

ГЛАВА 3

НАУЧНОЕ ОБОСНОВАНИЕ, ОБЕСПЕЧЕНИЕ И РЕАЛИЗАЦИЯ ВАЛЕОЛОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ АЛЬТЕРНАТИВНОГО ОБУЧЕНИЯ В ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЕ

Праксиологический анализ вариативности общего образования, проведенный в первой главе книги, и его онтологический анализ, выполненный в главе 2, позволяет перейти непосредственно к формированию дедуктивной основы и конструктивному моделированию системного валеологически обоснованного вариативного обучения в общеобразовательной школе.

Личностная ориентированность – стратегическое качество современного образования в России. Это относится ко всем аспектам образования как интегрированного процесса обучения, воспитания и развития.

Обучение и воспитание акцентируют роль образовательной среды, развитие – роль индивидуальности ребенка (подростка, юноши), социализирующегося в этой среде. Отношение образовательной среды и индивидуальности растущего человека выражается в объективных и субъективных факторах образования, среди которых особую значимость приобретают (в их глубокой взаимосвязи):

- окружающая ребенка природная среда;
- социально-экономическая среда;

- культурная среда (в аспектах общечеловеческом, национальном, региональном, местном);
- возрастные психофизиологические особенности ученика и его природная предрасположенность к различным видам деятельности;
- условия свободного развития личности учащегося;
- нравственно-ценностная ориентация образования.

Именно через комплекс этих обязательных факторов рассматривается процесс образования, ориентированный на «поэтапную, последовательную, природосообразную адаптацию подрастающего человека к постепенно расширяющейся образовательной среде, которая интегрирует в себе основные образовательные факторы, соотнесенные с возрастными возможностями и личностными особенностями обучаемого» [6, с. 4].

1. Ученик (ученический коллектив) как субъект альтернативного обучения в общеобразовательной школе

Альтернативное обучение как особая форма его вариативности обусловлена двумя факторами: **равенством** предоставляемых субъектам образования возможностей для образования и **свободой** выбора подходящего варианта обучения – в рамках предоставляемых возможностей.

Предпосылками альтернативного неформального обучения в средней общеобразовательной школе является не только дифференцированная стартовая подготовленность учащихся по отдельным дисциплинам, социальный заказ общества к финальной подготовленности учеников школы, пожелания родителей, но и психофизиологические предпосылки детей к обучению по программам средней школы.

Если психофизиологические предпосылки определяют во многом технологию обучения, то все остальные факторы являются основными при формировании содержания и структуры образования.

Реально психофизиологическая диагностика школьников имеет целью определить не столько индивидуальные типы учеников, сколько характерные, наиболее массовые психофизиологические типы, с учетом которых и формируются альтернативные виды и формы обучения в рамках единой школы как организационно-структурной единицы.

Постановке конкретных задач по определению характерных психофизиологических типов учащихся, программе и методологии, необходимой для этого обследования, и способам анализа полученных диагностических данных и посвящена настоящая глава.

Школьная зрелость как фактор вариативности образования

Дети растут и развиваются неравномерно. Период интенсивных процессов роста сменяется торможением. Этапы быстрого развития функций чередуются с замедлением и постепенным совершенствованием механизмов физиологической регуляции. Темпы изменения размеров тела, функциональных характеристик органов и систем не остаются постоянными на протяжении индивидуального развития организма, а закономерно изменяются.

В результате на каждом этапе индивидуального развития формируются особенности, специфичные для данного этапа. Это в равной мере относится к системам, обеспечивающим возможность жизнедеятельности, и к системам, управляющим всеми функциями и поведением человека.

Кроме того, каждому человеку присущ свой темп индивидуального развития. Дети, имеющие одинаковый календарный возраст, могут находиться на различных этапах возрастного развития. Несовпадение между календарным и биологическим возрастами позволяет оценить темп индивидуального развития. Например, у 6-7-летних детей темпы индивидуального развития значительно отличаются (Д.А. Фарбер и др. 1990г.).

Чтобы определить степень школьной зрелости детей (это дает возможность выбрать природосообразную, здоровьесберегающую, здоровьеразвивающую технологию обучения), необходимо охарактеризовать те функциональные системы,

которые определяют реакцию организма на внешние воздействия и возможности его адаптации к образовательной среде, условиям воспитания и обучения. Причем делается это не ради отбора учеников, но во имя понимания индивидуальных особенностей их развития в широком спектре параметров. С учетом этих особенностей формируются классы, подбираются учителя и выбирается режим обучения, разрабатывается валеологически обусловленное организационно-методическое обеспечение.

Готовность ребенка к систематическому обучению в школе рассматривается как итог его предшествующего развития в дошкольном детском коллективе.

Она формируется постепенно и зависит от условий, в частности, в детском саду и семье, в которых происходит развитие организма и личности.

Готовность к школьному обучению предполагает определенный уровень умственного развития, а также сформированность необходимых качеств личности. В связи с этим психологи выделяют интеллектуальную и личностную готовность ребенка к обучению в школе. Последняя требует известного уровня развития социальных мотивов поведения и нравственно-волевых качеств личности.

Таким образом, психологическая готовность к школьному обучению проявляется в сформированности основных психических сфер ребенка: мотивационной, нравственной, волевой, умственной, которые в целом обеспечивают успешное овладение учебным материалом.

Различают общую и специальную готовность к школе. Общая готовность к школе предполагает целостное, гармоничное развитие ребенка, т.е. у него должны быть развиты все, а не отдельные стороны личности. Недоразвитие любой сферы (умственной, эмоциональной, волевой или практически-действенной) может быть причиной неуспеваемости в школе или отсрочки поступления в школу.

Вместе с тем, чтобы дети в первом классе полностью усвоили содержание учебных предметов (чтения, письма, математики), они должны овладеть и некоторыми специфическими знаниями и умениями. Так, например, при обучении математике учитель рассчитывает на то, что дети умеют различать цвет,

форму, величину, количество предметов, а при обучении письму умеют обращаться с письменными и рисовальными принадлежностями, знакомы с выполнением графических упражнений. Знания, навыки и умения такого типа составляют специальную готовность к школе. Общая и специальная подготовка не исключают друг друга. Специальная подготовка детей к усвоению содержания основных учебных предметов исходит из общей подготовки, соответствует ей и опирается на нее, и наоборот, содержание специальной подготовки должно строиться так, чтобы способствовать общей готовности к обучению. Особое внимание следует обратить на непропорциональность одностороннего развития какой-либо сферы личности (как правило, интеллектуальной); также недопустимо интенсивно тренировать специфические умения, например умения писать, читать, считать и т.п.

Поступление ребенка в школу подводит итог его дошкольному детству, изменяет социальную ситуацию его развития. Однако для того, чтобы начало школьного обучения стало стартом для нового этапа развития, ребенок должен быть готов к новым формам сотрудничества со взрослым, в противном случае дошкольная линия развития тормозится, а школьная не может полноценно начаться.

Неготовность ребенка к школе запоздало обнаруживается в фактах неуспеваемости, в школьных неврозах, в повышенной школьной тревожности – в неспособности ребенка адаптироваться к школьной образовательной среде.

В целях профилактики названных явлений актуальной задачей при приеме детей в школу является определение готовности их к обучению в начальной школе.

Приведем результаты определения готовности будущих первоклассников к обучению в начальной школе перед поступлением их в общеобразовательную школу. В обследовании приняли участие 117 детей и их родители.

В целях определения готовности детей к обучению в школе было проведено:

- изучение уровня ориентировки в окружающем, запаса знаний;

- изучение уровня сформированности положительного отношения к школе;
- изучение ведущего мотива учения;
- изучение уровня сформированности тонкой моторики руки;
- изучение уровня вербального мышления;
- изучение уровня развития предпосылок учебной деятельности: умения внимательно и точно выполнять последовательные указания взрослого, самостоятельно действовать по его заданию, ориентироваться на условия задачи, преодолевая отвлекающее влияние побочных факторов;
- изучение уровня развития наглядно-образного (в частности, наглядно-схематического) мышления, служащего основой для последующего полноценного развития логического мышления, овладения учебным материалом;
- изучение родительского отношения: системы разнообразных чувств по отношению к ребенку, поведенческих стереотипов, практикуемых в общении с ним, особенностей восприятия и понимания характера и личности ребенка, его поступков.

