование новой учебной дисциплины , имеющей интеграционный характер и собственный предмет изучения.

Выделяют также интеграцию на уровне учебных планов и учебных программ, внутрипредметный, межпредметный уровни и др. Следует, однако, иметь в виду, что различные способы и уровни осуществления интеграции не могут быть абстрактно хорошими или плохими. Суть

проблемы в том, что ни одна из предлагаемых уровневых моделей не охватывает образовательный процесс в целом.

Таким образом, в контексте данного исследования при создании культурно-образовательного пространства начальной школы мы выделяем следующие уровни междисциплинарной интеграции:

1. Ценностно-целевой, содержащий базовые цели-ценности включения ребенка в культурно-образовательное пространство.
2. Содержательно-процессуальный. Данный уровень включает принципы построения и подходы к реализации содержания образования в культурно-образовательном пространстве начальной школы.
3. Результативный уровень, содержащий предполагаемые культурные достижения ребенка в результате освоения культурно-образовательного пространства начальной школы.

Остановимся подробнее на характеристике каждого из уровней.

Ценностно-целевой уровень.

Цель - главный смысл образовательной деятельности. Выраженная как система ценностей, она есть плод сложившихся взглядов, мировоззрений, верований, синтез определенного уровня понимания педагогического смысла. Ценности представляют важнейшую составляющую человеческой культуры. Саму культуру можно определить как ценностнообразующую сторону жизни. Ценности культуры и образования, - это не только критерий качества, эффективности выполнения программ и проектов, свидетельствующий о приближении к эталону, а также инструмент познания, исследования и преобразования педагогической действительности. Педагогические цели-ценности являются своеобразной осью, обеспечивающей устойчивость результатов, определяющей направленность всей образовательной

деятельности. В данном контексте возможно существование как минимум трех основных функциональных форм существования целей-ценностей – с точки зрения учителя и учащегося как двух вполне самостоятельных субъектов культурно-образовательного пространства, а также социальной среды как культурной плаценты, питающей их культурное развитие и саморазвитие: 1) общественные идеалы, 2) культурно-образовательные цели-ценности, 3) целостный «образ мира» учащегося.

Цели-ценности в виде общественных идеалов есть выработанные общественным сознанием и присутствующих в нем обобщенных представлений о совершенстве в различных сферах общественной жизни. В этой своей ипостаси ценности относятся к категории «социальных представлений». Они укоренены в первую очередь в общественном укладе социума и отражают практически опыт его жизнедеятельности. При этом любая социальная общность - от семьи до человечества в целом - может выступать субъектом данной общности.

Культурно-образовательные цели-ценности зависят от социальных, политических, экономических отношений в обществе, которые во многом влияют на развитие культуры и образования. Культурно-образовательные цели-ценности представляют собой нормы, регламентирующие образовательную деятельность и выступающие как познавательно-действующая система, которая служит опосредующим и связующим звеном между сложившимся общественным мировоззрением в области культуры и образования и деятельностью педагога. Они, как и другие ценности, имеют синтагматический характер, т. е. формируются исторически и фиксируются в педагогической науке как форма общественного сознания в виде специфических образов и представлений.

Ценностный «образ мира» является основой формирования у личности *ценностных ориентаций,* в младшем школьном возрасте его создание

происходит путем формирования ценностного отношения к явлениям окружающей действительности во всех сферах жизнедеятельности ребенка.

Анализ обязательного минимума содержания начального общего образования позволил выделить следующие культурные ценности, представляющие собой наиболее общие понятия для младшего школьника: *человек, знание, творчество, труд, семья, Отечество, мир, культура.*

Отношение к *человеку* как высшей ценности служит основой для воспитания в ребенке бескорыстной потребности в другом человеке как носителе культуры, для проживания ребенком своего взаимодействия с миром, обогащения представлений учащихся начальных классов о личностных ценностях, богатстве и разнообразии духовного мира человека, определяющего его отношение к природе, обществу, культуре, другим людям, раскрытия красоты и ценности нравственного поступка, определения их культурно-личностного смысла для каждого ребенка, создания ситуаций нравственного выбора, развития у ребенка способности к рефлексии, способствующей самопониманию, появлению у него стремления к улучшению себя, развитию чувства эмпатии [30, с. 71-85].

Ценностное восприятие *труда* способствуют воспитанию у младших школьников потребности в нем как возможности реализации знаний, умений и творческого потенциала, отношения к труду как источнику радости, развития пытливости, любознательности, средства открытия и познания новой красоты в окружающем мире [30, с.87-91].

Приобщение к *творчеству* позволяет учащимся постигать сущность изучаемых явлений нетривиальным способом, посредством творческой деятельности, развивающей чувства детей, в том числе и эстетические, способствующей оптимальному и интенсивному развитию высших психических функций - памяти, мышления, восприятия, внимания.

Творчество, по словам Н.А. Бердяева, с одной стороны, - это приобщение к высшим ценностям, прорыв к новизне, вознесение над миром культуры; с другой, - процесс актуализации духовных сил конкретной личности, величайшее напряжение его внутреннего мира и обретение себя. Кроме того, в творчестве наиболее ярко проявляет свою специфику высшая форма человеческого отношения к миру - духовная деятельность.

Раскрытие значения *семьи* как ценности способствует воспитанию у детей внимательного отношения к родителям, братьям и сестрам, уважения к семейным традициям и обычаям; ориентирует ребенка на доверительное общение с родителями, и другими членами семьи.

Усвоение *знаний* является основой познавательной деятельности. Многочисленные исследования показали, что дети, у которых не сформировалось устойчивое отношение к знаниям как к ценности в начальных классах школы, в средних обычно переходит в разряд плохо успевающих. Воспитание отношения к знаниям как к ценности обеспечивает формирование у детей устойчивых познавательных интересов, умений и навыков мыслительной деятельности, качеств ума, творческой инициативы и самостоятельности в поисках способов решения задач.

Восприятие *окружающего мира* как ценности способствует формированию у ребенка экологической и духовно-нравственной культуры, патриотических чувств; потребности участвовать в творческой деятельности в природе и обществе.

Ценностное отношение к родному *Отечеству* является основой патриотического воспитания, формирования иммунитета к губительному воздействию низкопробной зарубежной масскультуры, потребности в изучении истории и культуры России.

Понятие «*культура*» еще слишком абстрактно для сознания ребенка-

младшего школьника, тем не менее данный возраст является наиболее благоприятным для приобщения к родной и иным культурам, воспитанию уважения к истории, традициям, культуре родной страны и разных стран мира; эмоционально-ценностного отношения к памятникам литературы и искусства, воспитание потребности в приобщении к мировой культуре.

Прежде чем подойти к рассмотрению основной цели включения детей в культурно-образовательное пространство начальной школы, представляется целесообразным обобщить многообразие целей, которое присутствует в современных программах начального образования в нескольких определениях:

1. Приоритетом начального общего образования является формирование общеучебных умений и навыков, опыта осуществления разнообразных видов деятельности, уровень освоения которых в значительной мере предопределяет успешность всей последующей образовательной деятельности.
2. В качестве стратегической цели определяется развитие личности школьника, его творческих способностей, интереса к учению, воспитание нравственных и эстетических чувств, формирование желания и умения учиться; сохранение и поддержка индивидуальности ребенка.
3. Важным является также охрана и укрепление физического и психического здоровья детей.

Как видим, современное начальное образование не оставляет попыток «лепить», «формировать» личность и ее способности. В то время как институт начального образования, очевидно, должен взять на себя роль проводника, транслятора культуры для развивающейся личности ребенка,

строить свою программу по принципу «открытости » для культуры в целом.

В рамках настоящего исследования мы формулируем основную цель современного начального образования в контексте личностно-ориентированной парадигмы как общекультурное становление личности ребенка. При этом, мы отдаем себе отчет в том, что в случае культурного содействия в процессе обучения-учения, внутренние условия культурного развития опосредованы внешней организацией культурно-образовательного пространства как внешнего источника и условия внутреннего культурного развития ребенка, что закреплено в определении культурно-исторической концепции развития личности. Основная цель - общекультурное развитие ребенка - требует решения следующих задач:

1) построение целостной картины мира средствами междисциплинарной интеграции;
2) интеллектуальное развитие ребенка;
3) развитие осознанной произвольности поведения в учебно-воспитательном процессе;
4) освоение способов учебных действий;
5) мотивация учебно-познавательной творческой самостоятельности;
6) присвоение общечеловеческих ценностей.

Далее по логике исследования нам необходимо выявить условия отбора и построения содержания и организации процессов обучения-учения и воспитания – т.е. специфику построения междисциплинарной интеграции на ***процессуально-содержательном уровне.*** Интеграция на процессуально-содержательном уровне предполагает единство принципов построения и подходов к реализации содержания образования в культурно-образовательном пространстве начальной школы.

Системообразующим фактором построения содержания начального

образования является культурологическая основа, предопределяющая ведущую роль культурного компонента содержания в переориентации смысла и организации образовательного процесса: полифония социальных коммуникаций (совместная учебная деятельность), открытость образования, диалогичность взаимодействия, обучение диалогу культур.

Взяв за основу общедидактические принципы современного образования - личностно-ориентированные, культурно-ориентированные и деятельностно-ориентированные - мы попытаемся акцентировать ряд принципов, которыми необходимо руководствоваться при организации обучения-учения и воспитания в культурно-образовательном пространстве начальной школы.

Принцип личностно-ориентированного обучения и общения реализуется в гуманизации отношений между субъектами образовательного пространства, интеграции групповых форм и личностно-ориентированных методов обучения, направленных на формирование умений межличностного взаимодействия в учебном диалоге. В центре обучения - ребенок с его интересами, потребностями, задатками, способностями и другими индивидуальными и психологическими особенностями. Группа учит каждого, и каждый помогает учиться всем. Развитие личности ребенка протекает в двух взаимосвязанных видах деятельности: учебно-познавательной и общении, которые в современной педагогике и психологии обучения имеют тенденцию к слиянию. Чтобы создать благоприятные условия для развития детей, необходимо строить учебно-воспитательный процесс таким образом, чтобы отношение к предмету формировалось через отношение к другому обучаемому, а отношение к другому - через групповое взаимодействие (170). В этом случае общение выполняет воспитывающую и развивающую функции.

Принцип взаимосвязи сенсорного, интеллектуального и речевого развития

ребенка заключается в достижении совокупности эмоционального переживания, моторного действия и работы речевых органов в процессе развития способности к осознанному творческому освоению окружающего мира. Еще Л.С. Выготский указывал на то, что только согласованное функционирование эмоционального и интеллектуального, их единство может обеспечить успешное выполнение любых форм деятельности.

Принцип интеграции в обучении служит основой для создания у ребенка целостной картины мира. Реализация данного принципа предполагает взаимодействие в культуре с целью создания условий для развития; интеграцию школьных предметов; взаимодействие основного и дополнительного образования для удовлетворения познавательных интересов в любой из сфер жизнедеятельности и установления связи между жизненным опытом и работой в классе. Причем, в данной ситуации важно найти один из элементов, один из способов деятельности или видов культурного содержания, который создавал сам образ деятельности (170).

Все сформулированные выше принципы содержат в себе описание основных требований к отбору содержания при построении междисциплинарной интеграции в культурно-образовательном пространстве начальной школы, таких как:

- воспитательная ценность (воспитание эмоциональных, творческих, социальных, когнитивных, речевых личностных качеств);
- соответствие жизненному опыту учащихся;
- соответствие настоящим интересам ребенка и создание условий для развития новых интересов и мотивации к дальнейшему учению;
- интегративный характер содержания в целях создания целостной картины мира.

Вопрос о том, что представляет собой содержание начального образования, решается весьма неоднозначно в рамках существующих учебных программ. Однако все разнообразие определений содержания обучения и его компонентов, будь то природоведческий, страноведческий, языковой материал, сферы и ситуации общения и т.п. - сводится пониманию содержания как некоего устойчивого, раз и навсегда данного объективного содержимого, которое транслируется от учителя к ученику в неизменном виде, вне зависимости от особенностей метода обучения и характера усвоения в процессе учения.

Однако существует и другой подход к интерпретации понятия «содержание», который, на наш взгляд, в гораздо большей степени соответствует роли содержания как основного структурного компонента культурно-образовательного процесса в современной образовательной парадигме.

Прежде всего, содержание обучения выступает в виде «осмысленного образа» (223, 54) - т.е. содержание не столько передается, сколько создается и осмысливается ребенком в процессе освоения. В этом смысле содержанием обучения становится то, что возникает в процессе культурного действия учителя и осознанного интеллектуального действия ребенка и то, что «совместно удерживается» участниками образовательного процесса. Поэтому следующим моментом в толковании понятия «содержание» будет определение специфики его употребления в дидактической, культурной и личностной сфере. При таком рассмотрении можно говорить о следующих компонентах, внутри которых осуществляется конкретизация содержания обучения:

1) предметно-содержательный, предполагающий передачу детям знаний по интегрируемым дисциплинам;

2)культурологический, который включает, литературный, языковой, речевой, страноведческий, этнографический, природоведческий, музыкальный и художественный материал;

3)психолого-педагогический, в который входят общеинтеллектуальные действия ребенка по начальному овладению системой понятий, отражающей целостную картину мира; интересы и потребности каждого учащегося в предметной, игровой, речевой, интеллектуальной деятельности; разнообразные виды кооперативной деятельности при создании благоприятного эмоционального фона, рефлексия собственной учебной деятельности.

В рамках настоящей работы мы будем рассматривать построение конкретного содержания образовательного процесса на примере интегративной программы «Школа культуры первоклассника», в основу которой положена программа «Лингва» созданная в ИИЯЛ УдГУ. При разработке интегративной программы мы учитывали мнение В.В. Давыдова о главном в построении учебных предметов и программ - не узкое дидактико-методическое, а общее культурное значение исходя из психического развития детей. Поэтому в основе построения содержания интегративной программы находится учет культурных потребностей ребенка – младшего школьника, на базе которого нами было осуществлено дидактическое структурирование сфер его знаний (**Ошибка! Источник ссылки не найден.**)

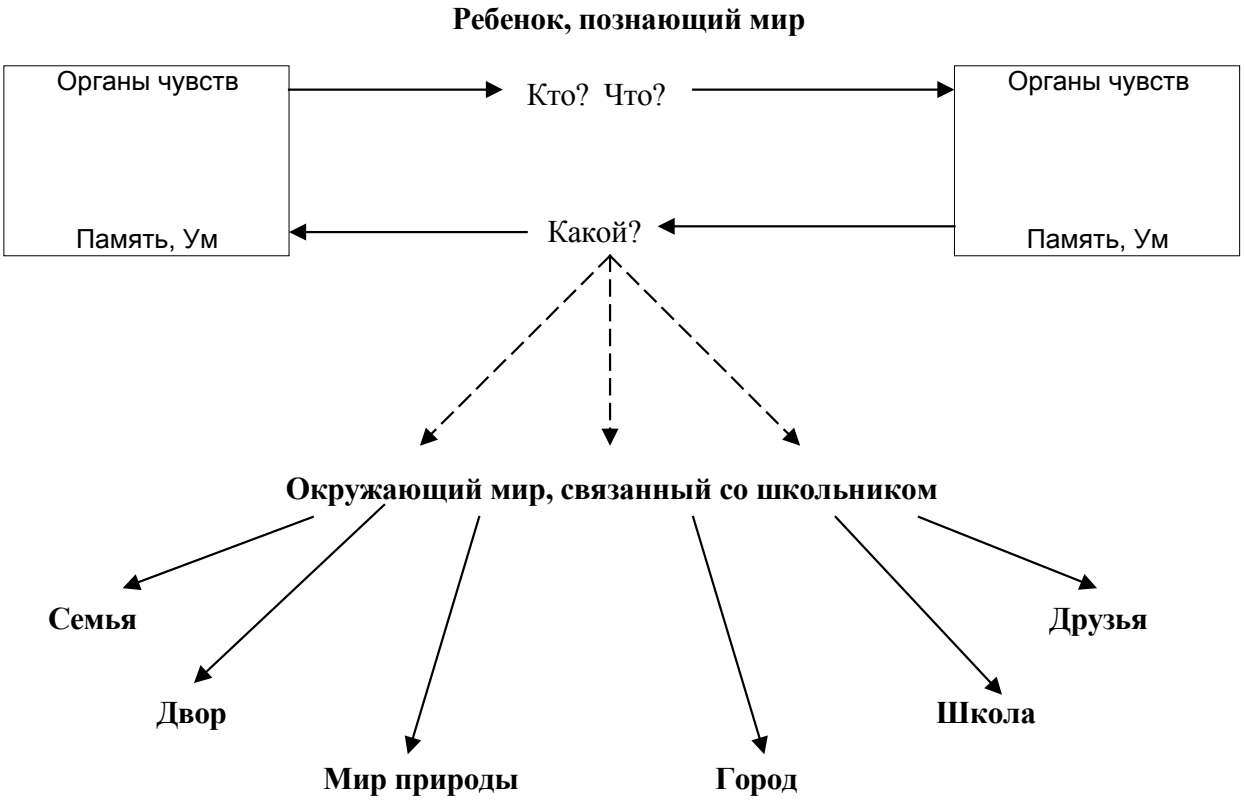


Рисунок 4 Дидактическое структурирование сфер знаний ребенка - младшего школьника

Принятый в программе интегративный подход к постановке задач, отбору содержания и приёмов обучения позволяет конкретно представить учебный материал по всем интегрируемым дисциплинам (Рисунок 5): литературному чтению и обучению грамоте («Русская словесность»), окружающему миру, иностранному языку, изобразительному искусству, художественному труду («творческая мастерская»), а также показать связь между названными предметами и место каждого из них в процессе становления базовой культуры ребенка.

Рисунок 5 Карта-схема интегрируемых дисциплин в культурно-образовательном пространстве начальной школы

«Окружающий мир»

1) формирование представления о многообразии окружающего мира;
2) развитие способности ощущать себя частью окружающей среды, чувствовать ответственность за неё;
3) развитие способности находить связь понятий с явлениями и явлений между собой;
4) формирование культуры познания явлений окружающего мира.

«Русская словесность»

1) воспитание эмоционально-ценностного отношения к родному языку.

2) формирование культуры познания в процессе освоения первоначальных знаний о лексике, фонетике, грамматике русского языка;
3) овладение умениями писать и читать;
4) воспитание интереса к чтению и книге, потребности в общении с миром художественной литературы; обогащение нравственного опыта младших школьников, формирование представлений о добре и зле; развитие нравственных чувств, уважения к культуре народов многонациональной России.
5) развитие речи, мышления, воображения школьников, способности выбирать средства языка в соответствии с культурными нормами общения.

«Иностранный язык»

1) приобщение к иноязычной культуре и развитие интеркультурного видения, уважения и открытости "чужой" культуре;
2) формирование элементарного коммуникативного уровня на иностранном языке;
3) развитие способностей к усвоению иностранного языка (фонематического и речевого слуха, имитационных способностей и умений эмоционально-выразительной декламации);
4) формирование положительной мотивации к изучению иностранного языка;
5) формирование культуры учебного труда (учить учиться).

«Творческая мастерская»

1) развитие способности выражать в творческих работах свое отношение к окружающему миру;
2) овладение элементарными умениями, навыками, способами художественной деятельности;
3) развитие образного мышления и творческого воображения.

Как видим, интегративная программа, фиксирующая содержание образовательного процесса, определяющая состав усваиваемых знаний и их связи между собой, проектирует также и результат обучения, суть которого заключается в культурном развитии ребенка, которое мы понимаем как освоение учащимся начальной школы когнитивно-познавательного, рефлексивно-оценочного и коммуникативно-деятельностного компонентов базовой культуры. Речь идет о ***результативном уровне междисциплинарной интеграции***. Попытаемся представить предполагаемые культурные достижения ребенка, следуя логике содержания компонентов базовой культуры учащегося начальной школы.

Когнитивно-познавательный компонент

- Целостная система знаний о животном и растительном мире, о человеке и его месте в природе. Умения наблюдать и обобщать объекты окружающего мира.
- Познавательный интерес к родной и иноязычной речи. Элементарные лингвистические представления, необходимые для овладения устной и письменной речью родном и на иностранном языке.
- Навык осознанного, правильного и выразительного чтения. Опыт самостоятельной читательской деятельности. Опыт элементарного анализа литературного произведения.
- Ручное умение работать с красками, бумагой, ножницами,

пластилином, клеем, природными материалами. Умение определять цвет, гамму, устанавливать пропорции.

Рефлексивно-оценочный компонент

- Рефлексия собственной учебной деятельности в процессе познания.
- Позитивное эмоционально-ценностное отношение к окружающему миру. Оценка своего и чужого поведения в природе, школе, быту.
- Потребность в общении с миром художественной литературы. Эстетическое отношение к искусству слова. Нравственный опыт, представление о добре и зле. Эмоциональная отзывчивость при чтении художественных произведений.
- Эмоционально-ценностное отношение к родному языку. Стремление совершенствовать свою речь.
- Приобщение к иноязычной культуре, элементарное интеркультурное видение. Уважение и открытость "чужой" культуре.
- Культура восприятия произведений изобразительного искусства.

Коммуникативно-деятельностный компонент

- Культура общения. Способность выбирать средства языка в соответствии с условиями общения. Знание культурных языковых кодов родной страны и страны изучаемого языка.
- Культура поведения. Владение нормами речевого и неречевого этикета в ситуациях повседневного общения.

Подводя итог характеристике уровней междисциплинарной интеграции в культурно-образовательном пространстве начальной школы, мы можем определить их содержание следующим образом:

1. Интеграция на ценностно-целевом уровне предполагает наличие базовой цели, постановка которой определяется в соответвтвии с культурными ценностями. В рамках культурно-образовательного

пространства начальной школы основной целью является общекультурное становление личности ребенка. При этом, внутренние условия культурного развития опосредованы внешней организацией культурно-образовательного пространства как культурной плаценты, питающей культурное развитие и саморазвитие субъектов его освоения.

2. Интеграция на процессуально-содержательном уровне предполагает единство принципов построения и подходов к отбору и дидактической организации содержания, системообразующим фактором которого является культурологическая основа, предопределяющая ведущую роль культурного компонента содержания в переориентации смысла и организации образовательного процесса.
3. Интеграция на результативном уровне предполагает культурное развитие ребенка-младшего школьника, которое мы понимаем как освоение учащимся когнитивно-познавательного, рефлексивно-оценочного и коммуникативно-деятельностного компонентов базовой культуры.

2.3. Педагогическая технология формирования базовой культуры младшего школьника

Термин "технология" в педагогической науке и практике используется сравнительно недавно (с начала 60-х годов). Содержание данного понятия претерпело существенные изменения от "обучения с помощью технических средств" до "последовательной взаимосвязанной системы действий педагога, направленных на решение педагогических задач, или как планомерное и последовательное воплощение на практике заранее спроектированного педагогического процесса" (100, 330).

Каждый из авторов, занимающихся проблемами педагогических технологий, старается показать свое видение этого явления и дать свое определение; как следствие, существует большое количество трактовок понятия «педагогическая технология».

Поле мнений исследователей по определению понятия «педагогическая технология»

В.П. Беспалько	определяет технологию как систематическое и последовательное воплощение на практике заранее спроектированного учебно-воспитательного процесса, проект определенной педагогической системы, реализуемый на практике.
Б.Т. Лихачев	представляет педагогическую технологию как совокупность психолого-педагогических установок, определяющих специальный набор и компоновку форм, методов, способов, приемов обучения, воспитательных средств (схем, чертежей, диаграмм, карт...).
И.Я. Лернер	высказывается о технологии как способе организации, образе мыслей о материалах, людях, учреждениях, моделях и системах типа «человек-машина»; педагогическая технология связана с формулированием целей через результаты обучения, которые выражены в осознанных действиях учащихся.
В.А Сластенин	определяет педагогическую технологию как упорядоченную совокупность действий, операций и процедур, инструментально обеспечивающих

	достижение прогнозируемого результата в изменяющихся условиях образовательно-воспитательного процесса.
Е.Н. Шиянов	считает, что это строго научное проектирование и точное воспроизведение гарантирующих успех педагогических действий.
Т.С. Назарова	высказывается о педагогической технологии как об определенной последовательности операций с использованием необходимых средств (материалов, инструментов) и условий, «способ системной организации образовательной деятельности в различных областях знания, культуры, окружающего мира, мышления, основанной на рефлексии, стандартизации и использовании специализированного инструментария.
В.В. Гузеев	считает, что педагогическая технология - это комплекс, состоящий из некоторого представления планируемых результатов обучения, средств диагностики текущего состояния обучаемых, набора моделей обучения, критериев выбора оптимальной модели для данных конкретных условий.
О.К. Филатов	определяет технологию как комплексную интегративную систему, которая включает упорядоченное множество операций и действий, обеспечивающих педагогическое целеопределение, содержательные информационно-предметные и процессуальные аспекты, направленные на усвоение знаний и формирование личностных качеств обучаемых, заданных целями обучения.

В педагогический лексикон прочно вошло определение данное ЮНЕСКО: системный метод создания и определения всего процесса преподавания и усвоения знаний с учетом технических и человеческих ресурсов и их взаимосвязи, ставящий своей задачей оптимизацию форм образования.

На основе анализа научных исследований можно сделать вывод, что понятие «педагогическая технология» многогранно и у каждого автора есть собственная точка зрения на особенности разработки и последующего использования педагогических технологий.

В нашем понимании педагогическая технология является содержательным описанием проектируемых педагогически-значимых результатов.

В литературе проводится различие между педагогической технологией и методикой обучения и воспитания. Если педагогическая методика отражает комплекс методов и приемов обучения и воспитания безотносительно к деятелю их осуществляющему, то педагогическая технология создается и на основе многообразных проявлений личности педагога. В этой связи педагогическая технология тесно связана с педагогическим мастерством: "совершенное владение педагогической технологией и есть мастерство, в то же время педагогическое мастерство -высший уровень владения педагогической технологией" (100, 331-332).

На практике часто происходит смешение понятий "технология" и "методика", избежать терминологических неточностей не всегда удается, поскольку внешне оба эти явления схожи.

Б.Т. Лихачев, рассматривая технологию учебно-воспитательного процесса как самостоятельное явление, обеспечивающее возможность достижения эффективного результата указал на следующие её особенности:

- отдельные технологические цепочки имеют определенный воспитательный потенциал;

- каждому технологическому звену, системе, цепочке, приему нужно найти свое целесообразное место в целостном педагогическом процессе, никакая технология не может заменить живого, эмоционального человеческого общения;
- связь педагогической технологии с психологией;
- любая педагогическая технология, ее разработка и применение требуют высочайшей творческой активности педагога и учащихся;
- педагогическая технология не может обеспечить всем школьникам одинаково высокий результат обученности и воспитанности (101, 122-124).

По мнению В.Я. Нечаева, технология учебного процесса, представляющая собой последовательность процедур по воспроизводству учебных ситуаций (модели жизненных ситуаций), предполагает наличие побудительных средств включения учащегося в проектируемую ситуацию, его заинтересованность; побудительно-ориентировочные средства возможных действий обучаемого; определенный уровень адаптивности, готовности включиться в учебную ситуацию в адекватной форме занятия; наличие средств, позволяющих поддерживать последующую ассимиляцию культурно-ценностного содержания учебной ситуации; коммуникативные средства взаимодействия с преподавателем как основным коммуникатором социокультурных ценностей, с другими участниками учебного процесса, с предметами инфраструктуры, внеучебными факторами, средствами продуктивного самовыражения в результатах самостоятельного труда.

Конструирование педагогической технологии - это системное проектирование образовательных ситуаций, деятельности субъектов учебного процесса и со значительной степенью вероятности гарантия желаемых результатов. Педагогические технологии характеризуются измеримостью и воспроизводимостью, но это не значит, что учитель

является лишь исполнителем дидактического проекта.

При разработке педагогических технологий важнейшими показателями их реализации являются:

- системность (гармонизация целей, содержания и дидактического процесса) - наличие научной психолого-педагогической основы (целостная теория или набор отдельных научных положений); «Системный подход лежит в основе любой педагогической технологии, планируемая эффективность которой целиком зависят от ее системности и структурированности» (Беспалько);
- воспроизводимость и гарантированность результата -наличие диагностических целей, наличие логически связанной системы предписаний (этапов), ведущей от целей к задачам и результатам;
- система обратной связи - наличие системы контрольных заданий, адекватных целям, наличие алгоритма контроля (виды, цели, частота, способы контроля) [142, 97].

В.С. Игропуло предлагает "алгоритм разработки образовательной технологии", выполнение требований которого позволяет описать саму педагогическую технологию. "Алгоритм..." включает десять последовательных этапов: 1) анализ будущей деятельности учащихся; 2) определение содержания обучения; 3) оценка степени нагрузки учащихся; 4) разработка проекта мотивационной поддержки образовательного процесса; 5) построение алгоритма функционирования знания; 6) разработка алгоритма управления учебно-познавательным процессом; 7) создание системы контроля качества усвоения изучаемого материала; 8) разработка структуры и содержания уроков; 9) обеспечение научно-методического оснащения образовательной технологии; 10) создание системы образовательной технологии (73, 213).

Используя алгоритм разработки образовательной технологии (В.С. Игропуло, В.Я. Нечаев) и схемы описания педагогической технологии,

изложим основные положения разработанной и апробированной нами педагогической технологии формирования – освоения - становления базовой культуры учащегося начальной школы:

Целевые ориентации

- Формирование эмоционально-мотивационных установок по отношению к себе, сверстникам, взрослым людям, познанию и творчеству; развитие рефлексии и саморефлексии.
- Становление культуры познания, а также освоение способов владения учебными стратегиями.
- Становление культуры общения и поведения

Концептуальные положения

- Освоение ребенком культурно-исторического опыта осуществляется в процессе такого взаимодействия, в центре которого находится ребенок с его интересами, потребностями и индивидуальными особенностями (170).
- На успешность обучения ребенка большое влияние оказывает учебное взаимодействие. Именно во взаимодействии, сообща, вовлечением всех детей в процесс обучения решаются задачи становления базовой культуры, включающие интеллектуальное и личностное развитие, освоение моделей общения, и формирование учебной мотивации и познавательной активности ребенка (обучение групповым формам взаимодействия, формирование внутреннего плана действия и формирование адекватной самооценки).
- Культурно-образовательное пространство начальной школы является благоприятным полем создания условий для самоопределения ребенка и его самореализации, создания базы для успешной интеграции в последующее образовательное пространство.
- Специфика процесса обучения-учения заключается в использовании

инновационных методов, открытых и активных форм обучения, а также то, что информационные, практические, поведенческие компоненты являются инструментальными по отношению к главной ценности - общекультурному и индивидуально-творческому развитию ребенка, реально обеспечивающему его конструктивное взаимодействие со взрослыми и сверстниками.

Подходы к построению содержания педагогической интегративной технологии

Разработанная в контексте данного диссертационного исследования педагогическая интегративная технология формирования базовой культуры учащегося начальной школы базируется на *личностно ориентированном, субъектно-деятельностном и культуротворческом подходах* (термин «подход» определяется как реализация ведущей, доминирующей идеи обучения в виде определенной стратегии и с помощью того или иного метода обучения. Подход опирается на ведущие методологические положения философии, психологии, педагогики и дидактики.

Личностно ориентированный подход декларирует персонализацию участников взаимодействия, то есть в этот процесс включается эмоционально-ценностный опыт преподавателя и учащихся. Личностно ориентированные ситуации способствуют формированию творческой активности детей; активизация учебного процесса при этом достигается через реализацию коллективных, групповых и дидактических коммуникативных ситуаций. Реализация на практике данных положений предполагает

1) учет как социально-типического, так и индивидуально-неповторимого в личности каждого ребенка;
2) учет и развитие «положительного фонда» личности каждого ребенка;
3) необходимость преемственности и перспективности в работе не только с группой, но и с отдельным ребенком;

4) обеспечение динамичности индивидуальной работы с детьми, комбинирования и трансформирования разнообразных способов и форм с учётом изменений в речевых, игровых, коммуникативных и мотивационных достижениях детей;
5) единая направленность и согласованность действий всех педагогов и родителей, работающих с ребенком.

Такое обучение предусматривает учет и развитие всех индивидуальных наклонностей и задатков ребенка, чему будут способствовать такие факторы, как снижение тревожности ребенка, что стимулирует его познавательную творческую активность; эмоциональная включенность ребенка в совместную деятельность по решению учебных задач; повышение мотивации за счет необычности формы занятия, духа соревнования, возможности проявить себя и повысить свой статус в классе.

В основе развития личностно-ориентированного подхода - положение диалоговой концепции культуры Бахтина - Библера, в которой дается обоснование идее всеобщности диалога как основы человеческого сознания. «Диалогичность отношения - почти универсальное явление, пронизывающее всю человеческую деятельность и все отношения и проявления человеческой жизни, вообще все, что имеет смысл и значение. Где начинается сознание, там начинается и диалог» (13)

Реализуя на практике данный подход, учитель обеспечивает индивидуальную работу с детьми, активизирует учебную деятельность учащихся, привлекая собственный эмоционально-ценностный опыт; дифференцирует учебные задания в соответствии с индивидуальными способностями каждого ребенка, положительно оценивает успехи и достижения каждого ребенка.

Ребенок же, будучи уверен в том, что он «принят» учителем и сверстниками открыто и творчески выражает себя.

Таким образом, обучение в данном контексте должно включать:

понимание, диалог (педагога и обучаемого), развитие и самоуправление, поскольку «основная задача педагога - общение, взаимопонимание с учениками, их «освобождение» для творчества» (13).

Главным критерием эффективности процесса обучения-учения является не количество и не разнообразие внешних мер, а более высокий уровень внутреннего освоения культурного содержания, что означает готовность ребенка к дальнейшему успешному обучению.

Понимание *субъектно-деятельностного подхода* в современной педагогической науке связывается с категорией «субъектность», предметное содержание которой, по мнению исследователей (В.А. Сластенин, Н.Г. Руденко), составляют способы деятельности, результаты деятельности, общая культура личности ребенка. Субъектность - центральное образование человеческой субъективности. Сложная интегративная характеристика личности, отражающая ее активно - избирательное, инициативно - ответственное, преобразовательное отношение к самой себе, к деятельности, к людям, к миру и жизни в целом. Человеческий индивид не рождается, а становится субъектом в процессе деятельности.

Стать субъектом деятельности - значит всесторонне освоить ее, проявлять готовность и способность к ее осуществлению и творческому преобразованию. Субъект может рассматриваться и в более широком смысле - как творец собственной жизни, носитель и распределитель душевных и телесных сил, способностей к изменению собственной жизнедеятельности в предмет практического преобразования, подвергая коррекции, контролю, совершенствуя приемы работы над собой.. В соответствии с гуманистической парадигмой личность ребенка - младшего школьника выступает как самоорганизующийся субъект, наделенный способностью:

- к осознанию и принятию задач, установок учебной деятельности на всех этапах ее осуществления, к стремлению в необходимых случаях самостоятельно их определять;

- владению учебными и ориентировочными стратегиями, реализуемыми в соответствии с принятыми задачами;
- к осознанию собственной значимости для учителя, родителей и сверстников;
- пониманию ответственности за результаты своей деятельности, стремлению определится, обосновать выбор своего "Я";
- к рефлексии и саморефлексии, потребности в ней как условии познавательного регулирования своего поведения, в деятельности в соответствии с желаниями и принятыми целями,
- к интегративной активности (К.А. Абульханова - Славская), предполагающей активную позицию личности ребенка во всех вышеуказанных проявлениях, от осознанного целеполагания до оперирования и конструктивной корректировки способов деятельности;

Как видим, сущность субъектно-деятельностного подхода заключается в деятельностном преодолении безличности, бессубъектности, в раскрытии культуры познания и самопознания, культуры общения и поведения, в личностном росте преподавателя и учащихся что является основой для плодотворных межсубъектных отношений, взаимодействия, сотрудничества, общения.

Реализуя на практике положения данного подхода, учитель на уровне, доступном детям, знакомит учащихся с целями и задачами процесса обучения по определенной теме, создаёт условия, благоприятные для самостоятельной активности детей, организует групповое сотрудничество, с целью выполнения учебных заданий. Результатом подобной деятельности является то, что ребенок осознанно и активно включается в учебную ситуацию.

Культуротворческий подход в обучении-учении-научении способствует развитию духовных сил, способностей и умений,

позволяющих ребенку творчески овладевать собственными способами учебной деятельности, а учителю - творчески выстраивать стратегии обучения.

В соответствии с данным подходом:

- учитель в своей деятельности опирается на имеющийся культурный опыт учащихся в различных областях и привлекает этот опыт; учащийся активно и творчески осваивает способы учебных действий, соответствующие характерным для каждого ребенка индивидуальным способностям;
- учитель принимает во внимание социокультурные особенности учащихся, их образ жизни, а также их эмоциональное состояние; ребенок, преодолевая психологические и культурные барьеры, стремится быть «самим собой»;
- учитель совместно с учащимися разрабатывает программы обучения; учащиеся самостоятельно определяют цель, задачи процесса усвоения знаний, выбирают учебные приемы, которые являются для них предпочтительными.

Мы считаем, что в рамках реализации данного подхода целесообразно использовать коллективные творческие проекты, драматизации, культурно-ориентированные ролевые игры, этюдные задания, способствующие становлению культуры общения и поведения, становлению культуры познания: развитию познавательных интересов детей, умению самостоятельно конструировать свои знания, умению ориентироваться в информационном пространстве, развитию критического мышления, рефлексии и саморефлексии.

Основным достижением исследователей в этой области является исследование и разработка различных способов учебной деятельности, которыми пользуются учащиеся в процессе учения. Способы учебной

деятельности — это учебные действия и операции, используемые учащимися с целью решения учебных задач. Способы учебной деятельности зависят от психологических особенностей и качеств личности ребенка, от характерных для каждого когнитивных стилей.

В контексте данного исследования мы выделяем следующие способы учебной деятельности, овладение которыми напрямую связано с процессом становления базовой культуры ребенка:

• когнитивные: группировка, структурирование, создание логических связей, использование звука, образов, движений; использование приемов дедуктивного и индуктивного умозаключения)/сопоставительного анализа, подведения итогов и т. д.;

• компенсаторные: догадка о значении, использование синонимов и перифраза, невербальных средств;

• метакогнитивные: планирование процесса работы над заданием, самооценка и самоконтроль учебной деятельности, создание условий для эффективной работы, организация своего рабочего места и т. д.;

• эмоциональные: умение владеть собой, успокаиваться, освобождаться от чувства тревоги и беспокойства, эмоциональный самоконтроль и т. д.;

• социальные: кооперация и сотрудничество с партнерами по общению, сопереживание, учет способностей, возможностей и социокультурных особенностей собеседника.

Рисунок 6 Карта-схема формирования базовой культуры младшего школьника

Структура педагогической технологии

В основе структуры педагогической технологии формирования базовой культуры учащегося начальной школы находится последовательная реализация взаимосвязанных дидактических блоков (рис 6), тематическое содержание которых определено нами в соответствии с потребностями и сферами знаний ребёнка-младшего школьника, а также государственным образовательным стандартом и ведущими разработками в области учебных программ (в рамках систем развивающего обучения) по дидактическим блокам: «Поймите нас!», «Времена года», «Моя семья и мои друзья», «Зимние забавы», «Мой дом», «Мир вокруг нас», «Весна - природы пробужденье», «Живые обитатели планеты», «Отчего и почему».

Выбранные дидактические блоки затрагивают темы, которые дают детям базовые знания на широкой основе. При разработке интегративной программы мы учитывали мнение В.В. Давыдова о главном в построении учебных предметов и программ - не узкое дидактико-методическое, а общее культурное значение исходя из психического развития детей.

Стадии педагогической технологии. Стадии педагогической технологии формирования базовой культуры соответствуют закономерным этапам когнитивной деятельности учащегося ребенка начальной школы (по Л.С.Выготскому, Д.Б.Эльконину). Она включает такие основные компоненты, как: 1) мотивация: 2) учебные задачи в определенных ситуациях в форме задания, 3) учебные действия, 4) контроль, переходящий в самоконтроль, 5) оценку, переходящую в самооценку. Технологически стадии, а именно: вызов, осмысление учебного содержания, включение нового знания в учебно-практическую деятельность, рефлексия, соответствуют основным этапам учебной деятельности. Представляем эту структуру в виде таблицы с соответствующими пояснениями.

Таблица 1 Технологические стадии овладения знаниями в режиме педагогической технологии

Технологические стадии			
I стадия	II стадия	III стадия	IV стадия
Вызов: ▪ актуализация имеющихся знаний; ▪ пробуждение интереса к получению новой информации; ▪ постановка учеником собственных целей обучения.	Осмысление учебного содержания: ▪ получение новой информации; ▪ корректировка учеником поставленных целей обучения.	Включение нового знания в учебно-практическую деятельность: ▪ интериоризация полученного знания; ▪ осознание учеником собственной успешности в процессе достижения собственных целей обучения.	Рефлексия: ▪ размышление, рождение нового знания; ▪ постановка учеником новых целей обучения.

*Стадия вызова***.** Часто отсутствие результативности обучения объясняется тем обстоятельством, что преподаватель конструирует процесс обучения, исходя из поставленных им самим целей, подразумевая, что эти цели изначально будут приняты учащимися как собственные. Это позволяет ему более четко проектировать этапы учебного процесса, определять критерии его результативности и способы диагностики. В то же время многие известные ученые-дидакты, развивающие в своих исследованиях идеи конструктивистского подхода в обучении (Дж. Дьюи, Б. Блум и др.), считают, что необходимо дать возможность самому учащемуся поставить цели обучения. Только после этого учитель может выбрать эффективные методы для их достижения. Если предоставить возможность ребенку *проанализировать* то, что он уже знает об изучаемой теме, это создаст дополнительный стимул для формулировки им собственных целей-мотивов. Именно эта (мотивационная) задача решается на стадии вызова.

Другой задачей этой стадии является *активизация* учеников. Некоторые учащиеся на уроке не прикладывают значительных интеллектуальных

усилий, предпочитая дождаться момента, когда предложенную задачу решат другие. Поэтому важно, чтобы каждый смог принять участие в работе, ставящей своей целью актуализацию собственного опыта. Можно комбинировать приемы индивидуальной и групповой работы. Например, предложить каждому учащемуся вспомнить о том, что уже известно об изучаемой теме, записать это в виде ключевых слов, затем поделиться написанным в паре или в группе, составив всей группой список ключевых слов, а после обсудить это вместе с учителем.