Для индивидуального обследования детей применялся комплекс методик, который позволяет выявить степень соответствия возможностей каждого ребенка требованиям школьного обучения.

Результаты индивидуального обследования детей

1. Особенности компонентов учебной деятельности.

Наиболее важны для успешного обучения в школе такие показатели психического развития детей 6-7 лет, как уровень развития предпосылок учебной деятельности и уровень развития наглядно-образного мышления.

В результате исследования умения внимательно слушать и точно выполнять простейшие указания взрослого, правильно воспринимать на листе бумаги заданное направление линии, самостоятельно действовать по заданию взрослого установлено, что 33,72% детей имеют средний уровень развития этого показателя, т.е. соответствуют в этом отношении возрасту. В то же время

27,9% обследованных детей обладают очень низким уровнем сформированности данного показателя.

Но среди обследованных детей преобладает группа (38,36%) с высоким и очень высоким уровнем сформированности вышеназванного показателя.

Данные обследования свидетельствуют о том, что большинство детей (43,81%) имеет очень низкий и низкий уровень сформированности умения руководствоваться условиями задачи, преодолевая отвлекающее влияние посторонних факторов, а также уровень развития наглядно-образного мышления, т.е. по этим показателям психического развития они не соответствуют своему возрасту. По сравнению с предыдущим показателем, этот компонент учебной работы у обследованных детей сформирован в меньшей степени. Так, только 21,33% детей обнаружили высокие показатели по тесту «Образец и правило». Каждый третий ребенок имеет средний или обычный уровень сформированности оцениваемого по этой методике показателя. Из трех компонентов учебной деятельности наиболее сформированным у обследованных оказалось **наглядно-схематическое мышление** (умение пользоваться схемами и условными изображениями при ориентировке в ситуации). Так, 61,35% детей выполнили задание, оценивающее уровень сформированности этого компонента учебной деятельности, 15,90% детей были отнесены к среднему уровню по данному показателю. У 22,71% детей выявился очень низкий или низкий уровень сформированности наглядно-схематического мышления.

Из полученных данных следует, что 28,73% детей (дети с очень низким уровнем сформированности компонентов учебной работы) нуждаются в дополнительном психологическом обследовании, которое точно определит особенности психического развития ребенка, уточнит выводы, сделанные на основе фронтального обследования, и поможет выбрать направления коррекционной работы.

Из 117 детей, обследованных по комплексу методик, содержащих вышерассмотренные показатели психического развития, только у 8 человек выявился высокий и очень высокий уровень сформированности компонентов учебной работы. При таких оценках существует опасность, что общий темп продвижения клас-

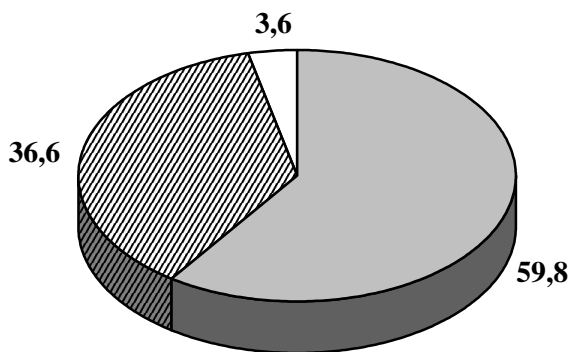
са окажется для этих детей слишком медленным, а это приведет к тому, что занятия в школе скоро наскучат детям. Для таких детей необходимо наметить другие пути обучения, в частности, обеспечив им возможность самореализации во внеклассной и внешкольной деятельности.

2. Особенности вербального мышления.

Известно, что вербальный интеллект – интегральное образование, подструктура общего интеллекта, функционирование которого осуществляется в вербально-логической форме с преимущественной опорой на знания. Уровень и структура вербального интеллекта существенно обусловлены образованием, многообразием индивидуального опыта человека, совокупностью условий социализации индивида.

Исследование вербального компонента школьной зрелости (вербального проявления умственных функций) у детей, поступающих в первый класс, показало, что почти половина обследованных (48,21%) обнаружили высокие результаты по ориентировочному тесту школьной зрелости. Средний уровень развития умственных операций (сравнения, классификации и т.п.) выявился у 36,6% детей. Очень высокие оценки по данному показателю школьной зрелости имели 11,6% детей. Среди обследованных лишь 4 ребенка (3,57%) показали низкий результат тестирования вербального интеллекта. Как отмечалось выше, вопросы, на которые отвечали дети при исследовании особенностей вербального мышления, предъявляют требования к умственным операциям (в частности, к сравнению по основным признакам, аналогии, достижению цели) и предполагают ответы на основе минимума приобретенных знаний.

В то же время среди испытуемых была выявлена группа детей (12,5%), имеющих низкий уровень ориентировки в окружающем, запаса знаний. Но большинство детей показали средний или высокий уровень осведомленности в окружающем (см. рисунок 3).



□ Высокий уровень ▨ Средний уровень □ Низкий уровень

Рис. 3. Сравнительная характеристика уровней развития вербального мышления у первоклассников

3. Особенности мотивов учения.

Известно, что для 6 - 7-летних детей наиболее характерными являются следующие **МОТИВЫ**:

- 1) собственно учебно-познавательный мотив, восходящий к познавательной потребности (учебный);
- 2) широкие социальные мотивы, основанные на понимании общественной необходимости учения (социальный);
- 3) «позиционный» мотив, связанный со стремлением занять новое положение в отношениях с окружающими;
- 4) внешние по отношению к самой учебе мотивы, например, подчинение требованиям взрослых и т.п.;
- 5) игровой мотив, неадекватно перенесенный в новую (учебную) сферу;
- 6) мотив получения высокой отметки.

Анализ данных изучения мотивов учения показал, что у 34,23 % обследованных детей ведущий мотив обучения – учебный. На втором месте в структуре мотивов учения у обследованного контингента мотив отметки (23,42 % детей). Почти так же часто встречается у этих детей мотив социальный (20,72 %). Такие характерные мотивы учения, как «позиционный», игровой и внешний, встречаются соответственно в 5,04 %, 4,5 % и 2,7 % случаях. Ряд

детей (9,00 %) не имеет преимущественной мотивации или устойчивой внутренней позиции. У этих детей выявляется смешанная мотивация учения. Чаще всего это сочетание социального мотива с другими характерными мотивами учения.

Таким образом, результаты исследования мотивации учения у детей позволяют условно отнести 54,95 % детей (дети, имеющие преимущественно мотивацию учебную или социальную) к так называемому учебному типу.

Известно, что к **учебному** типу относятся дети, лучше других готовые к школе, так как для них школьная действительность – это учебная ситуация. Внутренняя позиция таких детей характеризуется сочетанием ориентации на социальные и собственно учебные аспекты школьной жизни. Учитывая, что у 23,42 % детей мотивация преимущественно узко личная (мотив отметки), а у 5,4 % преобладает «позиционный» мотив учения, можно говорить о выделении среди обследованных детей группы **предучебного** типа, внутренняя позиция которого характеризуется общим положительным отношением к учению, еще только складывающейся ориентацией на содержательные моменты школьно-учебной действительности.

Учитывая, что мотивация учения определяет особенности типа психического развития детей при переходе от дошкольного к младшему школьному возрасту, часть обследованных детей можно условно отнести к дошкольному типу детей, имеющих преимущественно игровой мотив. Такие дети совершенно не готовы к обучению в условиях школы, обычная организация обучения ими не принимается (4,50 %).

Наконец, среди испытуемых есть группа детей (2,7 %), нуждающихся в коррекции мотивации учения, так как у них преобладает внешний, т.е. отрицательный мотив.

Детей, не имеющих преимущественной мотивации учения или устойчивой внутренней позиции (9 % испытуемых), можно условно отнести к двум типам психического развития: **псевдоучебному** и **коммуникативному**. Оба этих типа восприятия школьной действительности являются неблагоприятными и требуют соответствующей коррекционной работы.

В целом данные исследования мотивов учения свидетельствуют о том, что у большинства детей имеются признаки высокого

уровня сформированности положительного отношения к школе (см. рисунок 4).