Немаловажным аспектом при реализации стадии вызова является *систематизация* всей информации, полученной в результате свободных высказываний учащихся. Это позволит им, с одной .стороны, увидеть собранную информацию в укрупненном, категориальном виде; при этом в структуру могут войти все мнения — «правильные» и «неправильные»; с другой стороны, структурирование высказанных мнений выявит противоречия, нестыковку, непроясненные моменты, которые и определят направления дальнейшего поиска в ходе изучения новой информации. Причем для каждого из учащихся эти направления могут быть индивидуальными. Школьник определит для себя, на каком аспекте изучаемой темы он должен заострить свое внимание, а какая информация требует только проверки на достоверность.

Итак, в процессе реализации стадии вызова важно: давать учащимся возможность высказывать свою точку зрения по поводу изучаемой темы свободно, без боязни ошибиться и быть исправленными учителем (культура оценивания ошибок); фиксировать все высказывания: любое из них будет важным для дальнейшей работы (при этом на данном этапе нет «правильных» или «неправильных» высказываний); сочетать индивидуальную и групповую работу: индивидуальная позволит каждому ученику актуализировать свои знания и опыт; групповая — услышать другие мнения, изложить свою точку зрения без риска ошибиться. Обмен

мнениями может способствовать выработке новых идей, которые часто являются неожиданными и продуктивными; появлению интересных вопросов, поиск ответов на которые будет стимулировать к изучению нового материала. Кроме того, часто некоторые учащиеся боятся излагать свое мнение учителю или сразу в большой аудитории, поэтому занятия в небольших группах позволяют им чувствовать себя более комфортно (педагогическая пресуппозиция).

Роль учителя на этом этапе работы состоит в том, чтобы стимулировать учащихся к вспоминанию того, что они уже знают по изучаемой теме, способствовать бесконфликтному обмену мнениями в группах, фиксации и систематизации информации, полученной от школьников. При этом важно не критиковать их ответы, даже если они неточны или неправильны. На данном этапе важным является правило: «Любое мнение учащегося ценно».

Иногда может возникнуть ситуация, когда заявленная тема незнакома учащимся, когда у них нет достаточных знаний и опыта для выработки суждений и умозаключений. В этом случае можно попросить их высказать предположения или прогноз о возможном предмете и объекте изучения.

Итак, в случае успешной реализации стадии вызова у детей возникает мощный стимул для работы на следующем этапе — этапе получения новой информации.

Стадия осмысления учебного содержания**.** Этот этап можно по-другому назвать смысловой стадией. Чаще всего в начальной школе знакомство с новой информацией происходит в процессе ее изложения учителем, гораздо реже — в процессе экскурсий, чтения или просмотра материалов на видео или через компьютер. В процессе реализации смысловой стадии школьники вступают в контакт с новой информацией. Важным в данном случае является восприятие, как центральное звено процесса усвоения учебного содержания. Внутренний механизм процесса усвоения — обобщение. В

целом усвоение можно рассматривать как сложный процесс переходов от внешних действий к внутренним, от действий с предметами к внутренним операциям и обратно; от наглядно-действенных способов к абстрактным и обратно, от репродукции к продукции и обратно. Согласно В. В. Давыдову, «усвоение научных знаний и соответствующих им умений, выступает как основная цель и главный результат деятельности»(57,79).

Процесс прочного усвоения знаний — центральная часть процесса обучения. Это психологически очень сложный процесс. Он никак не сводим к памяти или прочности запоминания. В него включается восприятие материала, его осмысление и запоминание. При этом подчеркивается, что новые знания, умения, операции «не переносятся из головы в голову» в готовом виде, они должны войти в личностный опыт ребенка, они должны быть сформированы им самим, как субъектом учения.

Прежде всего есть все основания выделить начальный этап первичного ознакомления с материалом. От этой первой встречи учащегося с учебным материалом зависит очень многое. Иногда уже на этом этапе материал может привлечь и вызвать стремление глубже в него проникнуть, иногда он может точно так же сразу оттолкнуть; первые встречи иногда бывают решающими. Уже при восприятии учебного материала налицо не сам по себе материал, с одной стороны, и воспринимающий его — с другой, а 1) ученик, воспринимающий материал, сообщаемый ему учителем, 2) учитель, который его сообщает, обработав его определенным образом, и 3) материал, который передается от одного к другому, сообщается одним — учителем и воспринимается другим — учеником.

Необходимо также отметить, что в младшем школьном возрасте очень велик удельный вес чувственного восприятия. С этим связано особое значение принципа наглядности при обучении. При этом задача наглядного обучения заключается все же не в том, чтобы, культивируя, закреплять рабскую зависимость мышления ребенка от чувственного восприятия, а в

том, чтобы, развивая в процессе обучения мышление ребенка, помочь ему перейти к активной работе мысли по осмыслению учебного материала, именно поэтому восприятие материала непрерывно связано с процессом его осмысления. Для того чтобы восприятие материала было полноценным, даже вообще сколько-нибудь осмысленным, работа мысли, направленная на его осознание, должна не только следовать за первичным восприятием учебного материала, но и предварять его.

Если помнить о том, что на стадии вызова учащиеся определили направления своего познания, то учитель в процессе объяснения нового материала имеет возможность расставить акценты в соответствии с ожиданиями и заданными вопросами. Организация работы на данном этапе может быть различной. Это могут быть: беседы, лекции, экскурсии, рассказ учителя, индивидуальное, парное или групповое чтение или просмотр видеоматериала. В любом случае это будет индивидуальное принятие и отслеживание информации. В процессе реализации стадии осмысления культурного содержания главная задача состоит в том, чтобы поддерживать активность учащихся, их интерес и инерцию движения, созданную во время фазы вызова.

Таким образом, практическая работа по организации осмысления учебного содержания содержит следующие стратегии:

- Установление положительного эмоционального фона - организация непосредственного общения, во время которого происходит настрой учащихся на учебное сотрудничество и позитивное взаимодействие с учителем и сверстниками Те дети, эмоциональное состояние которых больше способствует усвоению знаний (высокие мотивы, уверенность в успехе, отсутствие тревожности в личном плане или в учебной группе), будут более открыты предъявляемой учителем информации.
- Совместное целеполагание. Постановка целей в процессе

знакомства с новой информацией осуществляется при ее наложении на уже имеющиеся знания. Дети могут найти ответы на ранее заданные вопросы, решить возникшие на начальном этапе работы затруднения. Вместе с тем далеко не все вопросы и затруднения могут быть разрешены. В этом случае важно, чтобы учитель стимулировал учащихся к постановке новых вопросов, поиску ответов через контекст той информации, с которой школьники работают

- Совместное с учащимися установление правил работы над темой, позволяющее детям осознать, что для того, чтобы учиться эффективно, необходимо придерживаться правил.
- Объяснение характера задания, способов его выполнения, процесса совместной и индивидуальной работы (латентное руководство мыслительной деятельностью учащихся), разъяснение понятий, принципов и учебных стратегии, которые понадобятся учащимся на уроке, помощь в составлении схем, таблиц, установление связи между изученным материалом и тем, что предстоит изучить

Итак, на фазе осмысления учебного содержания учащиеся:

1) осуществляют контакт с новой информацией;

2) пытаются сопоставить эту информацию с уже имеющимися знаниями и опытом;

3) акцентируют свое внимание на поиск ответов на возникшие ранее вопросы и затруднения;

4) обращают внимание на неясности, пытаясь поставить новые вопросы;

5) стремятся отследить сам процесс знакомства с новой ин формацией, обратить внимание на то, что именно их привлекает, какие

аспекты менее интересны и почему;

6) готовятся к анализу и обсуждению услышанного или прочитанного.

Учитель на данном этапе:

1) может быть непосредственным источником новой информации. В этом случае его задача состоит в ее ясном и привлекательном изложении;

2) отслеживает степень активности работы, внимательности при восприятии культурного содержания.

3) предлагает для организации работы различные приемы для вдумчивого восприятия и размышления об увиденном, услышанном, прочитанном.

*Стадия включения нового знания в учебно-практическую деятельность***.** Как бы ни было осмыслено восприятие материала при первичном ознакомлении с ним, по большей части требуется дальнейшая работа по более глубокому раскрытию его смыслового содержания и проникновению в него. Это осмысление материала включает в себя все мыслительные процессы: сравнение — сопоставление и различение, анализ и синтез, абстракцию, обобщение и конкретизацию, переход от конкретного, единичного к отвлеченному, общему и от абстрактного, общего к наглядному, единичному — словом, все многообразие процессов, в которых совершается раскрытие предметного содержания знания в его все более глубоких и многосторонних взаимосвязях. В зависимости от характера материала — описательного, повествовательного, объяснительного — и эти процессы приобретают тот или иной, более или менее своеобразный характер.

Этой работе мысли над материалом обычно должно быть уделено особое место и время вслед за первичным ознакомлением с ним; притом завершающая работа по подведению итогов этой работы мысли совершается часто более успешно, если она отдалена известным интервалом от

первичного восприятия материала и ознакомления с ним. Но вместе с тем она никак не должна целиком отодвигаться на какую-то последующую стадию; ее начальные этапы должны быть включены в само восприятие материала и даже в известном смысле предварять его, подготовляя осмысленное первичное его восприятие; мыслительная работа должна, таким образом, охватывать восприятие материала со всех сторон: предваряя его, в него включаясь и над ним надстраиваясь.

Для прочного усвоения учебного содержания нужна по большей части дополнительная практическая работа. Вопрос о применении знаний к практике и его роли в обучении — это не только и не просто вопрос об упражнении как многократном выполнении одной и той же деятельности с целью закрепления знаний; это вопрос и о специфическом способе научения или овладения знаниями в процессе деятельности, направленной непосредственно не на учение (или, что то же, на упражнение в целях научения), а на другие практические цели.

В процессе такой деятельности не просто закрепляются те знания, которые были приобретены в специальной учебной деятельности, а приобретаются новые стороны или качества знаний, которых первый способ — собственно учебы — дать не может. Так, ребенок может выучить тот или иной запас слов лишь как систему знаков; подлинными словами, принципиально отличными от условных знаков, они могут стать для субъекта лишь в результате практики, когда, они включаются в живую жизненно мотивированную деятельность детей и начинают функционировать в ней. Основное значение практики, как такого способа научения, при котором научение включено в деятельность, непосредственно направленную на иную практически значимую цель, заключается в том, что она включает приобретение знаний и умений в жизненный контекст, в котором знания и умения обретают иные качества. Завершающие этапы обучения,

обеспечивающие овладение учебным материалом, достигаются именно таким путем — в процессе выполнения практической деятельности, выполняемой не только в учебных целях, а с тем, чтобы разрешить определенную проблему. Организация такой работы требует от учителя владения навыками коллективного общения, вооруженности знаниями, приемами организации «учебного диалога» (81), в ходе которого «возникает особое общение между учащимися и учителем в котором участники ... прежде всего нащупывают свой собственный взгляд на мир» (С.Ю.Курганов).

Для обозначения учебно-практической деятельности, основанной на непосредственном взаимодействии обучаемых, исследователи употребляют такие наименования, как «групповая работа», «совместная учебная деятельность», «совместно-распределенная учебная деятельность», «коллективно-распределенная учебная деятельность», «учебное сотрудничество» и др. (А.К.Маркова, Т.А.Матис, А.В.Мудрик, Х.И.Лийметс, В.В.Рубцов, Г.А.Цукерман и др.). Для работы по включению нового знания в учебно-практическую деятельность на занятиях нами используется термин «учебное сотрудничество» как наиболее емкий, деятельностно-ориентированный и общий по отношению к другим терминам, обозначающим многосторонние взаимодействия в учебной группе. «Учебное сотрудничество- это гуманистическая идея совместной развивающей культурной деятельности детей и взрослых, скрепленной взаимопониманием, проникновением в духовный мир друг друга, коллективным анализом хода и результатов этой деятельности. В основе личностно-гуманного взаимодействия лежат идеи стимулирования и направления педагогом познавательных и жизненных интересов учащихся» (И.А.Зимняя) (69, 16-17).

В процессе работы по включению нового знания в учебно-практическую деятельность учитель использует упражнения по составлению семантических карт, перекодированию информации, устные групповые и

индивидуальные выступления, решение проблемных задач, ролевые игры, проекты.

*Стадия рефлексии***.** Эффективное усвоение учебного материала в начальной школе во многом обусловлено действиями контроля и оценки. Действие контроля состоит в сопоставлении воспроизводимого ребёнком действия и его результата с образцом через предварительный образ. Действие контроля характеризует всю учебную деятельность как управляемый самим ребёнком произвольный процесс. Произвольность учебной деятельности определяется наличием не столько намерения нечто сделать и желанием учиться, сколько контролем за выполнением действий в соответствии с образцом.

Благодаря действию оценки ребёнок определяет, действительно ли им решена учебная задача, действительно ли он овладел требуемым способом действия настолько, чтобы в последующем использовать его в решении многих частных практических задач. Но тем самым оценка становится ключевым моментом при определении, насколько реализуемая школьником учебная деятельность оказала влияние на него самого как субъекта этой деятельности. Чтобы изменять и совершенствовать самого себя, ребёнок должен, во-первых, знать о своих ограниченных возможностях в чём-либо, во-вторых, стремиться и уметь преодолевать свою собственную ограниченность. Это означает, что ребёнок должен рассматривать основание своих собственных действий и знаний, то есть рефлексировать - не только осознать содержание материала, но и осмыслить способы и приёмы своей работы, уметь выбрать наиболее рациональные. Что я делал? С какой целью? Почему я это делаю так? Какой результат я получил? Какой вариант лучше? - вот те вопросы, которые задают себе дети, владеющие рефлексией, т.е. умеющие осознать свою деятельность.

Р.Бустром отмечает: «Рефлексия — особый вид мышления... Рефлексивное мышление означает фокусирование внимания ребенка. Оно

означает тщательное взвешивание, оценку и выбор». В процессе рефлексии та информация, которая была новой, становится присвоенной, превращается в собственное знание. Анализируя функции двух первых стадий технологии, можно сделать вывод о том, что, по сути, рефлексивный анализ и оценка пронизывают все этапы работы. Вместе с тем рефлексия на стадиях вызова и осмысления содержания имеет другие формы и функции. На третьей же стадии процесса рефлексия становится основной целью деятельности и школьников, и учителя.

Напомним, что работа на стадии осмысления содержания индивидуальна. Школьники знакомятся с новым материалом. При этом у каждого из них это происходит в соответствии с поставленными целями, возникшими на первом этапе вопросами и затруднениями.

Итак, на стадии рефлексии школьники систематизируют новую информацию по отношению к уже имеющимся у них представлениям, а также в соответствии с категориями знания (понятия различного ранга, законы и закономерности, значимые факты). При этом сочетание индивидуальной и групповой работы на данном этапе является наиболее целесообразным.

Итак, на стадии рефлексии:

- Осуществляется «обратная связь» педагога и учащихся – обсуждается эффективность учебных занятий с целью осмысления и осознания учащимися своего вклада в учебную деятельность (свою, группы, класса).

  Каждый ребенок отвечает на вопрос: "Что ты думаешь по поводу: а) своего участия, б) участия членов группы, в) вашей общей работы?", г) определяются перспективы улучшения учебной работы: "Что можно сделать еще, чтобы завтра учиться было интереснее, чем сегодня ?".

Обратная связь учителя и учащихся, проводится в персонифицированной форме:

«Я - высказывания» - «Мне понравилось .../Я помог классу тем, что ...» (осознание индивидуального вклада).

«Ты-высказывания.» - «Ты помог мне тем, что.. .»(осознание вклада партнера). «Мы-высказывания» (осознание взаимной ответственности, групповой сплоченности) - общие и для учителя и для ученика. Подведение итогов мы рассматриваем как деятельность, повышающую самооценку, развивающую чувство группового единства.

Учитель обращает внимание на то, чтобы обратная связь (его и учащихся) характеризовалась:

- конструктивным анализом хода культурного взаимодействия, учебной проблемы, причин успеха/неудачи в ее решении, отбором более совершенных способов решения;
- акцентированием внимания на культурных ценностях – человеколюбии, доверии, терпимости, доброжелательности, вежливости;
- соотнесением достигнутого группой (учеником) культурного уровня с имеющимся ранее;
- вызывала положительную активность, направленную на реальные действия, не напоминала о прошлых неудачах и промахах.

При несоблюдении этих параметров необходимо повторить анализ совместной учебной деятельности, иначе учащиеся будут испытывать чувство незавершенности, неудачи.

- Выработка(корректирование на основе обратной связи и рефлексии)культурной нормы («Культура учебного труда», «Культура общения с одноклассниками» и др.), представляющей личностно и

социально значимые для учителя и учеников параметры базовой культуры. Групповые правила предполагают внимание, интерес, уважение к каждому из участников ("Будем внимательны друг к другу", "Радуемся успехам других людей" и др.).

- Совместное перспективное целеполагание, коллективное обсуждение изменений содержания первого (планирование) и последующих этапов, перспектив учебной деятельности («На следующих уроках мы будем более внимательны друг к другу»).

На данном этапе особенно важной является работа по индивидуализации учебного процесса, включающая *индивидуальную* избирательность в проработке учебного материала, индивидуальные проявления в способах учебного труда. Результатом подобной деятельности является создание условий для *саморазвития, самопознания, самореализации* ребенка, а также *избирательности в освоении культурно-образовательного пространства*.

Далее попытаемся представить стадии педагогической технологии формирования базовой культуры ребенка с точки зрения деятельности учителя и учащихся, возможных методов и приемов, а также средств обучения, т.е. технологический алгоритм урока (серии уроков), приемы, стратегии ведения урока, рекомендации по их использованию на определенных стадиях технологии.

Таблица 2 Технология формирования базовой культуры - стадии и методические приемы

Стадия	Функция	Деятельность учителя	Деятельность учащихся	Возможные приемы и методы	Средства обучения
1.Вызов	*Мотивационная* (побуждение к работе с новой информацией, стимулирование интереса к теме). *Информационная* (вызов «на поверхность» имеющихся знаний по теме). *Коммуникационная* (бесконфликтный обмен мнениями)	Направлена на вызов у учащихся уже имеющихся знаний по изучаемому вопросу, активизацию их дея тельности, мотивацию к дальнейшей работе.	Ученик «вспоминает», что ему известно по изучаемому вопросу (делает предположения), систематизирует информацию до изучения нового материала, задает вопросы, на которые хочет получить ответы	Составление списка «известной информации»: рассказ-предположение по ключевым словам; систематизация материала (графическая): рисунки, таблицы; верные и неверные утверждения.	Аудио, видеоматериал, учебный текст, рассказ учителя.
Информация, полученная на стадии вызова, выслушивается, зарисовывается, записывается, обсуждается. Работа ведется индивидуально, в парах или группах					
2. Осмысление учебного содержания	*Информационная* (получение новой информации по теме). *Систематизационная* (классификация полученной информации по категориям знания). *Мотивационная* (сохранение интереса к изучаемой теме)	Направлена на сохранение интереса к теме при непосредственной работе с новой информацией, постепенное продвижение от знания «старого» к «новому»	Ученик слушает учителя, читает текст, используя предложенные учителем активные методы, делает пометки, зарисовки по мере осмысления новой информации	Методы активного слушания: зарисовки, ведение различных записей типа двойных дневников, бортовых журналов; поиск ответов на поставленные в первой части урока вопросы	Художественный текст, материал учебника, аудио, видеоматериал.

На стадии осмысления содержания осуществляется непосредственный контакт с новой информацией (текст, фильм, лекция, материал, параграф). Работа ведется индивидуально или в парах.					
3. включение нового знания в учебно-практическую деятельность	*Коммуникационная* (учебноевзаимодействие). *Оценочная* (каждый ребенок оценивает себя как субъекта собственной учебно-практической деятельности)	Учитель организует учебное сотрудничество детей	Ученик включается в учебное взаимодействие со сверстниками.	Устные групповые и индивидуальные выступления, решение проблемных задач, ролевые игры, проекты.	Художественный текст, материал учебника, аудио, видеоматериал.
4. Рефлексия	*Коммуникационная* (обмен мнениями о новой информации). *Информационная* (приобретение нового знания). *Мотивационная* (побуждение к дальнейшему расширению информационного поля). *Оценочная* (соотнесение новой информации и имеющихся знаний, выработка собственной позиции, оценка процесса)	Учитель возвращает учащихся к первоначальным записям-предположениям; внести изменения, дополнения; дать творческие, исследовательские или практические задания на основе изученной информации с применением знаний из других областей.	Учащиеся соотносят «новую» информацию с имеющейся, используя знания, полученные на стадии осмысления содержания	Изготовление рисунков, заполнение таблиц. Установление причинно-следственных связей между объектами информации. Возврат к ключевым словам, верным и неверным утверждениям. Ответы на поставленные вопросы. Организация устных круглых столов. Творческие проекты. Исследования по отдельным вопросам темы и т. д.	Содержание карт, схем, рисунков, таблиц.
На стадии рефлексии осуществляется анализ, творческая переработка, интерпретация изученной информации. Работа ведется индивидуально, в парах или группах.					

Выводы по второй главе

1. Основным способом освоения базовой культуры младшими школьниками является их принятие в школьное культурно-образовательное пространство, которое есть особым образом организованная социокультурная и педагогическая среда, стимулирующая развитие и саморазвитие каждого включенного в нее индивида, система условий для реализации личностного и творческого потенциала детей и педагогов - всех субъектов образовательного процесса, пространство культурного развития и воспитания личности.
2. С целью характеристики процесса становления базовой культуры учащегося начальной школы, мы обосновываем интегративность построения культурно-образовательного пространства, как в отношении отбора содержания, так и в отношении его реализации в ходе организации обучения.
3. Применительно к системе начального образования понятие «междисциплинарная интеграция» может принимать два значения. Во-первых, это нахождение общей платформы сближения предметных знаний (здесь интеграция - средство обучения); во – вторых, это создание у школьника целостного представления об окружающем мире, которое подразумевает овладение ребенком культурой познания и культурой учебного труда, культурой общения и поведения, приобщение к духовным ценностям культуры (в данном случае интеграция рассматривается как цель обучения). Интеграция как цель обучения и воспитания на начальной ступени должна дать ученику те знания, которые отражают связанность отдельных частей мира, как системы, научить ребёнка с первых шагов учения целостному восприятию мира и себя как активной личности в нём.

4. При дидактической организации содержания обучения в рамках культурно-образовательного пространства начальной школы мы выделяем следующие уровни междисциплинарной интеграции (на примере аналитического рассмотрения интегративной программы «Школа культуры первоклассника»):
   - Ценностно-целевой, предполагающий наличие базовой цели, постановка которой определяется в соответвтвии с культурными ценностями. В рамках культурно-образовательного пространства начальной школы основной целью является общекультурное становление личности ребенка.
   - Процессуально-содержательный, предполагающий единство принципов построения и подходов к реализации содержания, системообразующим фактором которого является культурологическая основа, предопределяющая ведущую роль культурного компонента содержания в переориентации смысла и организации образовательного процесса.
   - Результативный, предполагающий культурное развитие ребенка-младшего школьника, которое мы понимаем как освоение учащимся когнитивно-познавательного, рефлексивно-оценочного и коммуникативно-деятельностного компонентов базовой культуры.
5. Разработанная педагогическая технология формирования базовой культуры учащегося начальной школы в соответствии с личностно-ориентированным, субъектно-деятельностным и культуротворческим подходами предусматривает функционально-стадиальный алгоритм, отражающий закономерные этапы когнитивной деятельности младших школьников.

ГЛАВА 3. ОПЫТНО-ЭКСПЕРИМЕТНАЛЬНАЯ РАБОТА ПО ФОРМИРОВАНИЮ БАЗОВОЙ КУЛЬТУРЫ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

3.1. Цель, задачи, этапы организации экспериментального обучения

Целью настоящего параграфа является описание экспериментальной базы, позволяющей изучить процесс становления базовой культуры младших школьников в рамках педагогического процесса. Прежде чем определить критерии и методику изучения данного процесса, остановимся на характеристике организации опытно-экспериментальной работы.

Организация исследования

С целью проверки эффективности особой организации учебного процесса как способа становления базовой культуры младшего школьника было проведено опытно-экспериментальное исследование. Опытно-экспериментальной базой стали первые классы школы № 11 г.Воткинска.

Общая характеристика групп педагогического эксперимента

Выборка	Содержание и технология обучения	Кол-во учеников
Экспериментальная группа - 1 «А» класс школы № 11	Обучение в рамках экспериментальной программы с применением педагогической интегративной технологии	24
Контрольная группа - 1 «Б» класс школы №11	Обучение основано на типовом учебном плане с применением традиционных методов обучения	24

Опытно-экспериментальное исследование включало три этапа.

Сущность *исходно-диагностического этапа* - в проведении измерительных процедур с целью определения исходного состояния уровня базовой культуры детей. На данном этапе решались следующие задачи:

1) определение критериев и показателей базовой культуры младшего школьника;
2) отбор комплекса методик, позволяющих установить ее наличный уровень у учащихся.

Задача *собственно формирующего этапа* - в реализации содержания педагогического проектирования в условиях осуществления реального учебного процесса, исходя из анализа актуального развития детей.

Значение *итогового диагностического этапа* заключается в повторном (после окончания экспериментального обучения) проведении измерительных процедур с последующей статистической обработкой данных на предмет значимости различий и сдвигов по критериальным показателям экспериментальной и контрольной групп и их качественной интерпретацией (на основе сравнения, сопоставления, обобщения). В ходе интерпретации по результатам статистической обработки эмпирических данных итогового диагностического среза можно сделать выводы о продуктивности (непродуктивности) теоретически обоснованного в предыдущих главах способа организации культурно-образовательного пространства начальной школы и внести соответствующие коррективы.

3.2. Критерии и методика изучения базовой культуры учащихся начальной школы

Безусловно, нельзя вести речь о становлении того или иного компонента базовой культуры, не определив критерии, отражающие их

развитие. Прежде чем перейти к детальному рассмотрению данной проблемы, определим, что такое "критерий". Термин "критерий" происходит от греческого kriterion - средство для суждения - и означает, "признак, на основании которого производится оценка, средство проверки, мерило оценки..." (6, 226). При определении критериев освоения базовой культуры мы принимаем во внимание требования, предложенные И.Ф.Исаевым (75): 1) необходимость раскрытия критериев через ряд качественных показателей, по мере проявления которых можно судить о большей или меньшей степени выраженности данного критерия; 2) критерии должны отражать динамику измеряемого качества во времени и культурно-образовательном пространстве; 3) критерии должны охватывать по возможности все виды деятельности.

Таким образом, критерии базовой культуры - это признаки, на основании которых возможно выявить показатели становления ее компонентов (59, 474). Показатель-характеристика какого- либо аспекта критерия. Мы полагаем, что показателями в данном случае служат личностные достижения ребенка, приобретенные в ходе обучения-учения-научения (Таблица 3). В результате системного анализа содержания каждого компонента мы выявили следующие критерии освоения базовой культуры ребенка (каждый из них представим рядом показателей):

Таблица 3 Критерии и показатели базовой культуры ребенка

Компоненты базовой культуры	**Критерии базовой культуры**	**Показатели базовой культуры**
Когнитивно-познавательный	1. Культура познавательной деятельности	1.1. Владение способами учебной деятельности: умение выделять существенные связи, строить рассуждения, делать умозаключения, выводы. 1.2. Осмысление знаний и умение применять их на практике: понимание

		значения учебной информации, применение усвоенных ее элементов, умение комбинировать последними в целях получения нового знания. 1.3. Потребность и интерес в освоении знаний, учебная самостоятельность (думаю сам, не списываю)
Рефлексивно-оценочный	2. Осознание собственного поведения в учебной деятельности	2.1. Осознанность совершаемых поступков; умение анализировать свои поступки и поступки окружающих. 2.2. Эмоциональная отзывчивость: уважительное и внимательное отношение к сверстникам, учителям; проявления сопереживания и сочувствия.
	3. Рефлексия собственной учебной деятельности	3.1. Умение осмыслить способы и приёмы своей учебной работы, умение выбрать наиболее рациональные.
Коммуникативно - деятельностный	4. Культура общения и поведения в учебном взаимодействии	4.1. Положительный эмоциональный настрой на общение с целью получения новых знаний. 4.2. Соблюдение правил и норм культуры общения в отношениях со сверстниками, учителями, взрослыми, использование жестов, мимики, символов, культурных кодов; тактичность, корректность.

Методика изучения базовой культуры

Для изучения базовой культуры ребенка на начальном этапе школьного педагогического процесса нам потребовалось использовать комплекс диагностических методик. Приведем анализ исследования компонентов базовой культуры младших школьников.

Когнитивно-познавательный компонент базовой культуры ребенка

Методика №1

Методика исследования словесно-логического мышления младших школьников Э.Ф.Замбацявичене

Цель: установить уровень владения способами учебной деятельности (умение выделять существенные связи, строить рассуждения, делать умозаключения, выводы.).

Инструкция: учащимся необходимо выполнить 4 субтеста (см. приложение).

Задание 1 субтеста. «Закончи предложение. Какое слово из пяти подходит к приведенной части фразы?»

Задания 2 субтеста. «Одно слово из пяти лишнее, его следует исключить. Какое слово надо исключить?»

Задания 3 субтеста. «Подбери из пяти слов, написанных под чертой, одно слово, которое подходило бы к слову «гвоздика» так же, как слово «овощ» - к слову «огурец». За правильный ответ 1 балл, за ответ после второй попытки - 0,5 балла. Уточняющие вопросы не задаются.

Задания 4 субтеста. «Найди подходящее для этих двух слов обобщающее понятие. Как это можно назвать, одним словом?» При неправильном ответе предлагается подумать еще. Оценки - аналогичны предыдущим субтестам.

Уточняющих вопросов не задают.

Обработка результатов. Максимальное количество баллов, которые можно набрать за решение всех четырех субтестов - 40 баллов (100% оценки успешности).

Оценка успешности определяется по формуле:

$$ОУ = \frac{X100\%}{40}$$

где X - сумма баллов по всем тестам.

Высокий уровень

успешности (80-100% ОУ) – 8-10 баллов.

Нормальный уровень (79-50%) – 5- 7,9 баллов.

Низкий уровень (49,9% и ниже) – 4,9 - 0 баллов.

Средний результат как в контрольной группе, так и в экспериментальной, составил 61,25%, что соответствует нормальному уровню успешности. Результаты индивидуальных исследований варьируют от 67,5% до 55% .

Методика №2

Цель. *Определить степень осмысления ребенком изученной информации, умения применять знания на практике.*

Инструкция. Учитель по итогам изученной темы на основе собственных наблюдений, результатов выполненных ребенком контрольных заданий заполняет следующую анкету («да» оценивается в 2 балла, «не всегда» - 1 балл, «нет»- 0 баллов). Полученное количество баллов делится на 13 (количество вопросов)

1. Знание	Ученик знает: − употребляемые термины; − конкретные факты; − методы и процедуры; − основные понятия, правила и принципы
2. Понимание	Ученик: − понимает правила, факты и принципы; − интерпретирует словесный материал; − предположительно оценивает будущие события, последствия, последствия, вытекающие из имеющихся данных
3. *Применение*	Ученик: − использует понятия и принципы в новых ситуациях; − демонстрирует правильное применение метода или процедуры
4. Анализ	Ученик: − видит ошибки и упущения в логике рассуждений; − проводит различия между фактами и следствиями; − оценивает значимость данных
5. Синтез	Ученик: − предполагает план проведения эксперимента: − использует знания из разных областей, чтобы составить план решения той или проблемы

Обработка результатов. Средний балл в контрольной группе составил 1,3 балла, в экспериментальной - 1,25. В контрольной группе высокие оценки (2 балла) получили 9 человек (37,5%); низкий результат (0 баллов) - у двоих учащихся, 1 балл - у 13 человек (52,1%). В экспериментальной группе высокая оценка у восьмерых учащихся (32,8%), нулевой балл - у двоих детей (8,2%); остальные учащиеся (69%) имеют средний результат (1 балл).

Методика №3

Цель. *Установить уровень познавательной потребности.*

Инструкция. Учитель на основе наблюдений, бесед с другими учителями, с родителями школьника должен выбрать ответы на вопросы следующей анкеты:

Анкета.

Вопросы	Возможные ответы	Балл
1. Как часто ученик подолгу занимается какой-нибудь умственной работой (час-полтора для младшего школьника)?	А) Часто.	5
	Б) Иногда.	3
	В) Очень редко.	1
2. Что предпочитает школьник, когда задан вопрос на сообразительность?	А) Помучиться, но самому найти ответ.	5
	Б) Когда как.	3
	В) Получить готовый ответ от других.	1
3. Много ли читает школьник дополнительной литературы?	А) Постоянно, много.	5
	Б) Неровно. Иногда много, иногда ничего не читает.	3
	В) Мало или совсем ничего не читает.	1
4. Насколько эмоционально ученик относится к интересному для него занятию, связанному с умственной работой?	А) Очень эмоционально.	5
	Б) Когда как.	3
	В) Эмоции ярко не выражены. (здесь надо учитывать общую эмоциональность школьника).	1
5. Часто ли задает вопросы?	А) Часто.	5
	Б) Иногда.	3
	В) Очень редко.	1

Обработка результатов. Сумму баллов, полученных учеником на все вопросы, следует разделить на 5 (число вопросов). Получим показатель интенсивности познавательной потребности I.

Если 3,5<I <5, то можно считать, что у данного ученика сильно выражена данная потребность ; если 2,5<I<3,5, то она выражена умеренно, а если I< 2,5, то познавательная потребность выражена слабо .

Средний балл интенсивности познавательной потребности в контрольной группе составил 3,7, в экспериментальной - 3,6, что свидетельствует о сильно выраженной познавательной потребности учащихся первых классов. Результаты индивидуальных исследований варьируют от 1,4 до 5 балла. С низко выраженной потребностью оказалось 2 (9.25%) учащихся в контрольной группе, 3 (11 %) - в

экспериментальной. С умеренно выраженной познавательной потребностью - 12 (50%) учащихся в контрольной и 14 (59,25%) в экспериментальной группах; у 10 (40,75%) человек в контрольной и у 8 (31,5 %) в экспериментальной группах установлена сильно выраженная познавательная потребность.

Рефлексивно-оценочный компонент базовой культуры.

Методика №4

Цель. *Установить отношение к своим и чужим поступкам.*

Инструкция. Необходимо ответить на вопросы анкеты словами "да", "нет". При анализе анкетных данных слово "да" равно 1 баллу, "нет" - 0 баллов, ответ "не знаю" равен 0,5 балла. Максимальное количество баллов, свидетельствующее об объективности суждений о своих и чужих поступках, - 5 баллов.

Анкета.

1 .Всегда ли ты стремишься совершать добрые дела?

2.Совершал ли ты в своей жизни плохие поступки?

3.Всегда ли ты можешь признаться, что совершил плохой поступок?

4.Можешь ли ты вслух осудить плохой поступок одноклассника?

5.Ты бы мог оставить своего товарища в беде?

6.Как ты думаешь, ты справедливый человек?

Обработка результатов. Среднеарифметический результат анкетирования в контрольной группе составил 4,18 балла, что составляет 83,6% от максимально возможного. Адекватно оценивают свои и чужие

поступки 8 (33,3%) школьников, они набрали по 5 баллов. Близки к адекватности 12 (50%) человек (по 4 балла). Остальные 4 (16,7%) человек имеют по 2,3 и 6 баллов, то есть испытывают затруднения в оценке поступков. Средний результат в экспериментальной группе составил 4,2 балла (85% от максимально возможного). Адекватно (набрали по 5 баллов) оценивают свои и чужие поступки 9 (37,5%) школьников. Близки к адекватности 13 (54,1%) человек (по 4 балла), 2 человека(8,2%) испытывают затруднения в оценке поступков.

Методика №5 «Неоконченные рассказы» (модифицированная методика Т.П.Гавриловой)

Цель: изучить осознание детьми норм культурно- гуманного поведения в учебной деятельности, выявить степень эмоциональной отзывчивости.

Инструкция детям предлагают закончить несколько рассказов и ответить на вопросы в конце рассказа (см. приложение).

Обработка результатов: анализируется степень осознанности младшими школьниками культурных норм и норм гуманного поведения, степень эмоциональной отзывчивости на неблагополучие другого. Используется следующая шкала оценок:

2 балла - испытуемый знает норму, оценивает поведение героев рассказов и мотивирует собственную позицию с точки зрения нормы. Мотивирует проявление эмоциональной отзывчивости (сочувствие, сопереживание);

1 балл - испытуемый знает норму, оценивает поведение героев с позиции нормы, но не мотивирует собственную позицию и эмоциональное переживание;

0 баллов - испытуемый не оценивает поведение как хорошее или

плохое, правильное или неправильное, затрудняется в формулировке нормы поведения, не мотивирует нормой собственную позицию и эмоциональные переживания. Не может аргументированно оценить поступки героев.

Можно констатировать, что подавляющее большинство детей (61,6% в контрольной и 60% в экспериментальной группах) знает этические нормы, оценивают поведение героев рассказов с позиции нормы, мотивируют собственные суждения, проявляют эмоциональную отзывчивость. Результат этих испытуемых - 2 балла. 1 балл получили- 21% испытуемых в контрольной и 25% испытуемых в экспериментальной группах. Их характеризует знание этических норм, оценка поведения героев рассказов с позиции нормы, но они затрудняются в мотивировке собственной позиции и эмоциональных переживаний. Процент школьников, отличающихся отсутствием собственной позиции в оценке событий, затрудняющихся в формулировке и объяснении норм поведения составил в контрольной группе - 17,4; в экспериментальной - 15. Средний балл результатов диагностирования составил 1,3 в контрольной и 1,25 в экспериментальной группах.

Методика №6

Цель. *Определить уровень способности к оценке своей учебной деятельности.*

Инструкция. Ребенок сам или с помощью учителя (если есть трудности с чтением) выбирает ответы на вопросы анкеты.

Есть ли у тебя трудности в учении?	А.Нет. Б.Да, я работаю очень медленно (быстро устаю, многое забываю, не хватает времени). В. Не знаю.	3балл 5 б. 1 б.

Когда ты учишь?	А. Не знаю. Б. В разное время. В. В определенное время.	1 б. 3 б. 5 б.
Где ты учишь?	А. Дома. Б. В школе. В. Не знаю.	5 б. 3 б. 1 б.
Как ты учишь?	А. Сам. Б. С мамой (папой, бабушкой) В. Мама иногда помогает. Г. Не знаю.	5 б. 1 б. 3 б. 0 б.
Как долго ты занимаешься каждый день?	А. Не знаю. Б. Около часа. В. Более часа.	1 б. 3 б. 5 б.
Ты боишься допускать ошибки на занятиях?	А. Нет. Б. Иногда В. Всегда.	3 б. 5 б. 1 б.

Обработка результатов. Сумму баллов, полученных учеником на все вопросы, следует разделить на 6 (число вопросов). Получим показатель уровня способности к оценке своей учебной деятельности V.

Если $3,5<V<5$, то можно считать, что данный ученик обладает способностью адекватно оценивать собственное учение ; если $2<V<3,4$, то данная способность выражена умеренно, а если $V<1,9$, то способность к оценке своей учебной деятельности у ребенка выражена слабо.

Средний балл тестирования в контрольной группе составил 2,2, в экспериментальной – 2,1, что свидетельствует об умеренно выраженной способности к рефлексии ребенком своей учебной деятельности. Результаты индивидуальных исследований варьируют от 4,6 до 1,2 баллов. С

низко выраженной способностью к оценке своей учебной деятельности оказалось 6 (25%) учащихся в контрольной группе, 7(32 %) - в экспериментальной. С умеренно выраженной способностью к оценке своей учебной деятельности - 12 (50%) учащихся в контрольной и 14 (59,25%) в экспериментальной группах; у 6 (25%) человек в контрольной и у 3 (12,5%) в экспериментальной группах установлена сильно выраженная способность к оценке своей учебной деятельности.

Коммуникативно-деятельностный компонент базовой культуры.

Методика №7

Цель: *Определить эмоциональный настрой ребенка на взаимодействие со сверстниками,, учителями, взрослыми.*

Инструкция. Необходимо ответить на вопросы анкеты словами "да", "нет". При анализе анкетных данных слово "да" равно 1 баллу, "нет" - 0 баллов, ответ "не знаю" равен 0,5 балла. Максимальное количество баллов, свидетельствующее о высоком уровне культуры общения - 8 баллов.

Анкета.

1. Умеешь ли ты поздороваться или о чем-то спросить, чтобы человеку было приятно ответить тебе?
2. Умеешь ли ты попрощаться так, чтобы тебя хотели видеть еще раз?
3. Всегда ли при разговоре ты смотришь человеку в глаза?
4. Всегда ли ты обращаешься по имени к своим одноклассникам?
5. Можешь ли ты до конца выслушать собеседника, а потом высказать свое мнение?
6. Как ты думаешь, ты вежливый человек?
7. Всегда ли ты здороваешься с соседями в вашем доме?
8. Если ты впервые пришел в дом своего одноклассника, будешь ли ты

знакомиться с его родителями?

Обработка результатов. Средний балл результатов анкетирования в контрольной группе - 4,6, что составляет 57,5% от максимального количества баллов. Результаты индивидуального анкетирования колеблются от 3 до 8 баллов: 8 баллов набрали 2 (8,3%) человека; 5 баллов -15 (63,5%) человек; 3 балла - 7 (29,1%) человека. В экспериментальной группе средний балл составил 4,8 (60% от максимального количества баллов). Наибольшее количество баллов (8) набрали 3 (12,5%) человек; минимальное количество баллов (2) набрали 5 (20,8%) человек.

Методика №8

Цель. *Установить использование вербальных и невербальных средств общения, культурных кодов, соблюдение правил и норм.*

Инструкция. В классе проводится ролевая игра «День рождения». Участникам игры раздаются роли: именинник, родственники именинника: мама, папа, брат, сестра, дедушка, бабушка; друг-спортсмен, друг- сосед, друг-одноклассник, две подружки- одноклассницы.

Каждый участник игры, исходя из своей роли, в течение 1-2 минут должен поздравить именинника с днем рождения и условно преподнести ему подарок.

В процессе проведения ролевой игры «День рождения» исследователь оценивает использование ребенком вербальных и невербальных средств общения. Используется следующая шкала оценок:

2 балла - ребенок без затруднений произносит поздравления, умеет преподнести подарок.

1 балл - ребенок, не зная правил поведения в гостях, затрудняется в произнесении поздравлений, преподнесении подарка.

0 баллов - ребенок не произносит ни слова.

Можно констатировать, что подавляющее большинство детей (61,6% в контрольной и 60% в экспериментальной группах) испытывают затруднения в использовании вербальных и невербальных средств общения. Результат этих испытуемых – 1 балл. 2 балла получили- 21% испытуемых в контрольной и 25% испытуемых в экспериментальной группах. Их характеризует знание речевых клише, умение невербально выражать свои мысли и чувства. Процент школьников, отличающихся отсутствием вербальных и невербальных реакций составил в контрольной группе - 17,4; в экспериментальной - 15. Средний балл результатов диагностирования составил 1,3 в контрольной и 1,25 в экспериментальной группах.