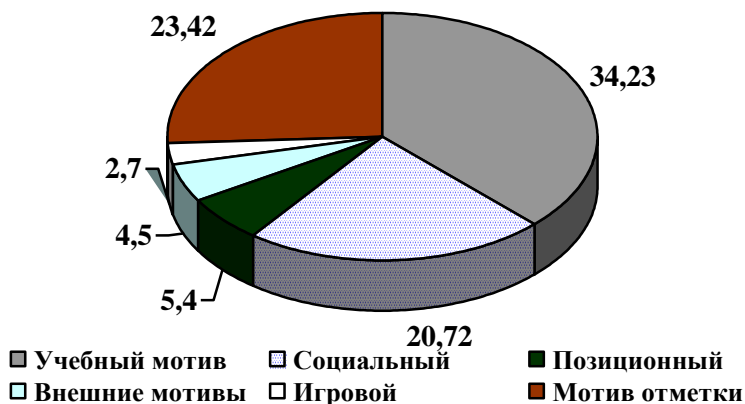


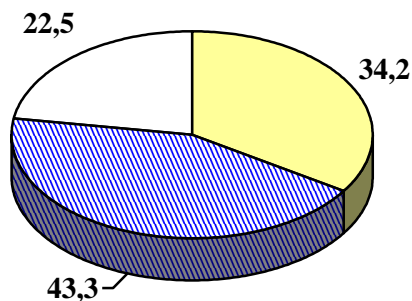
Рис. 4. Сформированность мотивов учения у будущих первоклассников

4. Особенности тонкой моторики руки.

Известно, что для успешного овладения письмом у ребенка должна быть развита мелкая моторика пальцев. Поэтому изучение уровня сформированности тонкой моторики позволяет прогнозировать успешность обучения, в частности успешность овладения навыками письма.

Результаты психодиагностического обследования свидетельствуют о том, что большая часть детей обладает средним уровнем развития тонкой моторики руки (43,24 % испытуемых). Каждый пятый ребенок обнаружил в ситуации эксперимента низкий уровень развития тонкой моторики руки. У 34,23 % обследованных диагностирован высокий уровень развития мелкой моторики пальцев.

Таким образом, полученные данные позволяют прогнозировать трудности в овладении письмом у 24 % обследованных детей (см. рис. 5).



■ Высокий уровень
 ▨ Средний уровень
 □ Низкий уровень

Рис. 5. Уровень развития тонкой моторики руки

5. Особенности родительского отношения.

По данным консультационного центра психологической помощи семье при факультете психологии МГУ, существует пять вариантов родительского отношения: «кооперация», «принятие – отвержение», «симбиозы», «авторитарная гиперсоциализация», «маленький неудачник».

«Кооперация» – это социально желательный образ родительского отношения: родитель заинтересован в делах и планах ребенка, старается помочь во всем, сочувствует ему; родитель высоко оценивает интеллектуальные и творческие способности ребенка, испытывает чувство гордости за него; он поощряет инициативу и самостоятельность ребенка, старается быть с ним на равных; родитель доверяет ребенку, старается встать на его точку зрения в спорных вопросах.

«Принятие – отвержение» – это интегральное эмоциональное отношение к ребенку: «принятие» – это когда родителю нравится ребенок таким, какой он есть; родитель уважает индивидуальность ребенка, симпатизирует ему; он стремится проводить много времени вместе с ребенком, одобряет его интересы и планы; «отвержение» – родитель воспринимает своего ребенка плохим, неприспособленным, неудачливым; ему кажется, что ребенок не добьется успеха в жизни из-за низких способностей, небольшого ума, дурных наклонностей; по большей части,

родитель испытывает к ребенку злость, досаду, раздражение, обиду; он не доверяет ребенку и не уважает его.

«Симбиоз» – это межличностная дистанция в общении с ребенком: родитель стремится к симбиотическим отношениям с ребенком; родитель ощущает себя с ребенком единым целым, стремится удовлетворить все потребности ребенка, оградить его от трудностей и неприятностей жизни; родитель постоянно ощущает тревогу за ребенка, который кажется ему маленьким и беззащитным; тревога родителя повышается, когда ребенок начинает автономизироваться волей обстоятельств, так как по своей воле родитель не предоставляет самостоятельности ребенку никогда.

«Авторитарная гиперсоциализация» – это форма и направление контроля за поведением ребенка; авторитаризм в родительском отношении требует от ребенка безоговорочного послушания и дисциплины; он старается навязать ребенку во всем свою волю, не в состоянии встать на его точку зрения, за проявления своеволия ребенка сурово наказывают; родитель пристально следит за социальными достижениями ребенка и требует социального успеха; при этом родитель хорошо знает ребенка, его индивидуальные особенности, привычки, мысли, чувства.

«Маленький неудачник» – это особый тип восприятия и понимания ребенка родителем: родитель воспринимает ребенка инфантильным, приписывает ему личную и социальную несостоятельность; считает младше по сравнению с реальным возрастом; интересы, увлечения, мысли и чувства ребенка кажутся родителю детскими и несерьезными; ребенок представляется неприспособленным, не успешным, открытым для дурных влияний; родитель не доверяет своему ребенку, досадует на его неуспешность и неумелость; в связи с этим родитель старается оградить ребенка от трудной жизни и строго контролирует его действия.

В результате анализа данных опроса родителей (в основном матерей) будущих первоклассников установлено, что у 38,94 % родителей в отношении к ребенку преобладает инфантилизация (инвалидизация), а у 31,57 % – «гиперсоциализация».

Наиболее социально желательный образ родительского отношения доминирует только у 4,21 % родителей будущих первоклассников. Группа лиц, у которых преобладает в структуре

родительского отношения «принятие», также невелика: всего 6,31 % от числа обследованных.

«Симбиоз» преобладает у 18,94 % родителей.

Из материалов исследования родительского отношения к детям следует, что необходимо проводить работу по коррекции таких неблагоприятных вариантов родительского отношения, как «маленький неудачник», «авторитарная гиперсоциализация», «отвержение». При этих вариантах родительского отношения возможно формирование неблагоприятных типов принятия школьной действительности (см. рис. 6).

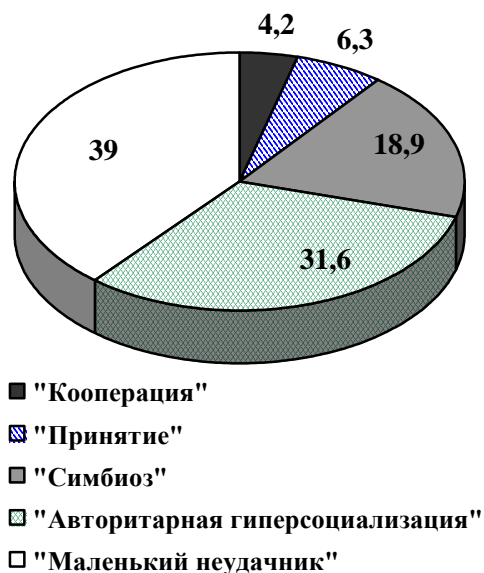


Рис. 6. Особенности родительского отношения

На основании анализа результатов психодиагностического обследования детей, поступающих в первый класс школы, можно сделать следующие **выводы**.

1. Только около 22 % будущих первоклассников оказываются подготовленными к обучению в общеобразовательной школе в соответствии с критерием «школьная зрелость». Не более 60 % детей «условно» подготовлены в том смысле, что

специально выбранный режим обучения в первом классе позволит им адаптироваться к школьной среде в течение первого полугодия обучения в школе. Для 18 % детей требуется серьезная коррекционная работа на протяжении 1-2 лет.

2. Изучение иммунобиохимического статуса детей показало: 23% дошкольников имеют пониженные показатели иммунной системы, что приводит к снижению физической и умственной работоспособности.

3. До 78% детей, поступающих в первый класс, в условиях традиционного общего начального образования обречены на неуспех.