Успешное решение задач становления базовой культуры младших школьников в значительной степени зависит от учителя, его убежденности, профессионального мастерства, эрудиции и культуры. По нашему мнению, необходимо было подготовить педагогов к процессу этого формирования. С этой целью учителям начальных классов было предложено продолжить фразу ' 'Базовая культура ребенка - это ..."

Приведем в качестве примера следующие высказывания.

Учитель 1 класса: "Базовая культура ребенка - это культура личности, формирующаяся в начальной школе".

Учитель 2 класса: "Базовая культура - это тот объем культуры, который должна сформировать школа".

Учитель 3 класса: "Базовая культура - фундамент общей культуры личности".

После ознакомления педагогов с сущностью и содержанием базовой культуры учащегося начальной школы мы попросили ответить на два вопроса: "Зачем необходимо формировать базовую культуру младших школьников?" и "Как вы полагаете, какими навыками должен обладать

педагог, чтобы достичь наибольшей эффективности в процессе формирования базовой культуры ?"

На первый из заданных вопросов мы получили, например, такие ответы:

- базовую культуру необходимо формировать для того, чтобы на базе сформированной культуры в начальной школе можно было продолжить овладение достижениями в различных областях знаний.
- базовая культура формирует основные понятия об общении людей, научает определенным знаниям, умениям и навыкам в области различных наук, техники и культуры, помогает отличать истинные ценности и помогает самоопределению личности.

В качестве необходимых навыков педагога для достижения наибольшей эффективности в процессе формирования базовой культуры ребенка учителя выделили такие: высокая внутренняя культура личности, профессионализм, культура общения, культура речи, стремление к самосовершенствованию.

Проведя опрос-беседу с учителями начальной школы, мы пришли к выводу, что современный учитель в целом адекватно воспринимает содержание и назначение таких понятий, как культура, базовая культура, культура учебной деятельности, культура общения и т.д., и в целом, готов к ее становлению у детей.

3.3 Реализация педагогических условий формирования базовой культуры учащихся в культурно-образовательном пространстве начальной школы (формирующий эксперимент)

Констатирующий этап эксперимента проводился в первых классах школы № 11 г.Воткинска в сентябре 2003г.. Цель этого этапа заключалась в

выявлении наличного уровня базовой культуры первоклассников с помощью комплекса диагностических методик подробно описанных в начале третьей главы.

На формирующем этапе эксперимента были задействованы эти же дети, но в конце учебного года (май 2004 г.). Следует отметить, что все школьники, принявшие участие в констатирующем этапе, участвовали и в формирующем. В качестве ведущего условия проведения эксперимента нами рассматривалась междисциплинарная интеграция предметов культурно-гуманитарного цикла в рамках реализации авторской программы «Школа культуры первоклассника» посредством педагогической технологии воспитания базовой культуры младшего школьника.

С целью наглядной иллюстрации процесса реализации педагогических условий становления базовой культуры попытаемся представить конкретное содержание междисциплинарного обучения в рамках темы «Моя семья».

Междисциплинарное обучение в данном тематическом контексте было призвано решать следующие задачи:

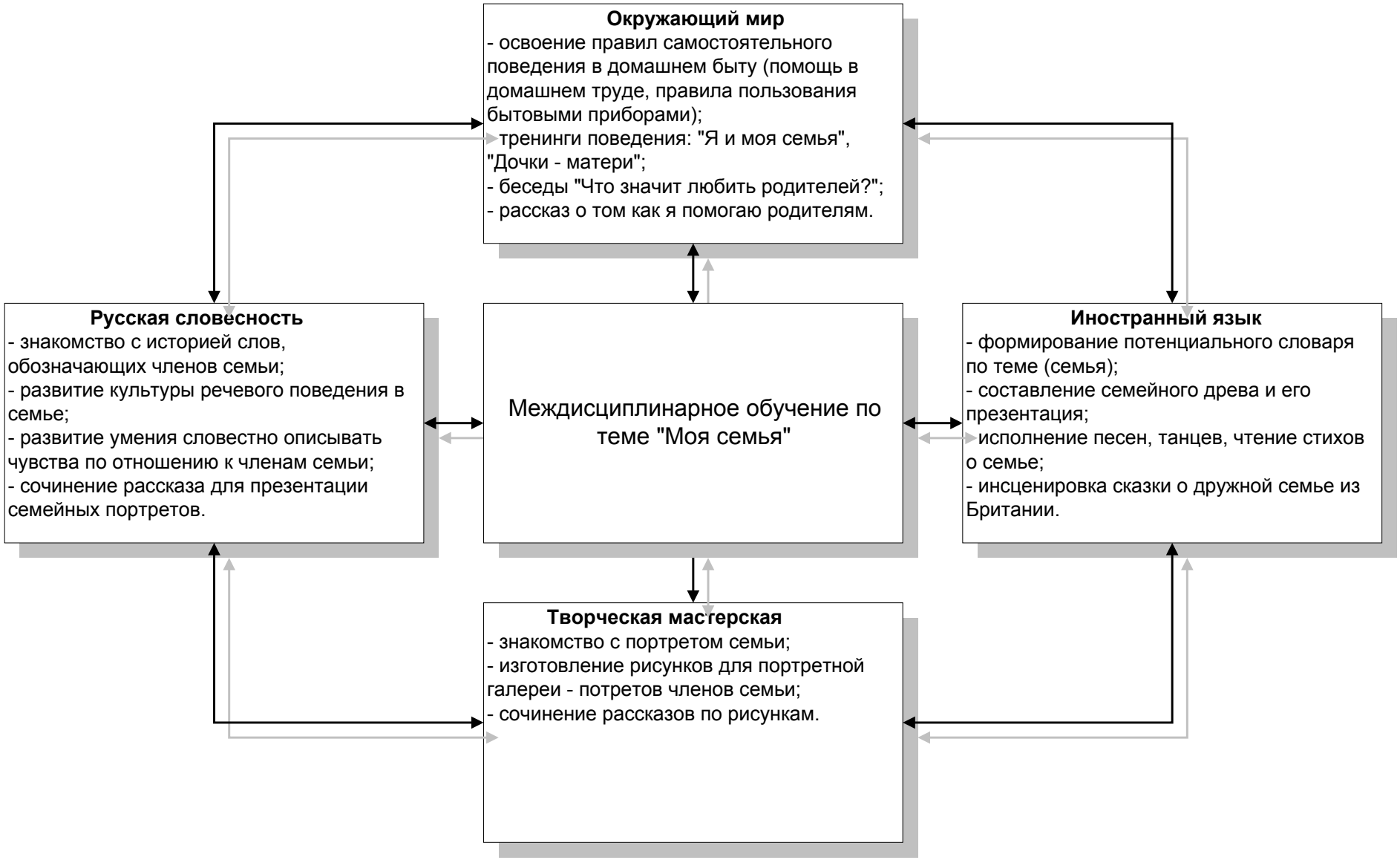
1) воспитание эмоционально-ценностного отношения к семье;
2) перевод межличностных отношений учащихся из непосредственно-эмоциональных в учебное сотрудничество на основе формирования дружеской общности детей, готовых к принятию учебного содержания;
3) развитие у ребенка способности ощущать себя частью семьи, класса, круга друзей;
4) развитие у детей культуры общения в коллективе и семье, умения проявлять терпимость по отношению к окружающим;
5) освоение правил поведения в домашнем быту;
6) знакомство с «семейством» звуков, букв, слогов, слов;

В соответствии с поставленными задачами а также содержанием учебных программ () нами определено содержание междисциплинарного обучения по

теме «Моя семья» (Рисунок 7). Как видим, содержание каждого учебного курса неотделимо от общего тематического контекста, взаимодополняемо содержанием остальных учебных дисциплин, которое в своей совокупности образует единое неделимое целое. Учебное содержание, выстроенное подобным образом, способствует целостному восприятию ребёнком семьи, семейных и дружественных отношений и себя как активной личности в них.

Планируя пространство учебного сотрудничества, педагог совместно с детьми превратил класс в портретную галерею (в которой вот-вот откроется выставка). Парты были размещены таким образом, чтобы в середине класса осталось свободным пространство для игр, песен, танцев. Вокруг доски дети с удовольствием разместили портреты известных художников, а также «портреты» изучаемых букв: «Л», «М», «Н», «Р», «А», «Я», «О», «Ё», «Э», «Е», «Ы», «И», «У», «Ю».

Рисунок 7 Структура междисциплинарного обучения по теме «Моя семья»



Организуя и активизируя учебное взаимодействия наряду с программным материалом педагог использовал три группы игр, моделирующих ситуации взаимодействия (в т.ч. учебного), способствующих усвоению культурного опыта в процессе творческого решения учебных задач с социально-практической направленностью, формирующих культурно-ценностные, социальные установки, чувство общности:

1 группа- игры на освоение правил учебного взаимодействия помогали учащимся лучше узнать друг друга, почувствовать принадлежность к другим, занять свое место среди них, научить вступать в контакт, способствовали возникновению дружественных отношений в классе, становлению системы взаимоотношений «ученик -ученик», «ученик - учитель». Приведем примеры упражнений.

«Постройтесь в линию»: а) по росту, начиная с самых высоких /низких; б) по именам в алфавитном порядке, в) по дням своего рождения и т.п. «Паутинка»-игра с клубком, по кругу участники рассказывали о себе, своей семье, брали нитку в руку и передавали дальше, в итоге - оказались частью одной паутины После распускали ее, передавая клубок предыдущему. Анализировали упражнение, отвечая на вопросы «Как вы думаете, почему мы составили такую паутину ? Может быть, наш класс – это тоже большая семья?».

2 группа - ролевые игры направлены на освоение межличностных отношений в семье и среди друзей, культурных норм общения (способность найти партнера, войти с ним в диалог, завершить диалог с соблюдением этикетных формул, возможность решения конфликтов). В игре «Голосование»- ребята учатся понимать демократический принцип

принятия решения большинством голосов и быть готовым к тому, что в одних случаях их точка зрения побеждает, а в других нет. (Учитель просит определить большинством голосов, какую сказку прочитать. Анализ упражнения: «Что ты ощущал, когда увидел, что твое желание получило/ не получило большинство голосов? В каких ситуациях мы можем проводить голосование?»). Игра «Знакомство», цель - освоение диалога, соблюдая этикетные правила (общаться лицом друг к другу), отработать вход в диалог и выход из него. Для тренировки наблюдательности используется упражнение «Таинственный незнакомец». Выбирается ученик, который мог бы служить образцом в демонстрации положительных социальных умений, или ученик, нуждающийся во внимании, признании со стороны других. В конце урока учитель описывал классу все, что этот ученик делал на уроке, не называя имени. Учащиеся должны догадаться, о ком идет речь. Игра «Дочки-матери», в которой дети принимали на себя роли отца, матери, ребенка, бабушки, дедушки и т.п. В конце игры обсуждалась модель идеальной семьи.

Мы учитываем, что в данном возрасте ребенок не владеет средствами и способами выражения своего состояния, что ведет к несоответствию подлинного переживания и его внешнего проявления. Использование игр и упражнений на групповое сплочение - создание эмоционального настроя на работу в группе, разрушение привычных стереотипов поведения, ослабление психологических защит и др. - дает возможность испытать вместе с другими определенные переживания, что усиливает готовность младших школьников к восприятию чувств других людей и выражению собственных.

3 группа - игры по отработке общеучебных навыков формируют способность слышать товарища, договариваться между собой, уступать,

поддерживать дисциплину: регулировать громкость голоса, перемещаться по классу с минимальным шумом и затратами времени, чтобы не мешать работать остальным. Примеры игр «Громко - тихо», «Море» - для поддержания дисциплины, сравнивают свой класс с волнением моря по 10-ти бальной шкале. Если ребята ставили полный штиль, просили море «немножечко разволноваться до 3-4 баллов», для повышения настроения работоспособности. При 10 баллах предлагается «успокоить море» и «почувствовать, как берег больше не захлестывают огромные волны». Дети учились использовать условные сигналы- «Помогите разобраться» - красный, чтобы получить консультацию учителя, зеленый означал: «Мы закончили работу, проверьте нас ! Ждем следующего задания !».

Неотъемлимой частью работы над темой является проектная работа детей, которая предусматривает сочетание самостоятельной работы с работой в сотрудничестве, в малых группах, в коллективе. Совместная работа над проектом позволяет каждому ребенку не только выполнять посильное для него задание, но и проявить свое «Я», высказаться о себе, своей семье, оценить, что его точка зрения интересен и интересен сам ребенок как личность. Работа над проектом – это в первую очередь самостоятельная работа ученика по решению творческой проблемы, требующая умения поставить проблему, наметить способы ее решения, спланировать работу и т.д. Для организации выставки в портретной галерее дети рисовали портреты своих близких и друзей («Творческая мастерская»); сочиняли тексты для презентации портретов («Русская словесность»), участвовали в инсценировке сказки про дружную семью, которая вырастила репку («Иностранный язык»), при помощи учителя оформили портретную галерею, придумали ей название, выбрали эмблему, девиз класса, сочинили гимн (см. приложение), устроили

презентацию своего творчества – пригласили родителей, ребят из параллельных классов. Работа такого плана вызвала у детей чувство удовлетворения результатами своей деятельности, дала возможность увидеть и почувствовать результат своего труда.

Рефлексия- оценивание взаимодействия является логическим завершением как единичного урока, так и всей работы в рамках данной темы. На данной стадии дети обсуждали результаты учебного сотрудничества, коллективные и личные достижения каждого. Учитель предоставил каждому ребенку право для высказывания. Каждый ребенок попытался проанализировать свой личный вклад в организацию выставки. Также учащиеся на основе анализа учебной работы осознавая, что в процессе работы необходимо соблюдать определенные правила, оформили их в виде плаката «Правила дружной работы» и стремились их соблюдать.

Сотрудничая на уроке	
Я	Мы
Выслушиваю, не перебивая. Говорю и действую так, чтобы не мешать другим. Стремлюсь помогать другим. Не боюсь ошибиться. Мой успех приносит пользу остальным.	Стараемся понять друг друга. Нам интересно узнать друг о друге. Будем внимательны друг к другу. Радуемся успехам других людей.

3.4. Анализ результатов опытно-экспериментальной работы по формированию базовой культуры учащихся в культурно-образовательном пространстве начальной школы

Анализ опытно-экспериментальной работы по воспитанию базовой культуры учащихся строился нами на основе сравнения результатов,

полученных на исходно-диагностическом и итогово-диагностическом этапах эксперимента.

Для статистической обработки эмпирических данных, полученных в результате применения диагностических методик, в ходе эксперимента были использованы следующие методы математической статистики:

U-критерий Вилкоксона - Манна-Уитни - для выявления различий между экспериментальной и контрольной выборками по выделенным критериям освоения базовой культуры на начальном (до проведения эксперимента в экспериментальной группе) и итоговом (после проведения эксперимента в экспериментальной группе) этапах экспериментальной части данного исследования.

t – критерий Стьюдента (для связных выборок) - для оценки сдвига значений исследуемых показателей базовой культуры под влиянием экспериментальных действий в экспериментальной выборке до и после проведения эксперимента.

В первую очередь, обратимся к результатам констатирующего эксперимента и постараемся наглядно представить первоначальное сходство контрольной и экспериментальной групп. Из восьми показателей, а именно: владение способами учебной деятельности(1.1), осмысление знаний и умение применять их на практике(1.2), потребность и интерес в освоении знаний(1.3), осознанность совершаемых поступков(2.1), эмоциональная отзывчивость (2.2), умение осмыслить способы и приемы учебной работы(3.1), положительный настрой на общение(4.1), соблюдение правил и норм культуры общения в отношениях с товарищами, учителями, взрослыми (4.2), семь показателей (1.1, 1.2, 1.3, 2.1, 2.2, 3.1, 4.1) демонстрируют несущественные различия между экспериментальной и контрольной выборками. Относительно значимое различие среди детей контрольной и экспериментальной групп наблюдалось в соблюдении норм культуры

общения и поведения. По данному показателю экспериментальная группа несколько уступала контрольной. Это различие необходимо будет принимать в расчет в ходе интерпретации итоговых результатов, полученных после проведения обучающего эксперимента в экспериментальной группе.

С помощью гистограммы можно наглядно продемонстрировать выше описанное сходство уровня освоения компонентов базовой культуры учащимися экспериментальной и контрольной выборок:

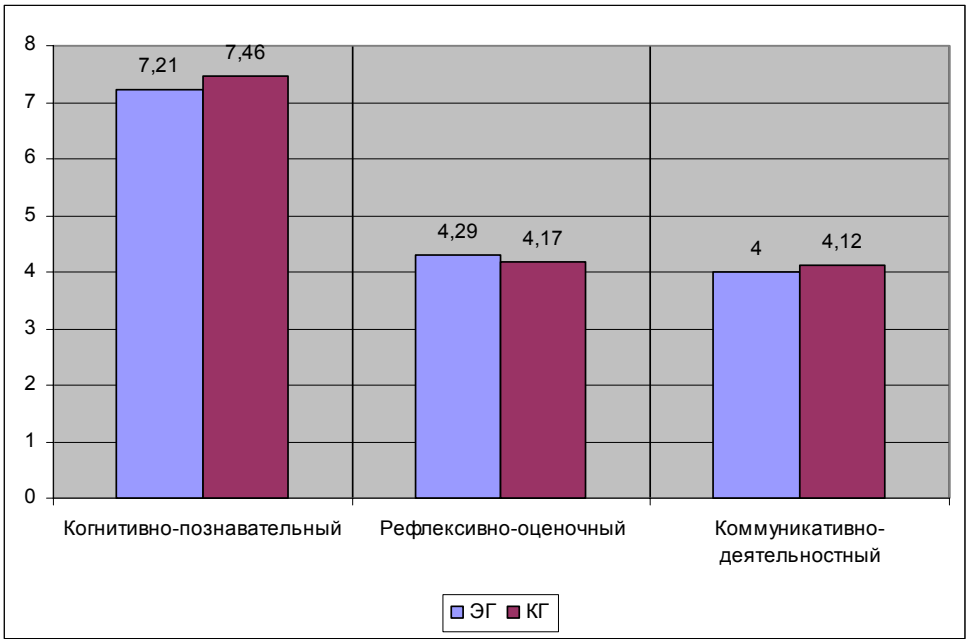


Рисунок 8 Гистограмма уровня освоения компонентов базовой культуры в ЭГ и КГ на начальном диагностическом этапе

Обратимся к результатам итогово-диагностического этапа эксперимента и сравним их с данными, полученными в ходе начального диагностического этапа эксперимента.

По результатам итогового обследования, проведенного в экспериментальной и контрольной выборках на завершающем этапе обучающего эксперимента в экспериментальной группе, перед нами предстает следующая картина.

Можно считать достоверными (при p = 0,01) различия экспериментальной и контрольной выборками по семи показателям:

- владение способами учебной деятельности;
- осмысление знаний и умение применять их на практике;

- осознанность совершаемых поступков;
- эмоциональная отзывчивость
- умение осмыслить способы и приёмы своей учебной работы,
- положительный настрой на общение;
- соблюдение правил и норм культуры общения в отношениях с товарищами, учителями, взрослыми.

В случае с таким показателем базовой культуры как потребность и интерес в самостоятельном пополнении знаний – различия между результатами экспериментального и контрольного классов различия нельзя считать статистически достоверными. Изображение при помощи гистограммы наглядно отражает картину сформированности компонентов базовой культуры учащихся экспериментальной и контрольной групп на итоговом диагностическом этапе (рис. 9).

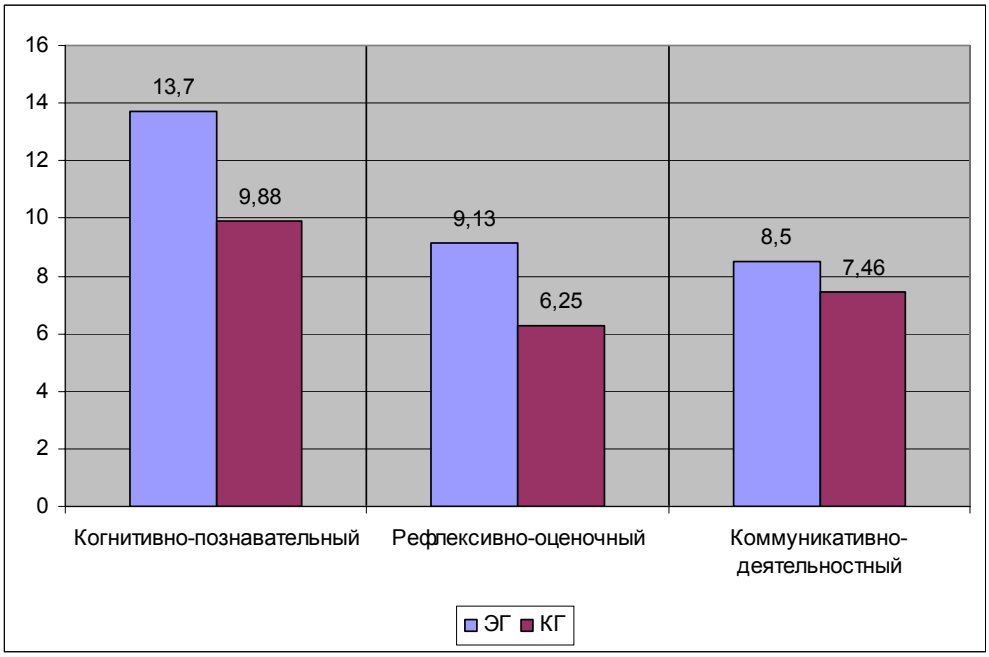


Рисунок 9 Гистограмма сформированности компонентов базовой культуры ЭГ и КГ на итоговом диагностическом этапе

Попытаемся проинтерпретировать полученные результаты.

Когнитивно-познавательный компонент базовой культуры.

Анализируя показатели уровня владения детьми способами учебной деятельности (осведомленности, способности к обобщению, классификации

и умозаключению), можно констатировать, что результаты как контрольной, так и экспериментальной групп направлены в положительную сторону. Разница в количественной и качественной стороне улучшений. Согласно результатам итогового диагностирования, показатели контрольной группы изменились в среднем на 6 баллов и остались в зоне нормального уровня успешности. Средний показатель экспериментальной группы увеличился на 12,5 баллов и составил 36,5, что соответствует высокому уровню успешности. Необходимо отметить, что на начальном диагностическом этапе средний показатель в контрольной группе был несколько выше, нежели в экспериментальной.

Существенные различия между результатами контрольной и экспериментальной групп были обнаружены при итоговом диагностировании степени осмысления ребенком изученной информации, умения применять знания на практике (методика №2). Практически все учащиеся экспериментального класса (18 из 19) получили высокие оценки (2 балла). Средний балл в контрольной группе составил лишь 1,3 балла. Данные различия объясняются обучением экспериментальной группы в рамках разработанного дидактического оснащения. Как и предполагалось, интеграция дисциплин гуманитарного цикла способствовала целостному восприятию детьми учебного материала, применение педагогической технологии анализу, глубокому осмыслению знаний.

Рефлексивно-оценочный компонент базовой культуры.

Педагогической технологией реализации интегративной программы обучения были предусмотрены задания, развивающие представления детей о плохих и хороших чертах характера. Дети говорили, что хороший человек - это добрый, доброжелательный, отзывчивый, заботливый и т.д. Игра "Тень" имела целью выявить отрицательные качества человека. В ходе занятий, разбирая жизненные ситуации, дети осуждали зло, плохие поступки,

жадность, плаксивость, грубость и т.д. Первоклассники отчетливо представляли себе толкование как положительных, так и отрицательных черт характера. Большинство детей доброту понимает как отсутствие грубости, когда "он никого не обижает". "Отзывчивость", по мнению детей, -полная безотказность, когда просят о помощи. Доброжелательный - это тот человек, который помогает детям, старикам, защищает их. "Милосердие", когда человек помогает больному, ходит в магазин, убирает в квартире. "Заботливость" младшие школьники видят в том, чтобы "помочь маленьким детям перейти улицу", "помочь им дойти до дома".

Средний балл результатов анкетирования отношения к своим и чужим поступкам составил 4,6 ,что составило 92% от максимально возможного результата, тогда как начальном диагностическом этапе эксперимента эти показатели были следующими: 4,18 - 83,6%. Индивидуальные результаты как в контрольной, так и в экспериментальной группах отличаются стабильным повышением баллов.

Существенные различия в контрольной и экспериментальной выборках по показателю рефлексии учебной деятельности объясняются целенаправленной работой по становлению рефлексивного компонента базовой культуры в экспериментальном классе.

Коммуникативно-деятельностный компонент базовой культуры ребенка.

Планируя исследование, мы предполагали, что учащиеся первых классов, в соответствии с программой детского сада, умеют соблюдать правила культуры общения со взрослыми и сверстниками при организации неформального общения и в процессе познавательной деятельности. Однако убедились, что даже при относительно высоком (11% учащихся) уровне потребности в общении в процессе начального диагностирования

обнаружилсяся низкий уровень культуры поведения и речи у 67,3% (14) в экспериментальной и 71,9% (15) учащихся в контрольной группе. Наблюдалось непонимание роли культурного общения при организации учебной деятельности, в неформальном общении. Незнание основ невербального общения младшими школьниками сказывается на их неспособности понимать чувства и анализировать поведение партнера по общению.

В процессе формирующего эксперимента уровень овладения культурой общения и поведения поднялся в экспериментальной группе с 6,66 до 7,5 (83,3% - 93,8%). Максимальную оценку 8 баллов получили 18 детей, индивидуальный наименьший результат составил 6 баллов против 3 баллов на начальном этапе эксперимента, его получили 2 школьника, остальные дети набрали по 7 баллов.

Изменилось, к примеру, представление младших школьников о вежливости. Из "мини"- сочинений первоклассников:

Быть вежливым человеком - это значит:

- уступать в автобусе место пожилым людям; здороваться с людьми;
- нельзя говорить плохие слова;
- нельзя перебивать взрослых, когда они о чем-то говорят.

Аня Б. пишет:"Я хотела бы стать вежливым человеком, я пытаюсь, но никак не получается." В данном суждении звучит не только стремление изменить себя, но и оценка себя.

На формирующем этапе эксперимента наблюдения учителей показали, что происходят изменения, касающиеся вербального общения младших школьников. Они стараются произносить правильно и узнавать смысл новых слов, спрашивая об этом учителя или заглядывая в словарь. Но проблематичным остается "изъять" из речи детей слова - "паразиты",

поскольку некоторые дети, ранее не употреблявшие их, стремятся «не отставать»от одноклассников.

Устойчивость познавательных потребностей как в контрольной, так и в экспериментальной группах, на наш взгляд, объясняется обучением младших школьников в условиях системы развивающего обучения, способствующей развитию познавательных способностей младших школьников.

Наглядно динамику результатов до и после проведения обучающего эксперимента в экспериментальном и контрольном классах можно представить следующим образом (рис.10, таблицы 4,5):

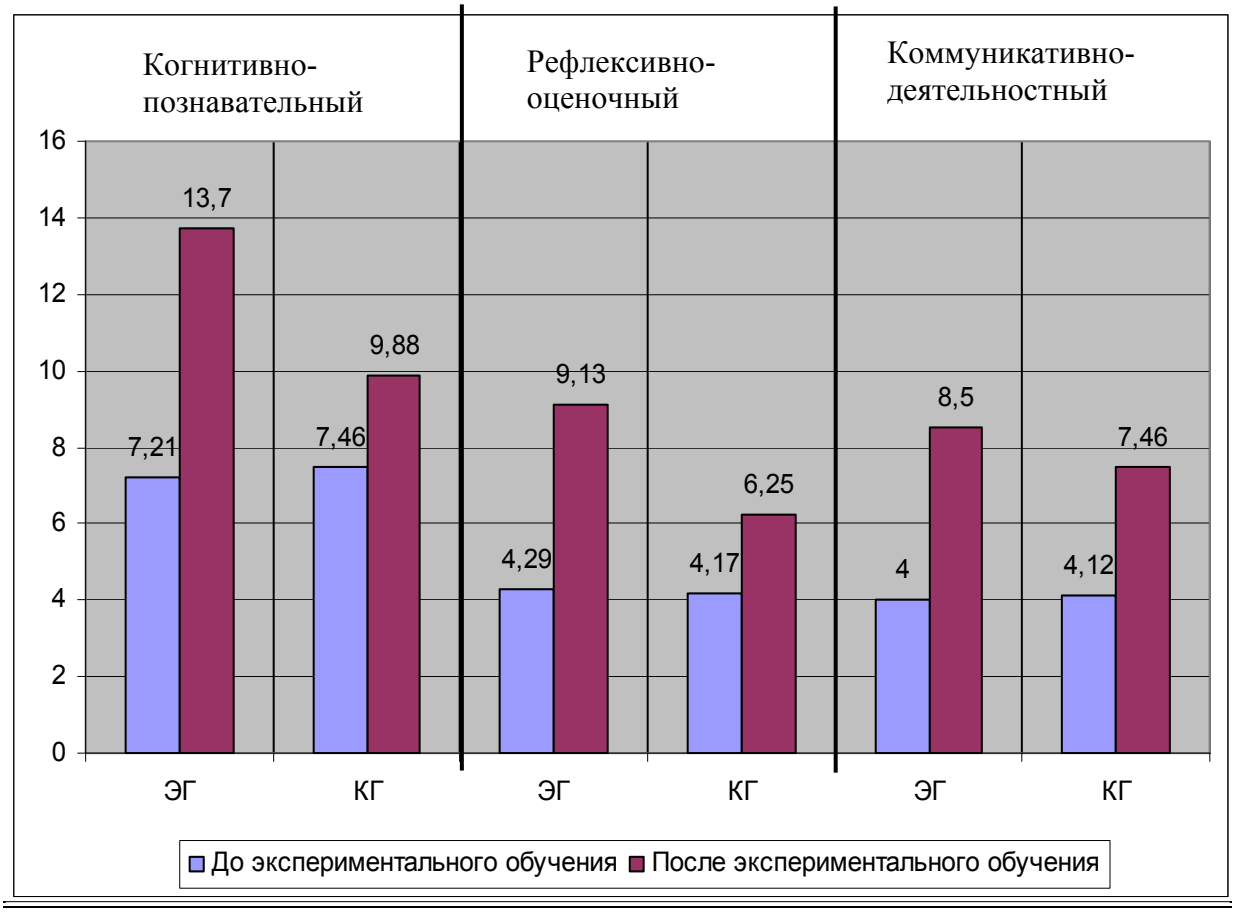


Рисунок 10 Динамика формирования базовой культуры учащихся ЭГ и КГ до и после экспериментального обучения

Таблица 4 Динамика формирования базовой культуры учащихся в экспериментальной выборке

Показатели	Параметры		
	Когнитивно-познавательный	Рефлексивно-оценочный	Коммуникативно-деятельностный

	До обучения	После обучения	До обучения	После обучения	До обучения	После обучения
Средний балл	7,21	13,7	4,29	9,13	4,0	8,5
Низкие	45,8%	0%	37,5%	0%	37,5%	4,1%
Средние	45,8%	25%	58,3%	20,8%	58,3%	29,1%
Высокие	8,3%	75%	4,1%	79,2%	4,1%	66,7%
Общий средний балл БК	До обучения: 5,16			После обучения: 10,44		

Таблица 5 Динамика формирования базовой культуры учащихся в контрольной выборке

Показатели	Параметры					
	Когнитивно-познавательный		Рефлексивно-оценочный		Коммуникативно-деятельностный	
	До обучения	После обучения	До обучения	После обучения	До обучения	После обучения
Средний балл	7,46	9,88	4,17	6,25	4,12	7,46
Низкие	41,6%	4,1%	50%	12,5%	45,8%	0%
Средние	45,8%	87,5%	41,6%	66,6%	41,6%	50%
Высокие	12,5%	8,4%	8,3%	20,9	12,5%	50%
Общий средний балл БК	До обучения: 5,2			После обучения: 7,86		

Таблица 6 Достоверность различий компонентов базовой культуры в экспериментальной и контрольной выборках по U-критерию Манна-Уитни

Компоненты базовой культуры	Среднее значение		Критерий достоверности	
	ЭГ	КГ	U	Уровень значимости
Когнитивно-познавательный	13,7	9,88	110	$p<0,01$
Рефлексивно-оценочный	9,13	6,25	98	$p<0,01$
Коммуникативно-деятельностный	8,08	7,46	164,5	$p<0,01$

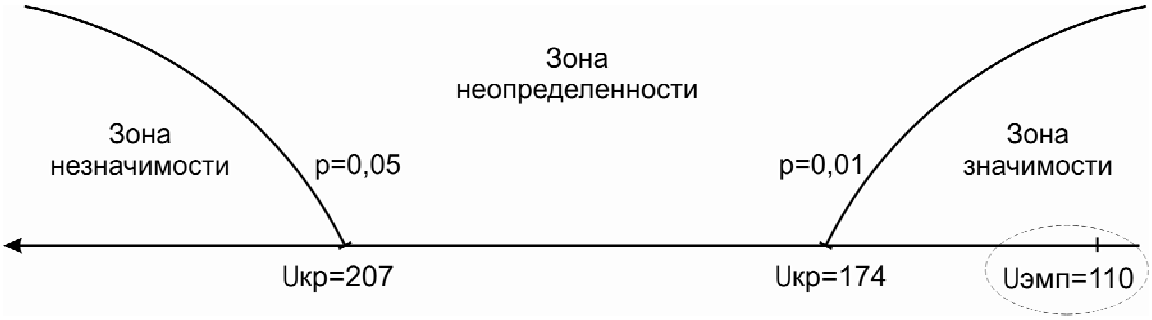


Рисунок 11 Ось значимости показателей U-критерия для когнитивно-познавательного компонента базовой культуры

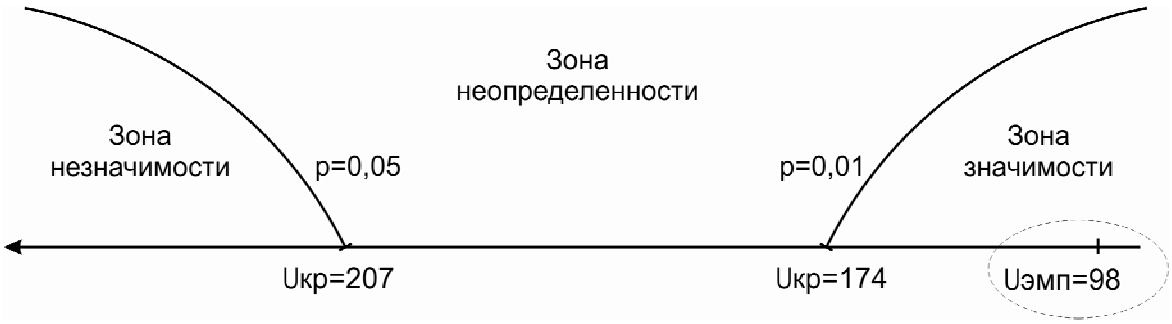


Рисунок 12 Ось значимости показателей U-критерия для рефлексивно-оценочного компонента базовой культуры

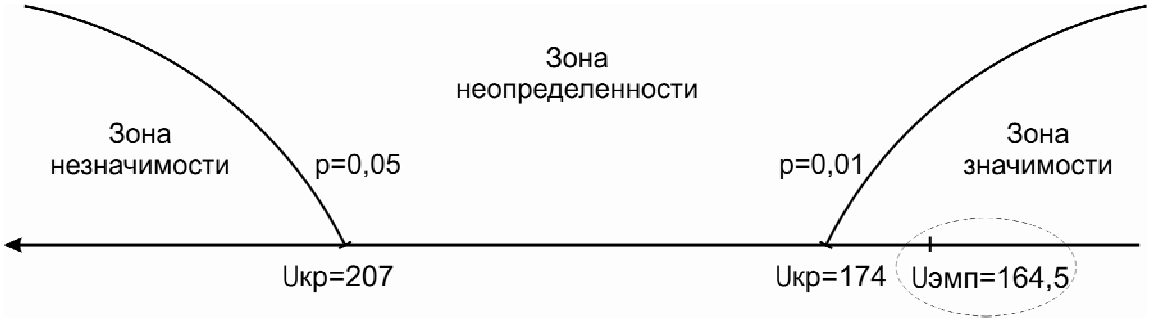


Рисунок 13 Ось значимости показателей U-критерия для комуникативно-деятельностного компонента базовой культуры

Таблица 7 Статистически значимые сдвиги по t-критерию Стьюдента

Компоненты	t-критерий Стюдента	Уровень значимости
Когнитивно-познавательный	7,368	p<0,001
Рефлексивно-оценочный	11,630	p<0,001
Коммуникативно-деятельностный	9,133	p<0,001

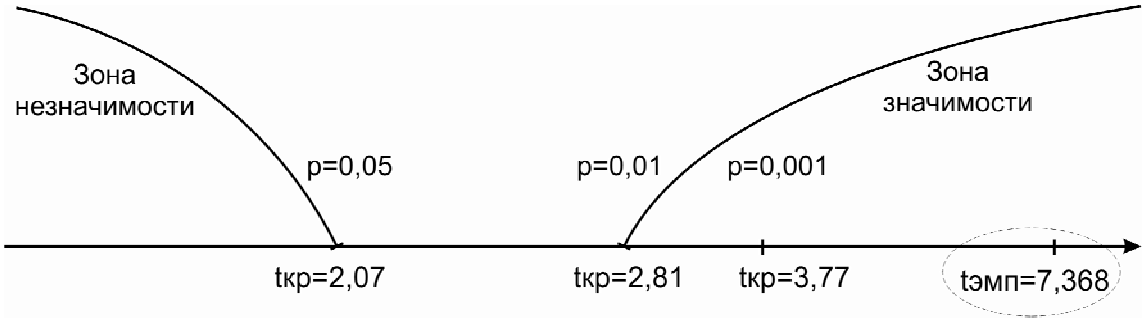


Рисунок 14 Ось значимости показателей t-критерия Стюдента для когнитивно-познавательного компонента базовой культуры

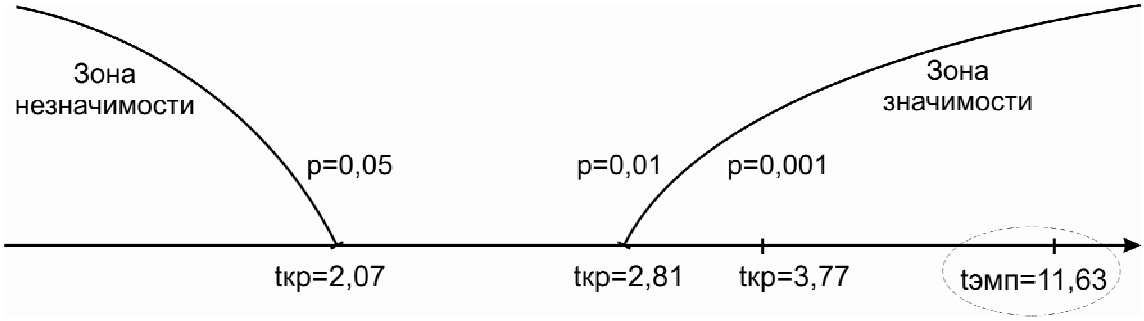


Рисунок 15 Ось значимости показателей t-критерия Стюдента для рефлексивно-оценочного компонента базовой культуры

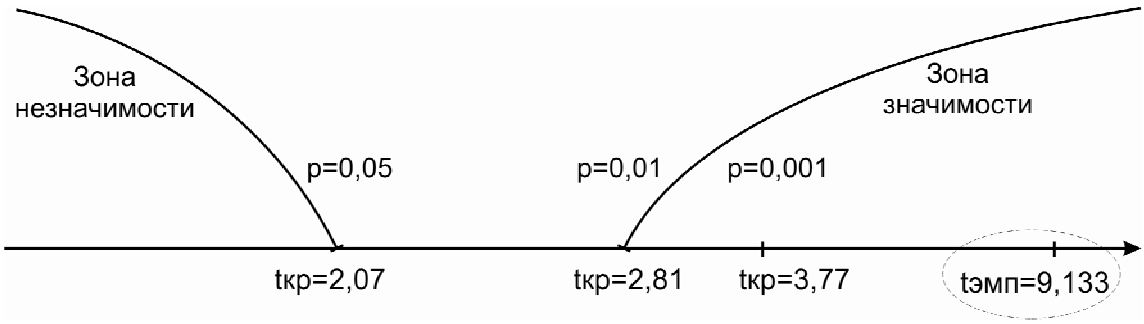


Рисунок 16 Ось значимости показателей t-критерия Стюдента для коммуникативно-деятельностного компонента базовой культуры

Таким образом, приведенный сравнительный и статистический анализ данных, полученных в результате начального диагностического и итогового диагностического этапов обучающего эксперимента позволил нам сделать несколько выводов:

- Сопоставление результатов работы экспериментальных и контрольных классов позволяют говорить об эффективности целенаправленной педагогической работы по воспитанию базовой

культуры в младшем школьном возрасте, а именно: учащиеся экспериментального класса в результате экспериментального обучения
на когнитивно-познавательном уровне

- владеют элементарными способами учебной деятельности (умением выделять существенные связи, строить рассуждения, делать умозаключения, выводы);
- владеют целостная системой знаний о животном и растительном мире, о человеке и его месте в природе. Наблюдают и обобщают объекты окружающего мира;
- способны к осмыслению знаний и могут применять их на практике.

на рефлексивно-оценочном уровне

- осознают собственное поведение в учебной деятельности - уважительно и внимательно относятся к сверстникам, учителям; со-переживают и со-чувствуют;
- способны к осмыслению способов и приёмов своей учебной работы, умеют выбрать наиболее рациональные;
- обладают позитивным эмоционально-ценностным отношением к окружающему миру.

на коммуникативно-деятельностном уровне

- испытывают устойчивую потребность в самостоятельном освоении культурно-образовательного пространства;
- владеют стратегиями культурного поведения и общения в учебном взаимодействии, способностью выбирать вербальные и невербальные средства в соответствии с условиями общения и этикетными нормами.

- Результаты опытно-экспериментальной работы подтверждают предположение, выдвинутое в гипотезе исследования, об эффективности педагогических условий, обеспечивающих

воспитание базовой культуры учащихся в культурно-образовательном пространстве начальной школы.

Выводы по третьей главе

1. На подготовительном этапе экспериментального исследования были выделены следующие критерии базовой культуры ребенка в условиях обучения в культурно-образовательном пространстве начальной школы:

- Культура познавательной деятельности.
- Осознание собственного поведения в учебной деятельности.
- Способность к рефлексии учебной деятельности.
- Культура общения и поведения в учебном взаимодействии.