4. Психогенная школьная дезадаптация проявляется в нескольких формах:

- несформированность элементов и навыков учебной деятельности. Первичным следствием является снижение успеваемости. Причиной несформированности учебной деятельности могут быть как индивидуальные особенности уровня интеллектуального развития ребенка, так и педагогическая запущенность, невнимательное отношение родителей (и учителей) к тому, как дети владеют приемами учебной деятельности;

- несформированность у первоклассников мотивации учения, их направленность на другие, внешкольные виды деятельности. Необходимо, конечно, различать первичную несформированность учебной мотивации и вторичную, т.е. разрушение мотивации учения под действием неблагоприятных факторов. Внешние симптомы отсутствия учебной мотивации сходны с симптомами несформированности навыков учебной деятельности – недисциплинированность, безответственность и пр., но, как правило, на фоне констатируемого достаточно высокого уровня познавательных способностей;

- неспособность к произвольной регуляции поведения, внимания, учебной деятельности, что проявляется в неорганизованности, невнимательности, зависимости от взрослых, ведо́мости. Причину недостаточного уровня развития произвольности поведения ребенка при отсутствии первичных (органических) нарушений чаще всего ищут в особенностях семейного воспитания: это либо потворствующая гипопротекция (т.е. вседозволенность, отсутствие

ограничений и норм), либо доминирующая гиперпротекция (полный контроль действий ребенка со стороны взрослого);

- неумение приспособиться к темпу школьной жизни. Это касается детей с минимальной дисфункцией, у соматически ослабленных детей. Основная причина дезадаптации таких детей - особенности семейного воспитания, «тепличные» условия жизни ребенка. Проявляется «темповая» неприспособленность детей по-разному: в длительном (в ущерб прогулкам, до позднего вечера) приготовлении уроков, иногда в хронических опозданиях в школу, часто в утомлении ребенка к концу учебного дня, учебной недели.

Неподготовленность к школе детей обусловлена причинами, имеющими физиологическую, психическую, медицинскую, социальную, педагогическую и интеллектуально-возрастную природу. Поэтому коррекционная работа в таком широком диапазоне возможна лишь на основе достаточно мощной школьной или межшкольной, а точнее дошкольно-школьной валеологической службы. Необходимость в такой службе и в соответствующей коррекционной работе является следствием неадекватности содержания и технологии дошкольного образования (обучения, воспитания и развития) условиям жизни детей и возрастающим психологическим, физическим и интеллектуальным нагрузкам, которые испытывают дети дошкольно-школьного возраста.

Так естественным образом выкристаллизовывается проблема образования детей в соответствии с их природной предрасположенностью.

Дезадаптация ребенка может быть обусловлена ориентацией взрослых на верхние пределы «нормы», на сверхдостижения без учета индивидуальных психологических особенностей детей. Необходимо учитывать правомерность существования «допустимых ошибок» – ошибок, обусловленных возрастными и индивидуально-психологическими особенностями, например неравномерностью темпа развития. В этих случаях основной целью коррекционных усилий становится профилактика негативных тенденций в развитии ребенка на основе понимания его возрастных особенностей и определенной ограниченности его актуальных возможностей, а также создание новых, более благоприятных условий для развития ребенка.

Для развития познавательных процессов ребенка, формирования внутреннего плана действий, мышления, памяти, речи с успехом может быть использована игровая деятельность, которая для первоклассников, особенно отстающих в развитии, по-прежнему является ведущей для развития личности. Из процессуальных видов деятельности также важна эстетическая – художественное восприятие литературы, музыки, произведений изобразительного искусства, словесного творчества, сюжетно-ролевые игры. В познавательном плане эстетические виды деятельности формируют воображение, умение действовать во внутреннем плане, что является важным фактором речевого развития.

Занятия физической культурой и спортом имеют большое значение для развития моторики, становления произвольной регуляции деятельности.

Конструктивная и изобразительная деятельность успешно могут быть использованы для коррекции восприятия, мышления, речи, ориентировки в пространстве, внимания, воображения, организованности поведения, умения планировать свою деятельность во времени. Целесообразно применение конструирования по образцу (модельное, по элементам, путем отбрасывания элементов из фоновой фигуры, по условиям и замыслу). Конкретные типы задач и материалов разработаны (Никитин Б.С. Развивающие игры. М., 1985).

Коррекция логических форм мышления неразрывно связана с развитием обобщающей и символической функции речи. Коррекционные занятия должны быть направлены на последующее овладение ребенком системой научных понятий и ставить своей целью развитие у ребенка логических операций анализа, сравнения, обобщения, действий классификации (дидактические игры на обобщение «Четвертый лишний», «Назови, что подходит», логические упражнения по системе К.Д. Ушинского и др.).

Характеристика адаптации учащихся к обучению в основной школе

Исследования особенностей адаптации учащихся основной школы показали, что 70 % учеников, перешедших из начальной школы в основную (т.е. в 5-й класс), испытывают состояние

дезадаптации, которое, в частности, проявляется в том, что эти дети усваивают основы знаний на недостаточном уровне.

Исследуя причины описанной выше ситуации, мы провели психологическое и физиологическое обследование школьников, закончивших обучение в начальной школе, – на предмет адаптации учащихся начальных классов к условиям обучения и воспитания.

Начальная школа призвана сформировать у младших школьников желание и умение учиться при непереносимом условии адаптации к школьной среде; заложить основы функциональной грамотности, основных умений и навыков общения и учебного труда. Чтобы определить, насколько успешно решаются эти задачи, родителям выпускников начальной школы было предложено ответить на вопросы следующей анкеты.

Анкета для родителей учащихся школы

Вопросы и варианты ответа	Ответы (%)
I. Охотно ли идет ребенок в школу?	
1. Неохотно.	7,8
2. Без особой охоты.	35,4
3. Охотно, с радостью.	50,3
4. Ответить затрудняюсь.	6,3
II. Вполне ли приспособился к школьному режиму? Принимает ли как должное новый распорядок?	
1. Пока нет.	2,0
2. Не совсем.	10,0
3. В основном да.	61,7
4. Безусловно, да.	18,1
5. Ответить затрудняюсь.	4,1
III. Переживает ли свои учебные успехи и неудачи?	
1. Нет.	3,0
2. Скорее нет, чем да.	4,5
3. Скорее да, чем нет.	18,0
4. Безусловно, нет.	0,7
5. Не вполне.	12,0
	33,0

6. В основном да.	28,6
7. Безусловно, да.	0
8. Ответить затрудняюсь.	
IV. Часто ли ребенок делится с Вами школьными впечатлениями?	2,0
1. Пока нет.	31,5
2. Делится иногда.	38,5
3. Делится всегда.	28,0
4. Довольно часто.	
V. Каков преобладающий характер этих впечатлений?	
1. Преобладают в основном отрицательные эмоциональные впечатления.	2,1
2. Впечатления разные, но отрицательных больше.	9,3 56,8
3. Положительных и отрицательных поровну.	17,3
4. В основном впечатления положительные.	
VI. Нуждается ли ребенок в Вашей помощи при выполнении домашних заданий?	
1. Помощь нужна всегда.	18,2
2. Помогаем довольно часто.	37,8
3. Помогаем иногда.	43,4
4. В помощи не нуждается.	0,7
VII. Как преодолевает Ваш ребенок трудности в работе?	5,0
1. Перед трудностями сразу пасует.	56,0
2. Обращается за помощью.	
3. Трудности старается преодолеть сам, но может отступить.	30,0 5,0
4. Настойчив в преодолении трудностей.	3,5
5. Ответить затрудняюсь.	
VIII. Способен ли сам проверить свою работу, найти и исправить ошибки?	
1. Сам этого сделать не может.	7,6
2. Иногда может.	30,1
3. Может, если побуждать к этому.	41,0
4. Как правило, может.	18,0
5. Ответить затрудняюсь.	1,3

IX. Часто ли ребенок жалуется на товарищей по классу, обижается на них?

- | | |
|----------------------------------|------|
| 1. Довольно часто | 7,6 |
| 2. Бывает, но редко. | 46,5 |
| 3. Такого практически не бывает. | 46,0 |

X. Справляется ли ребенок с учебной нагрузкой без перенапряжения?

- | | |
|------------------------|------|
| 1. Нет. | 7,6 |
| 2. Скорее нет, чем да. | 17,4 |
| 3. Скорее да, чем нет. | 55,5 |
| 4. Безусловно, да. | 19,4 |

Анализ ответов родителей позволил сделать вывод, что только около 23% будущих пятиклассников адаптированы к школьной образовательной среде и успешно могут овладеть системой научных представлений об основных явлениях природы, общества, мышления. (Каковы тенденции изменения оценки родителей по показателю «адаптация учащихся 1-3-х классов, показано на рисунке 7).

Психофизиологическое обследование учащихся 5-и классов показало:

- 33,3% школьников имеют низкие скоростные характеристики мыслительных процессов и несформированные интеллектуальные умения (умения рассуждать, анализировать, сравнивать, обобщать и классифицировать понятия);
- 12,8% пятиклассников обладают высоким уровнем достижений в интеллектуальной сфере;
- 35,8% учащихся 5-х классов характеризуются показателем «высокая умственная работоспособность»;
- 28,2% школьников имеют слабую сердечно-сосудистую систему;
- 33,3% учеников 5-х классов имеют низкие показатели иммунитета;
- 44,6% пятиклассников обладают низкой физической работоспособностью;
- высокая тревожность обнаружена у 41,0% школьников;
- высокий нейротизм у 52,5% учащихся 5-х классов.

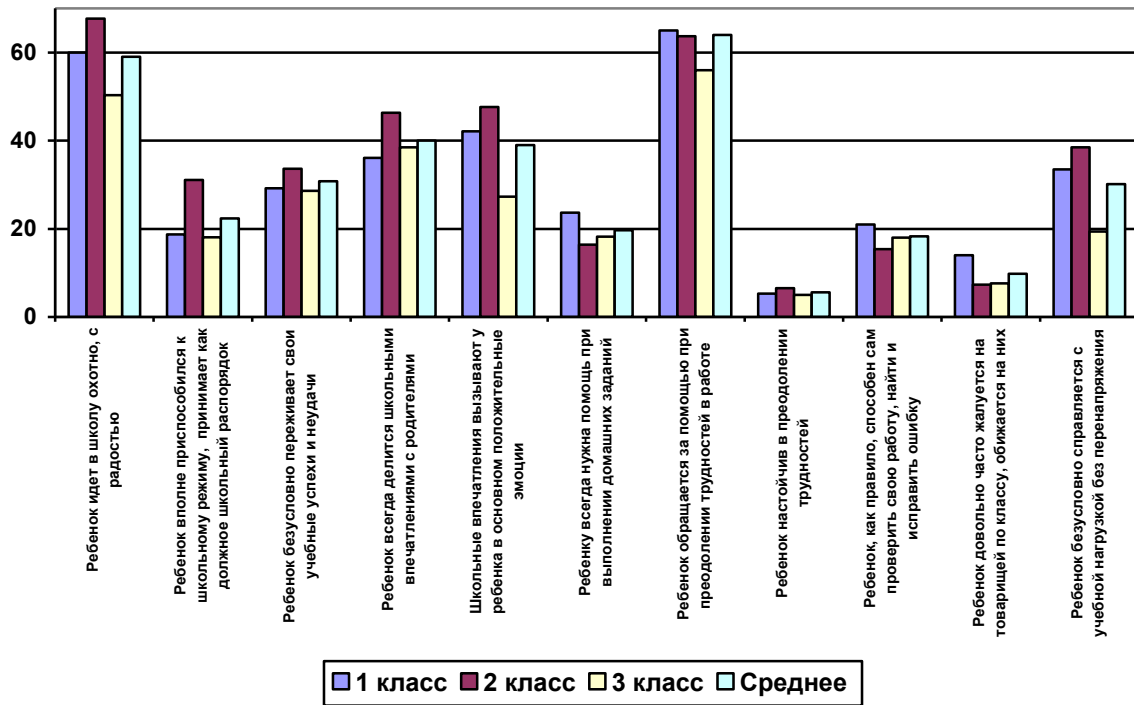


Рис. 7. Характеристика адаптации учащихся 3-х классов общеобразовательной школы

Поиск оптимального варианта повышения качества образования ведется в связи с достаточно неожиданным выводом, полученным на основе исследований: единственного ответа на вопрос о том, какие знания и в каком объеме должны получать учащиеся, не может быть в принципе. Этот вывод с особой остротой ставит проблему глубокой дифференциации образования (обучения, воспитания, развития).

Дифференциация образования (обучения, воспитания, развития) должна осуществляться по психофизиологическим параметрам школьников, поскольку вопрос качества образования на уровнях «для чего?» средствами дидактики не удалось решить.

В условиях альтернативного обучения (как частного специального вида дифференцированного обучения) свобода образовательного выбора обуславливается объективными факторами, соотносимыми, например, с личностными особенностями, предрасположенностями, способностями, наклонностями, интересами, которые в детском возрасте отличаются большой динамичностью и сменой доминантности.

Для изучения особенностей процесса альтернативного обучения (во взаимосвязи с развитием и воспитанием) в основной школе (особенно в 7-9-х классах) было проведено обследование семиклассников. Хотелось понять, что семиклассник умеет, чего хочет, каковы его личностные установки, «образовательная зрелость» (умение и желание учиться, получать систематические знания; мотивация к овладению знаниями по образовательным областям; предрасположенность, готовность к сотрудничеству). В результате ученикам 7-х классов была предложена следующая анкета.

Анкета

1. Про какую науку (или науки) ты мог бы сказать: «Она может все».

2. Есть разные: одни из них обращены к познанию природы, другие – общества, третьи – самого себя. А есть еще и мудрость, опыт народа, родителей, просто взрослых людей. Что из всего этого ты хотел бы изучать в школе?

3. Что представляет собой учеба?

а) удовлетворение

- б) тяжелый и не всегда понятный труд
- в) насилие над твоей личностью
- г) или что-то еще.

4. Всякие знания нужны человеку для того, чтобы уверенно и удачно прожить отведенную ему жизнь. Чему бы ты хотел быть наученным в школе:

- а) быть умелым в домашних делах
- б) найти основное дело своей жизни, профессию и подготовиться к овладению ей после школы
- в) быть сильным, умным и уважаемым среди родных и знакомых
- г) узнать многое о явлениях природы, общества и понять самого себя и других людей
- д) иметь хорошую семью, быть любимым и самому любить, приносить счастье близким и быть счастливым.

5. Задай вопросы учителю, который будет учить тебя в 8 классе.

Определить степень готовности семиклассников к дальнейшему обучению помогают ответы на вопросы № 2, 3 и 5.

Ответы на вопросы № 1, 2 и 4 показывают предрасположенность школьников к знаниям определенных образовательных областей.

Вопрос № 2 помогает понять, насколько ученик, класс, параллель готовы к систематическим занятиям, получению систематических знаний.

Последний вопрос должен был вскрыть существующие проблемы, общие для ученика и учителя в процессе обучения, развития, воспитания.

Анализ результатов показал, что учащиеся 7-х классов проявили глубокий интерес к своему дальнейшему обучению. 96% всех семиклассников ответили на вопросы анкеты, сами задавали вопросы, активно обсуждали цели и результаты анкетирования.

На вопрос: «Про какую науку (или науки) ты мог бы сказать: «Она может все»?» школьники ответили следующим образом:

- 58,8% выбрали науки, составляющие образовательную область «Языки и литература»;
- 66,7% – из образовательной области «Математика»;

- 77,8% – из образовательной области «Естественные дисциплины»;
- 40,7% – из образовательных областей «Искусство», «Физкультура», «Технология».

Последовательность выбора ответов на вопрос: «... Что из всего этого ты хотел бы узнать в школе» такова:

- познание природы – 44,4%;
- познание общества – 11,1%;
- познание самого себя – 40,7%;
- мудрость, опыт народа, родителей, просто взрослых людей – 37,0%.

На вопрос: «Что представляет для тебя учеба?» учащиеся дали такие ответы:

- удовлетворение в учебе находят только 14,8% семиклассников, выделяя в основном такие предметы, как биология и физика, алгебра, русский язык, литература, физкультура, музыка, информатика (предметы перечислены в порядке предпочтений);

- 29,6% учащихся 7-го класса воспринимает обучение как «насилие над личностью», отмечая при этом предметы: английский язык, историю и черчение.

Когда семиклассникам был задан вопрос: «Чему бы ты хотел научиться в школе?», то они ответили следующим образом:

- 74,2% школьников высказали пожелание: школа, школьные знания должны помочь найти основное дело их жизни, профессию и подготовиться к овладению ею после школы;

- 63% учеников хотят иметь хорошую семью, быть любимыми и самому любить, приносить счастье близким и быть счастливым;

- 55,6% школьников считают, что школьные знания помогут им быть умелыми в домашних делах;

- 40,7% учащихся предполагают, что школа научит их быть сильными, умными и уважаемыми среди родных и знакомых;

- и наконец, 40,7% семиклассников уверены, что именно в школе они узнают многое о явлениях природы, общества, что поможет им понять самих себя и других людей.

Возможность задать вопросы своему учителю использовали менее 30% опрошенных учеников 7-х классов, причем вопросы, как правило, носили частный характер.