2. Сопоставление результатов работы экспериментального и контрольного классов позволяют говорить об эффективности целенаправленной педагогической работы по воспитанию базовой культуры учащихся начальных классов.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

1. Научно-педагогическое осмысление эмпирического материала является попыткой диссертанта обосновать феномен формирования – освоения - становления базовой культуры ребенка в культурно-образовательном пространстве начальной школы. С этой целью нами проанализированы основные тенденции развития начального школьного образования, а именно: ориентация образования на личность учащегося; развивающий характер обучения; общекультурная направленность процессов воспитания и обучения в рамках реализации культурологического и аксиологического подходов к образованию; создание целостной культурной среды, способствующей развитию базовой культуры учащегося начальной школы, и, следовательно, обеспечению его успешной социализации и адаптации в культурно-образовательном пространстве.

2. Исходя из положений культурно-исторической концепции, а также анализа сензитивных новообразований младших школьников мы определили *базовую культуру младшего школьника* как интегративное, динамическое образование в структуре личности ребенка, представленное совокупностью личностных качеств, реализующихся в когнитивно-познавательном, рефлексивно-оценочном, коммуникативно-деятельностном компонентах, содержание которых образует некий базовый минимум и позволяет ребенку интегрироваться в культурно-образовательное пространство и развиваться в гармонии с общечеловеческой культурой. Ее нельзя считать итоговой характеристикой личности или понимать как замкнутый опыт отдельного человека; предложенное нами строение базовой культуры, по нашему мнению, определит перспективность

трактовки ее содержания в разных возрастных периодах.

Основным способом освоения базовой культуры младшими школьниками является их принятие в школьное культурно-образовательное пространство, которое есть особым образом организованная социокультурная и педагогическая среда, стимулирующая развитие и саморазвитие каждого включенного в нее индивида, система условий для реализации личностного и творческого потенциала детей и педагогов - всех субъектов образовательного процесса, пространство культурного развития и воспитания личности.

3. При моделировании культурно-образовательного пространства начальной школы мы выделяем следующие уровни междисциплинарной интеграции (на примере аналитического рассмотрения интегративной программы «Школа культуры первоклассника»):

- Ценностно-целевой, предполагающий наличие базовой цели, постановка которой определяется в соответствии с культурными ценностями. В рамках культурно-образовательного пространства начальной школы основной целью является общекультурное становление личности ребенка.
- Процессуально-содержательный, предполагающий единство принципов построения и подходов к реализации содержания, системообразующим фактором которого является культурологическая основа, предопределяющая ведущую роль культурного компонента содержания в переориентации смысла и организации образовательного процесса.
- Результативный, предполагающий культурное развитие ребенка-младшего школьника, которое мы понимаем как освоение учащимся когнитивно-познавательного, рефлексивно-оценочного и коммуникативно-деятельностного компонентов базовой культуры.

4. В качестве магистрального пути воспитания базовой культуры младших школьников нами использована педагогическая технология, в основе которой личностно ориентированный, субъектно-деятельностный и культуротворческий подходы к реализации дидактического содержания. Функционально-стадиальный алгоритм, отражающий закономерные этапы когнитивной деятельности младших школьников, включает стадии: вызов, осмысление, включение нового знания в учебно-практическую деятельность, рефлексия.

5. Исследованием установлена и экспериментально проверена совокупность рациональных методических приемов, позволяющих изучить наличный уровень базовой культуры младших школьников и провести формирующий эксперимент. Анализ опытно-экспериментальной работы показал, что младшие школьники обладая определенным уровнем освоения содержания базовой культуры, по мере своего развития, успешно дополняют его новым содержанием. Освоение содержания базовой культуры младших школьников обусловлено особенностями развития детей, а также уровнем адаптации к процессу обучения, как основному виду деятельности детей младшего школьного возраста. Таким образом, произошло подтверждение гипотезы, была достигнута цель и решены задачи исследовательской работы.

6. Исследование не претендует на исчерпывающее раскрытие сути всех явлений, относящихся к проблеме изучения процесса становления базовой культуры ребенка. В перспективе предполагается изучить взаимосвязи учебной адаптации и уровня освоения содержания базовой культуры. Требует дальнейшего своего изучения процесс воспитания базовой культуры в плане обеспечения преемственности в освоении культурно-образовательного пространства. Продолжение данного исследования, как мы надеемся, даст ответ на вопросы, оставшиеся не разрешенными, и позволит более полно и точно представить картину педагогических процессов, направленных на развитие личности ребенка в культурно-образовательном пространстве.

Библиографический список

1. Абульханова-Славская К.А. Развитие личности в процессе жизнедеятельности: Психология формирования и развития личности. - М.: Педагогика, 1981. – С 124-147.
2. Абульханова-Славская К.А. Деятельность и психология личности. -М.: Педагогика, 1980. 246 с.
3. Амонашвили Ш.А. Воспитательная и образовательная функция оценки учения школьников: экспериментально-педагогическое исследование. - М.: Педагогика, 1984. – 380с.
4. Амонашвили Ш.А. Размышления о гуманной педагогике. М.: Издательский дом Ш. Амонашвили, 1996. – 494 с.
5. Ананьев Б.Г. Проблемы способностей. М.: Просвещение, 1962. – 320с.
6. Андреева Г.М. Социальная психология: Учебник для факультета психологии университета. -М.: Просвещение, 1980. – 472с.
7. Анисимов С.Ф. Духовные ценности: производство и потребление. М.: Просвещение, 1988. – 412 с.
8. Архангельский Л.М. Социально-этнические проблемы теории личности. - М.: Просвещение, 1974. – 293с.
9. Асмолов А.Г. Об организации взаимодействия образовательных учреждений и обеспечении преемственности дошкольного и начального общего образования // Дошкольное воспитание. 1994. № 6. С 34-38.
10. Бабанский Ю.К. Проблемы повышения эффективности педагогических исследований (дидактический аспект).- М.: Педагогика, 1982. – 254 с.
11. Базовая культура личности : Сборник научных трудов/Под ред. О.С. Газмана. М.: Издательство МГУ, 1989. 145 с.

12. Баллер Э.А. Социальный прогресс и культурное наследие. - М.: Просвещение, 1987. С 132 – 137.
13. Бахтин М.М. Эстетика словесного творчества. - М.: Просвещение, 1979. – 227с.
14. Белова Т.И. Построение дидактического пространства в условиях, образовательной ситуации (на материале дошкольного образования): Дис. ... канд. пед. наук. Ижевск, 1999. – 210 с.
15. Беспалько В.П. Слагаемые педагогической технологии. - М.: Просвещение, 1989. – 190 с.
16. Бестужев-Лада И.В. Культура, контркультура, антикультура. На пороге 21 века: образование и культура. - М.: РАО-РАФК, 1996. – 296 с.
17. Библер В.С. От наукоучения - к логике культуры. - М.: Просвещение, 1991. – 324 с.
18. Библер В.С. Диалог культур и школа XXI века // Школа диалога культур. Идеи. Опыт. Проблемы-Кемерово : АЛЕФ 1993. – С 59 – 79.
19. Блонский П.П. Избранные педагогические и психологические отношения: В 2-х томах. Т.I. -М.: Просвещение, 1979. С327 – 330.
20. Бобнева М.И. Социальные нормы и регуляция поведения. - Психологические проблемы социальной регуляции поведения. - М.: Просвещение, 1976. – 276с.
21. Богданова О.С, Калинина О.Д. Содержание и методика этических бесед с младшими школьниками: пособие для учителя. - 2-е изд., дораб. -М.: Просвещение, 1985.- 105 с.
22. Бодалев А.А. Караковский В.А., Новикова Л.И. Психолого-педагогические проблемы воспитания в современных условиях// Сов. педагогика. 1991. №. 5. - С 76-84.
23. Бодалев А.А. Психологические условия гуманизации педагогического общения// Советская педагогика. 1990. № 12.- С 35 – 39.

24. Бодалев А.А. Личность и общение. - М.: Педагогика. 1983. – 271 с.
25. Божович Л.И. Концепция культурно-исторического развития психики и её перспективы // Вопр. психологии. 1977. № 2. – С. 43 – 50.
26. Божович Л.И. Личность и её формирование в детском возрасте. М.: Просвещение, 1968. – 209 с.
27. Божович Л.И. Этапы формирования личности. - Воронеж, 1995. – 320 с.
28. Бондаревская Е.В. Воспитание как возрождение гражданина, человека культуры и нравственности. - Ростов-на-Дону: Феникс, 1995. – 207 с.
29. Бондаревская Е.В. Образование в поисках человеческих смыслов. – Ростов-на-Дону: Феникс, 1995. – 160 с.
30. Бондаревская Е.В. Ценностные ориентации личностно-ориентированного воспитания// Педагогика, 1995. № 4. – С. 74 – 78.
31. Брунер Дж. Психология познания : За пределами непосредственной информации/Пер, с англ. К.И.Бабицкого. М.:Прогресс, 1977. С 273 – 290.
32. Буева Л.П. Социальная среда и сознание личности. - М.: Высшая школа, 1986. – 364 с.
33. Буева Л.П. Человек: деятельность и общение. - М.: Просвещение, 1978. – 403с.
34. Валеева Р.А. Гуманистическое воспитание: Опыт реформаторских школ Европы 1 пол. 20 в. -Казань: ГКПУ, 1996. С 73 – 78с.
35. Валлон А. Психологическое развитие ребёнка. М.: Просвещение, 1972. – 297с.
36. Венгер А.Л. Психологическая готовность детей к школе. Развитие мышления и умственное воспитание дошкольников. М.: Просвещение. 1985. – 280с.
37. Венгер Л.А. Восприятие и обучение. М.: Просвещение, 1969. – 343с.

38. Венгер Л.А. Педагогика способностей. М.: Высшая школа, 1973. – 445с.
39. Выготский Л.С. Игра и её роль в психическом развитии ребёнка // Вопр. психологии. 1966. № 6. С 43 – 52.
40. Выготский Л.С. Избранные психологические исследования. М.: Просвещение, 1956. С 173 – 185.
41. Выготский Л.С. Кризис семи лет. Собр. соч. в 6-ти томах. Т. 4.- М.: Просвещение, 1984. С 526 – 595.
42. Выготский Л.С. Лекции по педологии (1933-1934 гг.). Ижевск: Издательский дом Удмуртский университет, 1996. – 174с.
43. Выготский Л.С. Мышление и речь // Собр. соч. М.: Просвещение, 1982. Т.2. – 462с.
44. Выготский Л.С. Педагогическая психология/Под ред. В.В. Давыдова. М. :Педагогика, 1991. – 524с.
45. Гаврилова Т.П. Учитель и семья школьника. - М.: Знание. 1988.- 80с.
46. Газман О.С. Социально-педагогические аспекты развития личности// Сов. педагогика. 1988. № 5. С 51 – 60.
47. Газман О.С. Свобода ребенка в образовательном процессе. //Современная школа: проблема гуманизации отношений учителей, учащихся и родителей. - М: АПН СССР , 1993. С 74 – 83.
48. Гальперин П.Я. К анализу теории Ж. Пиаже о развитии детского мышления //Дж. Флейвелл Генетическая психология Ж.Пиаже Пер. с англ.- М.: Просвещение 1967. С 127 – 135.
49. Гальперин П.Я. Методы обучения и умственное развитие ребёнка. М.: Знание, 1985. – 384с.
50. Гальперин П.Я. Формирование умственных действий // Хрестоматия по общей психологии / Под ред. Ю.Б. Гиппенрейтер, В.В. Петухова. М.; Просвещение, 1981. С 174 – 196.

51. Гершунский Б.С. Философия образования для XXI века. М.: Высшая школа, 1998. – 453с.
52. Голованова Н.Ф. Педагогические основы социализации младшего школьника. Дис... д-ра пед. наук. - С-Пб., 1996. – 306с.
53. Государственный стандарт общего среднего образования. - М., 1996.
54. Гуманизация воспитания в современных условиях: Собрание статей. Институт педагогических инноваций. Российская академия образования./ Под ред. О.С. Газмана, И.А Костенчука. М.: УВУ «Инноватор», 1995. С 92 – 110.
55. Гуманизация образования - императив 21 века: Сборник статей./ Под ред. И.А. Зимней. - М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов. 1996. – 174с.
56. Гусева Н.А. Принцип гуманизации и его осуществление в воспитательном процессе современных школьников: Автореферат дисс... канд. пед. наук. - Брянск, 1994. – 25с.
57. Давыдов В.В Виды обобщения в обучении. - М.: Знание, 1972. – 243с.
58. Давыдов В.В. Понятие деятельности как основание исследований научной школы Л.С. Выготского // Вопр. психологии. 1996. № 5 С 43 – 50.
59. Давыдов В.В. Проблемы развивающего обучения в контексте модернизации образования. М.: Педагогика, 1989. – 162с.
60. Давыдов В.В. Проблемы развивающего обучения. М.: Педагогика, 1986. – 564с.
61. Демакова И.Д. Воспитание в условиях гуманизации образования. Ижевск: Издательский дом Удмуртский Университет, 1998. – 87с.
62. Дьюи Дж. Введение в философию воспитания: Пер. с англ. - М.: Педагогика, 1991. – 344с.

63. Жуковская Р.И. Игра и её педагогическое значение. М.: Педагогика, 1975. – 173с.
64. Занков Л.В. Избранные педагогические труды. - М.: Педагогика, 1990. С 183 – 210.
65. Занков Л.В. О начальном обучении. - М.: Просвещение, 1963. – 293с.
66. Занков Л.В. Обучение и развитие. - М.: Просвещение, 1976. – 405с.
67. ЗанковЛ.В. Наглядность и активизация учащихся в обучении. - М. Просвещение, 1960. – 296с.
68. Зеньковский В.В. Психология детства. Екатеринбург, 1995. – 346с.
69. Зимняя А.А., Боденко Б.Н., Морозова Н.А. Воспитание – проблема современного образования в России (состояние, пути решения) - М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов., 1999. – 296с.
70. Злобин Н.С. Культура и общественный прогресс. М.: Просвещение, 1980. – 124с.
71. Зотов В.В. Воспитание у младших школьников эмоционально ценностного отношения к природе: Автореферат дисс. канд. пед. наук. – М., 1998. – 24с.
72. Иванец И.И. Педагогические условия развития речевых коммуникаций старших школьников. Автореф. дис... канд. пед. наук. – Ростов-на-Дону, 1997. – 30с.
73. Игропуло В.С. Основы образовательных технологий. – Ставрополь: Издательство СГУ, 1996. – 97с.
74. Ильин В.С. Формирование личности школьника. М.: Педагогика, 1984. – 144с.
75. Исаев И.Ф. Теория и практика формирования профессионально-педагогической культуры преподавателя высшей школы. - Москва-Белгород. -1993. – 279с.

76. Истомина Н.Б. Развивающее обучение//Начальная школа. 1996, № 12. С 70 – 81.
77. Каган М.С. Человеческая деятельность. М.: Знание, 1974. – 372с.
78. Караковский В.А. Воспитательная система школы: педагогические идеи и опыт формирования. - М.: Педагогика, 1991. – 123с.
79. Караковский В.А., Новикова Л.И., Селиванова Н.Л. Воспитание? Воспитание... Воспитание! -М.: Новая школа , 1996. – 204с.
80. Кларин М.В. Педагогическая технология. - М.: Педагогика, 1989. – 132с.
81. Коменский Я.А., Локк Д., Руссо Ж-Ж., Песталоцци И.Г. Педагогическое наследие, (сост. В.М. Кларин А.Н. Джуринский -М.: Просвещение, 1987. С 294 – 320.
82. Коменский Я. А. Великая дидактика. М.: Просвещение, 1941. – 391с.
83. Кон И.С. НТР и проблемы социализации молодежи. - М.: Наука, 1988. С 72 – 81.
84. Кон И.С. Ребенок и общество. - М.: Наука, 1988. – 294с.
85. Кон И.С. Социология личности. - М.: Наука, 1967. С 405 – 440.
86. Котова И.Б., Шиянов Е.Н. Педагог: профессия и личность. - Ростов-на-Дону: Феникс, 1997. – 172с.
87. Котова И.Б., Шиянов Е.Н. Социализация и воспитание. - Ростов-на-Дону: Феникс, 1997. – 204с.
88. Краткая философская энциклопедия. - М.: Просвещение, 1994. – 410с.
89. Критика теории социализации учащейся молодежи в капиталистических странах: Сб. научн. трудов/Отв. ред. М.А. Соколова. - М.: Издательство МГУ, 1980. С 72 – 76.
90. Круглова Л.К. Духовная культура как система. Дис... д-ра философ, наук. СПб, 1992. – 156с.
91. Крылова Н.Б. Формирование культуры будущего специалиста. - М.: Педагогика, 1990. – 173с.

92. Кряжев П.Е. Некоторые социологические вопросы формирования личности//Вопросы философии, 1966, № 7. С 15 – 21.
93. Кузнецова Л.В. Гармоничное развитие личности младшего школьника: Книга для учителя. М.:Просвещение,1988. – 184с.
94. Кулагина И.Ю. Возрастная психология. Развитие ребенка от рождения до 17 лет. - М.: Знание, 1997. – 304с.
95. Культура и духовное восхождение. - М: Искусство, 1992. – 94с.
96. Лазурский А.Ф. Психология общая и экспериментальная. - Л., 1925. – 330с.
97. Лалетин Д.А. Целостность и структурность культуры// Культура как целостное явление. Проблемы и методология изучения. Сб. научных трудов. Л.: Наука, 1983. С 82 – 90.
98. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность. М.: Знание, 1974. – 294с.
99. Леонтьев А.Н. Проблемы развития психики. М.: Педагогика, 1972.-с.476.
100. Лернер И.Я. Дидактические основы методов обучения. М.: Педагогика, 1981. – 124с.
101. Лихачев Б.Т. Педагогика.- М.: Педагогика, 1993. – 484с.
102. Лихачев Б.Т. Философия воспитания. - М.: Педагогика, 1995. – 278с.
103. Ломов Б.Ф. Проблема общения. М.: Педагогика, 1981. – 384с.
104. Лопатин В.В., Лопатина Л.Е. Малый толковый словарь. - М.: Просвещение, 1990. – 600с.
105. Лурия А.Р. Внимание и память. М.: Знание, 1975. – 203с.
106. Лурия А.Р. Язык и сознание. М.: Знание, 1979. – 341с.
107. Ляудис В.Я. Структура продуктивного учебного взаимодействия// Хрестоматия по педагогической психологии / Сост. А. Красило, А. Новгородцева М.: Педагогика, 1995. С 94 – 120.

108. Макаренко А.С. Воспитание в семье и школе. Пед. соч.: В 8-ми томах. Т.5.-М.: Педагогика, 1984. С 430 – 481.
109. Малькова З.А., Новикова Л.И. Концепция воспитания учащейся молодежи в современном обществе. - М.: Новая школа, 1997. – 126с.
110. Маркарян Э.С. Понятие «культура» в системе современных социальных наук. М.: Просвещение, 1972. – 94с.
111. Маслоу А. Самоактуализация/Психология личности: Тексты. - М.: Педагогика, - 1982. С 72 – 94.
112. Межуев В.М. Культура и история. М.: Знание, 1979. – 216с.
113. Межуев В.М. Проблемы теории культуры. М.: Знание, 1977. – 294с.
114. Межуев В.М. Проблемы философии и культуры, М.: Знание, 1984. – 182с.
115. Мид М. Культура и мир детства: Избр. произв. / Сост. И.С. Кон. М.: Педагогика, 1998. – 307с.
116. Моделирование воспитательных систем: теория-практика./ Под ред. Л.И. Новиковой, Н.Л. Селивановой. - М.: РОУ, 1995. – 203с.
117. Моль А. Социодинамика. -М.: Просвещение, 1973. С 94 – 98.
118. Момов В. Человек. Мораль. Воспитание: Пер. с болг. -М.: Знание, 1975. – 196с.
119. Мудрик А.В. Общение школьников. - М.: Знание, 1987. – 348с.
120. Мудрик А.В. Социализация и воспитание. - М.: Новая школа, 1997. – 207с.
121. Мысливченко А.Г. Человек как предмет философского познания. - М.: Просвещение, 1972. С 78 – 94.
122. Н.Мухина В.С. Психология ребенка и формирование нравственных компонентов его мировоззрения// Вопросы психологии. 1980. №1. С 15 – 28.
123. Немов Р.С. Психология. Кн. 3. - М.; Педагогика, 1995. С 29 – 50.

124. О структуре двенадцатилетней средней общеобразовательной школы//Вестник образования. 1999, сентябрь. С 40 – 45.
125. О проблемах и перспективах развития начального образования в Российской Федерации. Решение коллегии Министерства общего и профессионального образования Российской Федерации от 11.12.96 № 3/2.
126. О преподавании в начальной школе. Инструктивное письмо Министерства общего и профессионального образования от 10.06.04.
127. Обухова Л.Ф. Две парадигмы в исследовании детского развития:// Вопр. психологии. 1996. № 5. С 72 – 96.
128. Обухова Л.Ф. Детская психология: теории, факты, проблемы. М.: Педагогика, 1995. – 294с.
129. Общая психология / Под ред. А.В. Петровского. М.: Знание, 1976. – 540с.
130. Ожегов С.И. Словарь русского языка. - М.: Просвещение, 1986. – 596с.
131. Опыт разработки концепций воспитания/Под ред. Е.В. Бондаревской. Ч.1,2. - Ростов н- Дону, 1993. С 84 – 122.
132. Орлов В.Н., Сапронов П.А. Гуманитарные основы культуры//В кн.: Гуманитарное знание: сущность и функции. Санкт-Петербург, 1991. С 140 – 204.
133. П.Березин Ф.Б., Мирошников М.П., Соколова Е.Ю. Методика многостороннего исследования личности. - М.: Высшая школа, 1994. – 344с.
134. Парыгин Б.Д. Основы социально-психологической теории. - М.: Просвещение, 1971. – 442с.
135. Парыгин Б.Д. Научно-техническая революция и личность. Социально-психологические проблемы. -М.: Знание, 1978. С 84 – 92.
136. Парыгин Б.Д. Социальная психология как наука. - Ленинград, 1967. С 184 – 200.