Приоритетные задачи, стоящие перед средней (полной) школой, заключаются в следующем: на данной ступени обучения должны формироваться навыки социальной адаптации молодого человека на основе профильного, углубленного обучения, профессиональной ориентации старших школьников, а в некоторых случаях начального профессионального обучения в достаточно широком диапазоне запросов.

Характеристику образовательной готовности к решению описанных выше задач позволил дать анализ собеседования, проведенного с девятиклассниками.

На вопрос: «Что такое углубленное обучение, как ты его понимаешь из своего личного опыта?» учащиеся 9-х классов дали следующие ответы:

- увеличение объема знаний по отдельным предметам – 48,5 %;
- углубленная связь предмета с жизнью – 20,9 %;
- углубленное развитие моего мировоззрения, моего мышления – 30,6 %;

При этом 84,2 % девятиклассников выразили желание углублять свои знания; не желают этого делать 7,5 % школьников.

Предложив учащимся выбрать направления углубленного изучения дисциплин, мы получили следующие результаты.

Продолжать свое образование выразили желание:

- в гуманитарном классе – 16,2 % девятиклассников;
- в лингвогуманитарном классе – 10,5 %;
- в физико-математическом – 27,8 %;
- в химико-биологическом – 25,5 % девятиклассников;
- в юридическом – 10,5 %;
- в технологическом – 10,5 % (при этом диапазон запросов

был достаточно широк: основы парикмахерского искусства, трикотажного производства, изготовления изделий из кожи и меха, художественной вышивки; славянская кухня, электроника в быту, школа манекенщиц, основы саморегуляции, аранжировки цветов).

В таблице 4 и на рисунке 8 приведена количественная характеристика результатов исследования сформированности качеств знаний учащихся 9-х классов челябинских школ.

Таблица 4

**Сравнительная характеристика сформированности
качеств знаний учащихся 9 классов общеобразовательной
школы (по Т.И Шамовой и Т.М. Давыденко)**

	Основные параметры качества знаний	Сформированность качеств знаний
Прочность	1. Свободное воспроизведение существенных признаков понятий и их использование.	66,5%
	2. Использование преимущественно логической памяти.	60,0%
	3. Умение выделять главное.	66,5%
	4. Умение структурировать материал.	59,5%
	5. Умение схематизировать материал и разворачивать его по данной схеме	57,5%
Глубина	6. Объем знаний.	62,0%
	7. Степень сложности воспроизводимых знаний.	58,0%
	8. Точность, правильность воспроизведения	60,5%
Системность	9. Полное знание признаков, понятий, законов, теорий.	52,0%
	10. Свободное установление связей между понятием и конкретным законом.	54,0%
	11. Умение сравнивать и анализировать.	61,0%
	12. Самостоятельное установление причинно-следственных связей.	57,5%
	13. Проявление устойчивого интереса к теоретическому осмыслению изучаемого предмета	58,0%
Действительность	14. Объяснение фактов правилами, законами.	60,5%
	15. Свободное применение знаний по образцу в знакомых и новых ситуациях.	71,5%
	16. Самостоятельное преобразование учебного материала и применение новых решений.	55,5%
	17. Безошибочное применение правил, основных понятий.	60,5%
	18. Четкая самоорганизация, самоконтроль, самооценка своей деятельности	58,0%

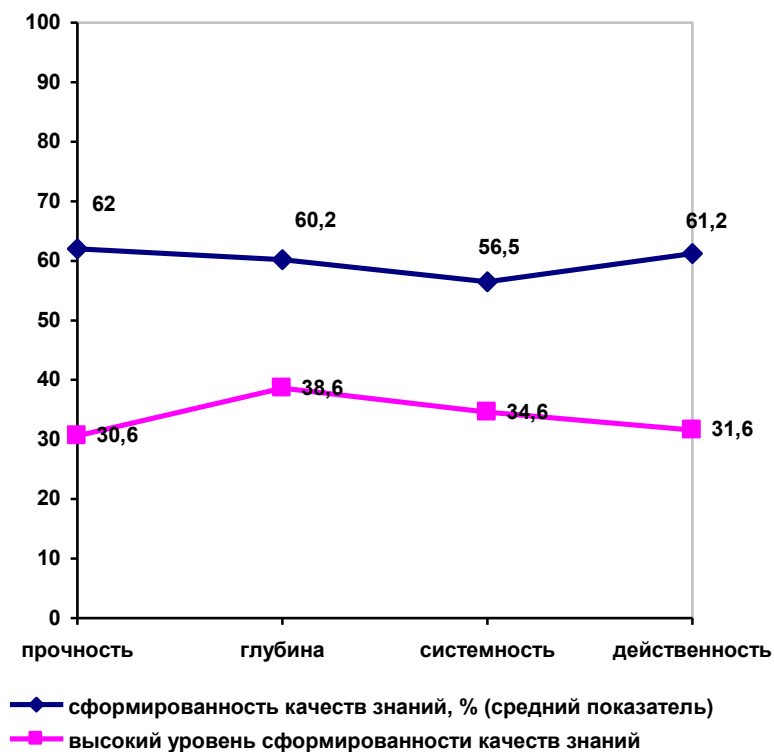


Рис. 8. Количественные показатели сформированности системы качеств знаний учащихся 9-х классов (по Т.И. Шамовой и Т.И. Давыденко)

Таким образом, можно сделать вывод, что не более трети обследованных девятиклассников челябинских школ готовы продолжить обучение в 10 - 11 классах на основе профильности, а около 40 % их обречены на неуспех при дальнейшем обучении вследствие низкой базовой образовательной подготовленности.

Значит, есть проблема, и решать ее надо безотлагательно.

2. Валеологизация целеполагания школьного образования

Маргинальность современного российского общества, его социально-экономическое и социокультурное реформирование обуславливают состояние индивидуальной и групповой социальной неопределенности, ценностную переориентацию и психологическую нестабильность.

В этих условиях образованию отводится гуманитарная и гуманистическая роль по защите общечеловеческой и национальной культур, региональных культурных традиций, по сохранению, укреплению и развитию общечеловеческих ценностей, хотя, конечно же, и само образование не может не подвергаться влиянию маргинальности. У всех его субъектов (учеников, родителей, учителей) формируется комплекс социальной отчужденности, уходит в прошлое прежняя мотивация обучения. В школе формируется атмосфера взаимонепонимания, профессиональной и социальной напряженности. В результате современная российская школа устраивает не более 50% опрошенных в ходе исследования учеников и родителей.

Названные противоречия ставят образование в непростое двойственное положение, обусловленное, с одной стороны, необходимостью защищать культуру, а с другой – дезориентацией социально-культурных ценностей и нестабильностью общества в целом.

В этих условиях принципы государственной политики в области образования должны быть обращены, прежде всего, к гуманистическому характеру образования, приоритету общечеловеческих ценностей, жизни и здоровью человека, свободному развитию личности, воспитанию гражданственности и любви к Родине (статья 2 Закона Российской Федерации «Об образовании»). Из названных посылок необходимо выделить здоровье, и не только потому, что воспитание здорового человека является одной из важнейших задач образовательных структур. Вопрос здесь прежде всего в том, что здоровье человека, отдельных групп людей и общества в целом является важной интегрированной характеристикой не только их самих, но и среды обитания: согласно общепризнанным стандартам, «здоровье – это не просто отсутствие

травм и болезней, это состояние телесного, духовного и социального благополучия» (по ВОЗ); к тому же здоровье, как интегрированная характеристика, является важнейшим экологическим критерием. При этом слова «состояние благополучия» не могут означать некоего статического состояния, если иметь в виду постоянно меняющиеся биотические, абиотические и социально-экономические условия обитания; это состояние может быть сформировано лишь на основе физической, социальной, культурной адаптации как отдельных представителей подрастающего поколения, так и различных групп населения, которые возникают при переструктурировании общества.

Основы физической, духовной и социокультурной адаптации, коадаптации человека закладываются в дошкольном и школьном возрасте, причём дошкольные и школьные образовательные заведения могут сделать в этом плане немало, но далеко не всё; более того, их усилия могут оказаться безуспешными, если не будут объединены с усилиями родителей и семьи в целом. Наконец-то в нашем образовательном законодательстве прямо сказано, что «... родители являются первыми педагогами. Они обязаны заложить основы физического, нравственного и интеллектуального развития личности ребенка» (статья 18 Закона Российской Федерации «Об образовании»).

Решить эту общую (для личности, семьи, общества) задачу должны дошкольные учреждения и общеобразовательная школа, потому что именно они являются самыми массовыми воспитательными учреждениями в современном российском обществе.