137. Педагогика. Учебное пособие для студентов педагогических ВУЗов и педагогических колледжей/ Под ред. П.И. Пидкасистого. - М.: Владос, 1995. – 448с.
138. Педагогика: Учеб. пособие // В.А. Сластёнин, И.Ф. Исаев, А.И. Мищенко, Е.И. Шиянов.- М.: Владос, 1997. – 630с.
139. Педагогический словарь. - М.: Просвещение, 1960. – 574с.
140. Петровский А.В. Л.С. Выготский и развитие социально-психологической теории // Научное творчество Л.С. Выготского и современная психология. М., 1981. С 87 – 96.
141. Пиаже Ж. Избранные психологические труды: Психология интеллекта. М.: Знание, 1969. – 204с.
142. Подласый И.П. Педагогика: Учебник для студентов высших педагогических заведений. - М.: Владос, 1996. – 583с.
143. Поливанова К.Н. Возрастные периоды и проблема воспроизводства культуры // Культурно-исторический подход: развитие гуманитарных наук и образования: Тез. докл. междунар. конф. – М., 1996. С 10 – 11.
144. Психическое развитие младших школьников: экспериментальное психологическое исследование./ Под ред. В.В. Давыдова., научно-исслед. Институт общей и педагогической психологии. Акад. Пед. Наук СССР. - М.: Педагогика, 1990. С 124 – 142.
145. Психология формирования личности детей дошкольного и младшего школьного возраста. - Минск: Народна света, 1987. – 182с.
146. Психология. Словарь. -М.: Просвещение, 1990. – 284с.
147. Рабочая книга школьного психолога/ Под ред. И.В. Дубровиной. – М.: Педагогика, 1991. – 202с.
148. Ракитов А.И. Цивилизация, культура технология и рынок//Вопросы философии, 1992, № 5. С 21 – 30.

149. Роджерс К. К науке о личности// История зарубежной психологии: Тексты/ Под ред. П.Я. Гальперина, А.Н.Жадан. - М.: Педагогика, 1986. С 182 – 191.
150. Розин В.М. Образование в конце XX века// Вопросы философии. 1992, №9. С 24 – 40.
151. Розов Н.С. Структура цивилизации и тенденции мирового развития. - Новосибирск, 1992. С 94 – 210.
152. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. М.: Знание, 1989. – 492с.
153. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии /Сост. А.В. Брушлинский, Абульханова-Славская. СПб: Питер, 1998. – 507с
154. Ряузов Н.Н. Общая теория статистики. - М.: Владос, 1997 – 324с.
155. Селевко Г.К. Опыт системного анализа современных педагогических технологий//Школьные технологии. 1996, № 3. С 21 – 30.
156. Селевко Г.К. Педагогические технологии // Школьные технологии. 1998, № 2. С 44 – 50.
157. Сластенин В .А. Гуманитарная культура специалиста//Магистр 1. 1991, №1. С 71 – 82.
158. Сластенин В.А. и др. Педагогика. Учебное пособие. - М.: Владос, 1997. – 542с.
159. Сластёнин В.А., Подымова Л.С. Педагогика: инновационная деятельность. М.: Педагогика, 1997. – 674с.
160. Смоленцев Ю.М. Гуманизм как принцип культуры//В кн.: Актуальные проблемы культуры XX века. - М.: Баласс, 1993. С 74 – 128.
161. Сноу Ч. Две культуры. - М.: Знание, 1973. – 196с.
162. Соколов Э.В. Культура и личность. - Л., 1972. – 84с.
163. Столяренко Л.Д. Основы психологии. – Ростов-на-Дону: Феникс, 1997. – 344с.
164. Сухомлинский В.А. Как воспитать настоящего человека. -Киев: Радяньска школа, 1975. – 308с.

165. Сухомлинский В.А. Мудрая власть коллектива. - М.: Просвещение, 1975. – 182с.
166. Сухомлинский В.А. Этюды о коммунистическом воспитании// Учит. газ. 1988. – 186с.
167. Тараскина Г.С. Адаптирование младшего школьника к окружающему миру средствами искусства и культуры. Дис... канд. пед. наук. - М., 1997. – 240с.
168. Трофимова Г.С. Основы педагогической коммуникативной компетентности: Учеб. пособие. Ижевск: Издательство Удм. Ун-та, 1994г. 76с.
169. Утехина А.Н., Зеленина Т.И. Детская воскресная школа "Лингва": Про грамма обучения и развития детей дошкольного и младшего школьного возраста. Ижевск: Издательский дом «Удмуртский университет», 2000. – 49с.
170. Утехина А.Н. Иностранный язык в дошкольном возрасте: теория и практика. Ижевск: Издательский дом «Удмуртский университет», 2000. – 246с.
171. Ушинский К.Д. Избранные педагогические сочинения. М.: Педагогика, 1968. – 462с.
172. Ушинский К.Д. Собрание сочинений. М.: Педагогика, 1949. Т.6. С 96 – 124.
173. Федеральная программа развития образования. - М., 2000. – 84с.
174. Федеральный закон «Об образовании»//Собрание законодательства Российской Федерации. 1996. № 3.
175. Федеральный закон РФ «Об образовании», М., 1996.
176. Фресс П., Пиаже Ж. Экспериментальная психология. - М.: Просвещение, 1975. – 173с.
177. Фридман Л.М. Есть ли альтернатива развивающему обучению?//Начальная школа. 1999, № 5. С 43 – 51.

178. Фридман Л.М., Пушкина ТА., Каплунович И.Я. Изучение личности учащегося и ученических коллективов. - М.: Знание, 1988. – 122с.
179. Харчев А.Г. Становление личности. -М.: Просвещение, 1972. – 179с.
180. Хрипкова А.Г., Колесов Д.В. Психолого-педагогические особенности школьников. -М.: Педагогика, 1982. – 162с.
181. Чавчавадзе К.З. Культура и ценности. Тбилиси, 1984. – 124с.
182. Чеснокова В.Д. Индивидуальная культура//В кн.: Актуальные проблемы культуры XX века. - М.: Высшая школа, 1993. С 83 – 141.
183. Шацкий СТ. Педагогические сочинения: В 4-х томах. Т.2. - М.: Просвещение, 1964. – 293с.
184. Шацкий СТ. Педагогические сочинения: В 4-х томах. Т.3. - М.: Просвещение, 1964. – 304с.
185. Шилова М.И. Изучение воспитанности школьников. - М.: Педагогика, 1982. – 94с.
186. Шиянов Е.Н. Гуманизация педагогического образования: состояние и перспектива. - М - Ставрополь, 1991. -144с.
187. Шиянов Е.Н., Котова И.Б. Идея гуманизации образования в контексте отечественных теорий личности. - Ростов-на-Дону: Издательство РГУ, 1995. – 184с.
188. Эльконин Д.Б. Введение в психологию развития (в традиции культурно-историч. теории Л.С. Выготского). М.: Тривола,1994. – 168с.
189. Эльконин Д.Б. Детская психология. М.: Знание, 1960. – 310с
190. Эльконин Д.Б. Избранные психологические труды. М: Тривола, 1995. – 217с.
191. "Школа 2000...": Концепция программы непрерывных курсов для общеобразовательной школы. М.: Баласс, 1997. – 72с.
192. Biological and behavioral determinants of teaching development / Hg-N.A.Krasnegor, D.M. Rumbaugh. Hillsdale; New York, 1991.

ПРИЛОЖЕНИЯ

ПРИЛОЖЕНИЕ 1

Тестовые задания для исследования словесно-логического мышления младших школьников по методике Э.Ф.Замбацявичене

Задания 1 субтеста. «Закончи предложение. Какое слово из пяти подходит к приведенной части фразы?»

1. У сапога всегда есть ... (шнурок, пряжка, подошва, ремешки, пуговицы) (80% первоклассников с нормальным развитием дают правильный ответ на этот вопрос). Если ответ правильный, задается вопрос: «Почему не шнурок?» После правильного объяснения, решение оценивается в 1 балл, при неправильном объяснении — 0,5 балла. Если ответ ошибочный, ребенку предлагается подумать и дать более правильный ответ. За правильный ответ после второй попытки ставится 0,5 балла. Если ответ неправильный, выясняется понимание слова «всегда». При решении последующих проб 1 субтеста уточняющие вопросы не задаются.
2. В теплых краях живет ... (медведь, олень, волк, верблюд, пингвин) (86%).
3. В году ... (24 месяца, 3 мес, 12 мес, 4 мес, 7 мес) (96%).
4. Месяц зимы ... (сентябрь, октябрь, февраль, ноябрь, март) (93%).
5. В нашей стране не живет ... (соловей, аист, синица, страус, скворец) (85%).
6. Отец старше своего сына ... (редко, всегда, часто, никогда, иногда) (85%).
7. Время суток ... (год, месяц, неделя, день, понедельник) (69%).

8. У дерева всегда есть ... (листья, цветы, плоды, корень, тень) (94%).
9. Время года ... (август, осень, суббота, утро, каникулы) (75%).
10. Пассажирский транспорт ... (комбайн, самосвал, автобус, экскаватор, тепловоз) (100%).

2 субтест. Классификация, способность к обобщению.

«Одно слово из пяти лишнее, его следует исключить. Какое слово надо исключить?»

При правильном объяснении ставится 1 балл, при ошибочном — 0,5 балла. Если ответ ошибочный, предлагают ребенку подумать и ответить еще раз. За правильный ответ после второй попытки ставится 0,5 балла. При предъявлении 7, 8, 9, 10 проб уточняющие вопросы не задаются.

1. Тюльпан, лилия, фасоль, ромашка, фиалка. (95% первоклассников с нормальным развитием дают правильный ответ.)
2. Река, озеро, море, мост, пруд (100%).
3. Кукла, прыгалка, песок, мяч, юла (99%).
4. Стол, ковер, кресло, кровать, табурет (90%).
5. Тополь, береза, орешник, липа, осина (85%).
6. Курица, петух, орел, гусь, индюк (93%).
7. Окружность, треугольник, четырехугольник, указка, квадрат (90%).
8. Саша, Витя, Стасик, Петров, Коля (91%).
9. Число, деление, сложение, вычитание, умножение (90%).
10. Веселый, быстрый, грустный, вкусный, осторожный (87%).

3 субтест. Умозаключения по аналогии.

«Подбери из пяти слов, написанных под чертой, одно слово, которое подходило бы к слову «гвоздика» так же, как слово «овощ» — к слову

«огурец». За правильный ответ 1 балл, за ответ после второй попытки — 0,5 балла. Уточняющие вопросы не задаются.

1. Огурец Гвоздика

   Овощ, сорняк, роса, садик, цветок, земля (87%)

2. Огород Сад

   Морковь, забор, грибы, яблоня, колодец, скамейка (87%)

3. Учитель Врач

   Ученик, очки, больница, палата, больной, лекарство (67%)

4. Цветок Птица

   Ваза, клюв, чайка, гнездо, перья, хвост (66%)

5. Перчатка Сапог

   Рука, чулки, подошва, кожа, нога, щетка (80%)

6. Темный Мокрый

   Светлый, солнечный, скользкий, сухой, теплый, холодный (55%)

7. Часы Градусник

   Время, стекло, больной, кровать, температура, врач (95%)

8. Машина Лодка

   Мотор, река, маяк, парус, волна, берег (89%)

9. Стол Пол

   Скатерть, мебель, ковер, пыль, доски, гвозди (85%)

10. Стул Игла

    Деревянный, острая, тонкая, блестящая, короткая, стальная (65%)

4 субтест. Обобщение.

«Найди подходящее для этих двух слов обобщающее понятие. Как это можно назвать, одним словом?» При неправильном ответе предлагается подумать еще. Оценки — аналогичны предыдущим субтестам. Уточняющих вопросов не задают.

1. Окунь, карась ... (99% первоклассников дают правильный ответ)

2. Метла, лопата ... (43%)
3. Лето, зима ... (84%)
4. Огурец, помидор ... (97%)
5. Сирень, орешник ... (74%)
6. Шкаф, диван ... (96%)
7. Июнь, июль ... (95%)
8. День, ночь ... (45%)
9. Слон, муравей ... (85%)

Дерево, цветок ... (73%)

ПРИЛОЖЕНИЕ 2

Этические художественные миниатюры-рассказы В.А.Сухомлинского (материал для исследования уровня эмоциональной отзывчивости младшего школьника)

1. "Рогатка и воробьиное гнездо"

Восьмилетний Юрка пришел в школу с рогаткой. До уроков оставалось много времени. Он сел под кустом сирени и стал наблюдать за воробьями, которые весело чирикали, перелетая в ветки на ветку. Вдруг все воробьи поднялись и куда-то улетели. Остался только один, он чирикал тихо и ласково. Потом стал крылышком чистить перышки.

Юрка прицелился и пустил в воробья камешек из рогатки. Мальчик попал в головку. На листья брызнула кровь, а воробьиное тело упало камешком на куст. Юрке стало страшно и он...

Что сделал Юрка? Почему?

2. "Пришли навестить больную"

Марийка очень долго болеет. Лежит в кровати, не может подняться. Иногда приходят к ней подруги. Вот и сегодня пришли к ней Оксана и Валя. Принесли две книжки, а потом замолкли и сидят возле кровати. Вдруг из-за тучи выглянуло солнце. В комнате стало светло. Оксана и Валя обрадовались.

- Наконец-то солнышко пригреет, - защебетала Оксана. - Как только потеплеет - в лес пойдем, на речку.

- Может быть, и искупаемся - радуется Валя. - И цветов нарвём, и на лодке покатаемся, - продолжает Оксана. Марийка смотрела на них, молчала и из глаз ее на подушку покапали слезы. "Отчего ты плачешь? спросила Оксана. Марийка..."

Что ответила Марийка? Почему? Как бы ты поступил (поступила) на месте друзей?

3. "Самое важное - это заставить себя чувствовать"

Учился в одной школе в третьем классе Гена. Какой бы вопрос учительница не поставила, он сразу дает полный ответ и "пять" получает. Писал Гена лучше всех, решал задачи быстрее всех. Но не любили товарищи Гену: слишком уж он выставлял напоказ свой ум. Ответит на вопрос и так смотрит на класс, будто говорит: "Я самый умный!".

Весною класс собрался в поход. Радовались дети: сколько удовольствий дает путешествие и ночевка в лесу!

Думали - гадали, какие вещи в поход брать, как обед варить, как ночлег устроить. И решили: брать надо в лес на двух ребят одно одеяло, одну миску. Быстро разобрались по парам. А с Генкой никто не хочет ни одеяла одного брать, ни из одной миски обед есть.

Заплакал Гена, подошел к учительнице и говорит:

- Я же никому слова плохого не сказал... За что же меня невзлюбили?

Учительница ответила:

Нелегкое дело - заставить себя говорить. Еще труднее - заставить себя молчать. И еще труднее - заставить себя думать. Но самое трудное - это заставить себя чувствовать.

- Как же мне заставить себя чувствовать? - спросил Гена.

Как ты думаешь, что ответила учительница Гене? Почему его невзлюбили одноклассники?

4. "Летняя гроза"

Однажды в выходной день пошли в лес всей семьей - отец, мать, пятиклассник Толя и четырехлетний Саша.

В лесу было красиво и весело. Родители показали детям поляну, на которой цвели ландыши... Вдруг послышался грохот грома. Упали первые крупные капли, а потом дождь полил как из ведра. Отец отдал свой плащ маме, и дождь ей был не страшен. Мама отдала свой плащ Толе, и дождь ему был не страшен. Саша спросил:

- Мама, почему это так: тебе отдал плащ отец, Толю одела своим плащом

ты, а меня одел своим плащом Толя? Почему каждый не надел свой плащ?

Как ты думаешь, что ответила мама Толе? Почему?

5. "Зеленая кастрюля"

Каждый вечер Толя идет к бабушке на кровать, а она рассказывает ему сказки. Когда от дремоты начинают слипаться его глазенки, она берет внука на руки и относит его на кроватку. Эти мгновения самые счастливые в жизни мальчика.

Бабушка часто печальна. Толя спрашивает: "Почему у тебя, бабуся, грустные глаза?" - но она молчит.

Сегодня Толя проснулся очень рано и увидел: бабушка моет зеленую кастрюльку и плачет. Мальчик знал, что в зеленой кастрюльке мама варила только бабушке.

Когда пришло время обедать, мама налила бабушке суп из зеленой кастрюльки и поставила тарелку на маленький столик у порога. Там обедала бабушка. Толе стало очень жаль бабушку. Он сказал...

Как ты думаешь, что сказал Толя? Как бы ты поступил на месте Толи?

6. "Как Андрейка перевез Нину"

Андрейка и Нина возвращались из школы. На их пути был овражек. Пригрело солнце, растаял снег, и в овраг побежала вода. Шумит в овражке бурливый ручеек. Стоят перед ручейком Андрейка и Нина, Андрейка быстро перешел через ручеек и стал на противоположном берегу. Посмотрел мальчик на Нину, а она была в туфлях. Андрейка...

Что сделал Андрейка? Почему?

7. "Лыжи и коньки "

Осенью третьекласснику Боре отец купил коньки. А его друг Женя получил в подарок от своего отца лыжи.

Думает Боря: "Что лучше - коньки или лыжи? Наверное, лыжи. Ведь на них можно кататься везде - и в селе, и в лесу. А на коньках - только на пруду".

Говорит Боря Жене: - Давай поменяемся. Я дам тебе коньки, а ты мне - лыжи.

Поменялись. Наступили морозы, а снега нет. Замерз пруд. Катается Женя на коньках, а Боря сидит дома с лыжами. Взял Боря лыжи, понес к другу и говорит:

- Не будем меняться... Возврати мои коньки, возьми сои лыжи.

Женя ничего не сказал, отдал Боре коньки, а лыжи взял себе. В тот же день пошел снег. Целые сутки падали на землю мягкие снежинки, ровным ковром устилая землю. Засыпало снегом и лед на пруду. Катается Женя на лыжах, а Боря сидит дома с коньками. Проходит неделя, две. Каждый день идет снег. Взял Боря коньки, пришел к Жене и говорит:

- Давай, Женя, все-таки поменяемся... Дай мне лыжи, а себе возьми коньки...

Что ответил другу женя? Как бы ты поступил на месте Жени? Почему?

8. "За грибами"

С вечера третьеклассник Федя собрался в лес за грибами. Мама приготовила ему корзинку и плащ: вдруг дождь пойдет.

Утро было туманное. Федя пошел в лес, где говорили, растет много белых грибов. Он прошел уже с километр, но ни одного гриба не увидел. "Неужели я так и не найду ни одного гриба?" - подумал мальчик. Он ходил час, второй, третий. Грибов не было. У Феди на глазах выступили слезы. Он решил не возвращаться до вечера. Пусть никто не увидит, что он такой неудачник. Вдруг он встретил Аленку, свою одноклассницу. У нее была полная корзина белых грибов.

- Как же ты ни одного гриба не нашел? - удивилась девочка.

Федя наклонил голову, а Аленка... Что сделала девочка? Почему?

ПРИЛОЖЕНИЕ 3

Таблица 8 Карта наблюдений за сформированностью базовой культуры у учащихся начальной школы

Дата:_____ Испытуемый:_____				
Экспериментатор: Протоколист:				
Компоненты базовой культуры	**Критерии базовой культуры**	**Показатели базовой культуры**	**Номер мето-дики**	**Оценка**
Когнитивно-познавательный	1. Культура познавательной деятельности	1.1. Владение способами учебной деятельности: умение выделять существенные связи, строить рассуждения, делать умозаключения, выводы.	1	
		1.2. Осмысление знаний и умение применять их на практике: понимание значения учебной информации, применение усвоенных ее элементов, умение комбинировать последними в целях получения нового знания.	2	
		1.3. Потребность и интерес в освоении знаний, учебная самостоятельность (думаю сам, не списываю)	3	
Рефлексивно-оценочный	2. Осознание собственного поведения в учебной деятельности	2.1. Осознанность совершаемых поступков; умение анализировать свои поступки и поступки окружающих.	4	
		2.2. Эмоциональная отзывчивость: уважительное и внимательное отношение к сверстникам, учителям; проявления сопереживания и сочувствия.	5	
	3. Рефлексия собственной учебной деятельности	3.1. Умение осмыслить способы и приёмы своей учебной работы, умение выбрать наиболее рациональные.	6	
Коммуникативно - деятельностный	4. Культура общения и поведения в учебном взаимодействии	4.1. Положительный эмоциональный настрой на общение с целью получения новых знаний.	7	
		4.2. Соблюдение правил и норм культуры общения в отношениях со сверстниками, учителями, взрослыми, использование жестов, мимики, символов, культурных кодов; тактичность, корректность.	8	