Именно поэтому укрепление и развитие дошкольного образования и общеобразовательной школы – одно из генеральных направлений, предусмотренных Федеральной программой развития образования в России.

Реализовать эти задачи можно только в том случае, если отечественное образование и воспитание будут ориентированы на эквивалентность, необходимость вписаться в мировое образовательное пространство, которое далеко не во всем адекватно отечественному образованию. На пути ликвидации этого разрыва в отечественной педагогике происходят процессы, неведомые ей ранее и вошедшие в педагогическую практику сравнительно недавно: универсальность образования, толерантность, коммуникативность,

единство знаний и нравственности, педагогические технологии, теория куррикулы, таксономия результатов обучения, когнитивные структуры, валеология, базисный учебный план, учебный план школы, рабочий учебный план школы, стандарт образования, образовательная среда и образовательное пространство, телесное, духовное и социальное благополучие, демократизация, гуманитаризация и гуманизация образования и т.д. и т.п.

Ориентируясь на эти процессы, условия, факторы, педагогические коллективы общеобразовательных учреждений и строят свою работу по формированию образовательных систем, особенности структурирования которых, как отметил в своей монографии А.Ф. Аменд, «обуславливаются возрастными возможностями обучаемых, их личностными предрасположенностями и особенностями, спецификой проявлений обучения, воспитания и развития на разных этапах образовательного процесса, своеобразием региона и образовательной среды, являющихся «подпочвой» данного процесса» [6, с. 21]. Необходимо отметить, что в концепциях разрабатываемых образовательных систем наибольшее внимание уделяется обоснованию и реальному обеспечению образовательно-воспитательной среды как средства для формирования у школьников состояния телесного, психического, духовного и социального благополучия. Именно эта ориентация задает валеологические основы учебно-воспитательного процесса, нацеленного на формирование, укрепление и развитие здоровья – в современном интегрированном его понимании.

Общее развитие ребенка, как известно, почти не коррелируется с отдельными конкретными видами образования. Поэтому задачи, стоящие перед общеобразовательным учреждением по физической, духовной и социальной адаптации ребенка, могут быть решены только средствами формирования единой, целостной образовательной среды во всем многообразии ее проявлений. Понятие «образовательная среда» прочно вошло в теорию и практику общего образования, но трактуется разными авторами по-разному. Будем понимать под образовательной средой «совокупность всех образовательных факторов, которые прямо или косвенно воздействуют на личность – в режиме обучения, воспитания и развития» [203, с. 134]. Теория образовательной среды

разработана З.И. Тюмасевой в ее монографии «Системное образование и образовательные системы».

Понятие «образовательная среда» вводит в педагогическую практику или развивает целый ряд понятий: природосообразное образование, коадаптивное и здоровьесберегающее образование, субъект-субъектные отношения в процессе образования и т.д.

При этом образовательную среду следует рассматривать как частный случай окружающей среды (более конкретно – «среды антропогенной и артесреды»).

Следовательно, валеологическое целеполагание школьной образовательной системы обеспечивается средствами экологии, но не в традиционном понимании экологического образования, а в современном понимании экологизации образовательной среды в целом, которая является решающим фактором целенаправленного общего развития ребенка.

Анализ нынешнего состояния школьного образования в России показывает, что отечественной общеобразовательной школе многое еще предстоит сделать, чтобы эффективно решать задачи гуманитарно-гуманистической направленности учебно-воспитательного процесса, формирования, укрепления и развития здоровья ребенка в виде системы физического, духовного и социального его благополучия, наконец, развития у ребенка широких адаптивных возможностей по отношению к важнейшим природным и социальным факторам окружающей среды.

Без сомнения, отдельные виды образования (математическое, физическое, эстетическое и т.д.) также практически не коррелируются с общим развитием ребенка. И только оптимально «завязанные» в целостную структуру, которая называется «образовательная среда», они выступают в роли эффективного интегрированного образовательного средства.

Так естественным образом выкристаллизовывается еще одна характеристика альтернативного образования – его экологичность (в широком смысле этого слова).

Проблема экологизации общего образования, как и проблема его валеологизации, обуславливается, с одной стороны, приоритетностью экологического и валеологического образования, а с другой – недостаточной научной и практической их разработкой. Проблема экологизации образования – это проблема

более общая и гораздо более актуальная, чем проблема типа экологического образования. Сравнительный анализ содержания работы по экологизации образовательного процесса в целом и экологического образования в частности проведен в книге «Эколого-валеологические основы дошкольно-школьного образования», написанной З.И. Тюмасевой и В.А. Машевичем.

Если рассматривать экологическое образование, а вслед за этим и экологизацию образования через призму экологического научного знания, то четко выделяется два главных направления их разработки: в основе первого лежат представления классической экологии, которая называется еще биоэкологией, а в основе второго – современная экология, или мегаэкология.

Экологическое образование (на основе биоэкологии) рассматривает ученика в качестве биологического объекта, потому что биоэкология изучает взаимоотношения определенного организма (или групп организмов) с окружающей средой как средой обитания этих организмов.

Экологическое образование (на основе мегаэкологии) рассматривает ученика как биосоциальный объект, потому что современная экология изучает взаимоотношения определенных структур (кстати, необязательно сугубо биологических) с окружающей средой – и не только в биологическом проявлении, каковым является живая природа, но во всем многообразии ее проявлений: экономических, социальных, хозяйственных, культурных, национальных, региональных и т.д.

Поскольку самым эффективным образовательным средством является целостная образовательная среда, организованная специальным образом, а не отдельные, пусть даже приоритетные области образования, то естественно было бы обозначить эту реальность некоторым понятием, например экологизация образовательного процесса.

Если раскрыть понятие «образование» через объединение понятий «обучение», «воспитание», «развитие», то целесообразно поставить вопрос о содержании частных проблем, связанных с понятиями «экологическое обучение», «экологическое воспитание», «экологическое развитие».

Еще лет десять-пятнадцать назад в нашей отечественной педагогике самым употребительным понятием было «экологическое

воспитание». В последние годы предпочтение отдается «экологическому образованию», хотя понимается под этим либо насыщение экологическим материалом всех основных учебных дисциплин, либо формирование отдельных экологических дисциплин и соответствующих учебных курсов. Тем самым экологическое образование в отечественной педагогике соотносится прежде всего с содержательным аспектом процесса обучения, связанным с познавательной деятельностью, с усвоением учениками того или иного объема экологических знаний, обращенных к живой природе.

Под экологическим воспитанием понимают процесс формирования трудовой, природоохранной и природопользовательской деятельности, отвечающей определенным принципам и нормам.

А вот говорить об экологическом развитии как-то не принято, тогда как смысл в этом немалый, ибо, во-первых, целью и обучения, и воспитания, как отмечал еще Л.С. Выготский, является развитие; во-вторых, если понимать под экологическим образованием непрерывный процесс формирования взаимоотношений человека и окружающей среды, окружающего мира, то эти взаимоотношения или взаимосвязи должны отображать два направления единого процесса: от человека (или группы людей) – к окружающей среде (во всем многообразии ее проявлений) и от окружающей среды – к человеку (тоже во всем многообразии проявлений последнего – телесном, духовном, социальном).

Такое «разведение» экологического обучения, экологического воспитания и экологического развития порождает множество внутренних противоречий в самом экологическом образовании и внешних противоречий по отношению к общему образованию вообще.

Основные из них заключаются в следующем. Если сводить экологическое обучение к насыщению экологическим материалом отдельных учебных дисциплин, то это частный вопрос из области межпредметных связей, решение которого растворяется в длинном ряду многих других межпредметных связей. При таком понимании экологическое обучение вряд ли решит важнейшие задачи развития личности, в том числе экологического развития.

Эффективно решить вопросы экологического развития только с помощью специализированных и специальных экологических

курсов также невозможно хотя бы потому, что отдельные виды обучения слабо коррелируются с общим развитием ребенка.

В то же время без достаточных экологических знаний и навыков эффективной познавательной, рационально-потребительской, эстетической деятельности в природе и окружающем мире не представляется возможным говорить об экологическом развитии вообще.

Выход из названного противоречия остается искать только на пути формирования специальным образом организованной образовательной среды. Именно среды и именно образовательной, ибо просто окружающая среда, не будучи дидактически организованной, может оказывать на ребенка различные, в том числе противоречивые воздействия.

Только на пути формирования дидактически, экологически и валеологически оптимально организованной образовательной среды можно и нужно искать комплексные средства для развития у ребенка широких адаптивных физических, духовных и социальных возможностей, которые позволят сформировать, укрепить и развить физическое, духовное и социальное благополучие.

Решение таких комплексных задач возможно только на основе комплексных знаний о человеке, его воспитании, развитии, обучении. Такой подход к образованию имел место задолго до появления самого понятия «валеология». Возможно, первым в мировой педагогике идею антропологии выдвинул К.Д. Ушинский, который настаивал на том, что «если педагогика хочет воспитывать человека во всех отношениях, то она должна прежде всего узнать его тоже во всех отношениях» [207, с. 23].

Проблемы педагогической антропологии разрабатывались на рубеже XIX и XX веков наукой, которая называлась педологией. Сейчас этот термин не употребляется, а вопросы, включавшиеся в проблематику педологии, разрабатываются в общем русле развития детской и педагогической психологии.

Идеи педагогической антропологии выдвигают педагогику в разряд философских наук. Именно поэтому выдающиеся авторские школы, передовые педагогические концепции и инновационные технологии имеют (вольно или невольно, явно или неявно!) определенную философскую платформу, строятся на базе детерминирующей педагогической философии.

К сожалению, судьба отечественной педагогики сложилась так, что в тридцатые годы и педология, и педагогическая психология в нашей стране прекратили свое существование. А зарубежная педагогика продолжала развивать идеи этих наук. Таким образом, валеология, как комплексное антропологическое знание о процессе образования (обучения, воспитания и развития), не просто имеет право на жизнь, но может и должна быть антропосоциологической основой современной педагогики. В этом заинтересована и педагогическая наука и образование нынешнего и будущего поколений, потому что будущее за людьми физически, нравственно, духовно и социально благополучными.

В контексте анализа, проведенного выше, понятие «эколого-валеологический» можно понимать так: валеологические цели и экологические средства.

Конечно, вместо понятия «валеология» можно было бы употреблять исторически сложившиеся понятия «педагогическая антропология», «педология», «педагогическая психология», но предпочтение все-таки стоит отдать «валеологии», точнее «педагогической валеологии». Основанием для этого служит то обстоятельство, что за последние 50 лет коренным образом изменились:

- представления о здоровье человека; оно рассматривается в настоящее время как совокупное телесное, духовное и социальное благополучие, которое становится общей целью обучения, воспитания и развития подрастающего поколения; эта цель приобретает, таким образом, не только личностную, но и социальную значимость;

- представления об экологии; в современном понимании окружающая среда воспринимается в комплексе всех ее проявлений – природных, социальных, культурных, исторических, экологических; в условиях образования подрастающего поколения это еще и образовательная среда, организованная оптимальным образом относительно целей образования.

Институт здоровья и экологии человека Челябинского государственного педагогического университета, сотрудником которого является автор настоящей монографии, проводил собственные социально-педагогические исследования образовательной ситуации, обследования детей, родителей, педагогических

коллективов с целью выяснения их представлений о задачах образования. Нашим методикам, тестам придавался закрытый, латентный характер, ибо ставилась задача получить устойчивые, а не сиюминутные представления учеников, родителей и учителей о престижности образования, о благополучном будущем для себя, своих близких и поколения в целом.

Результаты таких исследований оказались достаточно неожиданными. Приведем некоторые выводы, которые можно сделать на их основе.

96,3 % обследованных родителей назвали следующие цели (в порядке их приоритетности), которые должна реализовать школа по отношению к их детям: воспитать физически здорового человека, сформировать у ребенка высокий уровень духовности, интеллекта (в общечеловеческом смысле) и, наконец, научить ребенка адаптироваться к меняющимся социальным условиям, находить свою социальную нишу. При этом необходимо подчеркнуть, что ни о какой подготовке к поступлению в престижные вузы или о расширенном, углубленном изучении наук, специальном изучении языков, экономики, информатики эти родители вопроса не ставили.

Однако стоило изменить природу тестов, сняв с них покрывало латентности, и родители словно соревновались в своих требованиях к школьному образованию.

Уже на этапе сравнительного анализа реалий российского образования и основных исторических тенденций развития общего образования в мире, а также приоритетных и стратегических направлений российского образования, описанных в современных директивных документах, можно выделить в качестве актуальных следующие комплексные задачи образования:

- формирование и укрепление физической, психической, духовной и социальной составляющих здоровья ребенка – с учетом возрастных и индивидуальных особенностей, возможностей и предрасположенностей к различным видам деятельности и с ориентацией на свободное развитие личности;
- формирование у ребенка широких возможностей интеллектуальной, духовной и социальной адаптации на основе единой, целостной, адекватной образовательной среды;

- формирование у обучающихся – на основе системы непрерывного образования с выраженной гуманитарной направленностью и приоритетом общечеловеческих ценностей и свободного развития – общекультурных нравственно-ценностных установок.

Отсюда и запрос на возможность выбора альтернативных форм образования (обучения, воспитания, развития), которые характеризуются следующими факторами:

- во-первых, ориентацией образовательного процесса на индивидуальные психофизические, волевые, коммуникативные, деятельностные возможности, особенности, предрасположенности ребенка;

- во-вторых, заказом-пожеланием на целеполагание образовательного процесса со стороны родителей, их активностью в совместной со школой работе по достижению названных целей;

- в-третьих, формированием педагогическим коллективом школы арсенала педагогических средств, на основе которого создаются образовательные алгоритмы, адекватные стартовым возможностям ребенка и заказу родителей.

Образование как непрерывный процесс обучения, воспитания и развития предполагает преемственность по всему комплексу основных параметров, характеризующих образование: преемственность временная, содержательная, организационная, технологическая, национально-региональная, социальная, общекультурная.

Основная идея непрерывного развития, воспитания, обучения как раз и заключается в том, чтобы цели и средства целенаправленного образовательного воздействия на организм оптимальным образом соответствовали возможностям и предрасположенностям организма ребенка (его природно-телесной индивидуальности) на каждом возрастном этапе его развития.

Рост и развитие ребенка происходят по ритмическим закономерностям, заложенным, запрограммированным самой природой. И всякое ускорение или углубление обучения, воспитания, развития ребенка, которое не соответствует этим закономерностям, пагубно, как и замедление этих процессов. Более того,

достоверным является факт: раннее пробуждение сознания ребенка закладывает в его организм зародыш раннего старения.

Итак, складывается противоречие между, с одной стороны, стремлением общества и родителей ребенка к приобщению его к быстро разрастающемуся древу общечеловеческой культуры на основе раннего и интенсивного образования, и, с другой стороны, теми специфическими особенностями детского организма, которые проявляются на каждом этапе онтогенеза.

Необходимость иметь комплексный инструментарий, механизм разрешения этого противоречия (во всем многообразии частных вопросов, задач, средств, методов, технологий) и порождает комплексную проблему формирования адекватной системы непрерывного образования (обучения, воспитания, развития).

Минимальные условия для разрешения этой проблемы заключаются в следующем:

- единый комплекс «детский сад – школа», система образования детей, всесторонне ориентированная на психофизиологические особенности развития ребенка, местные особенности и адекватное им целеполагание, «дерево задач»;
- единая, целостная образовательная среда, на формировании и эффективном использовании которой сосредоточены усилия не только учителей, воспитателей, но и родителей, внешкольных образовательно-воспитательных структур;
- методологическая, психофизиологическая, валеологическая и педагогическая (технологическая, методическая) подготовленность педагогического коллектива к решению конкретных задач непрерывного обучения, воспитания и развития детей.

Поскольку развитие ребенка является сложным непрерывным сенсорно-субсенсорным процессом, то неадекватно ориентированное дошкольное воспитание может (а нередко именно так и происходит) существенно осложнить решение образовательно-воспитательно-развивающих задач, решаемых общеобразовательной школой, ибо школе в таком случае придется заниматься прежде всего исправлением ошибок дошкольного воспитания, т.е. не столько воспитывать школьника, сколько его перевоспитывать – особенно в начальных классах. Причем относится это ко всем

основным чертам личности, которые, безусловно, закладываются в раннем возрасте.

Таким образом, чтобы сделать систему максимально эффективной, её необходимо рассматривать в контексте единой структуры «детский сад – школа» или «дошкольное воспитание – школьное воспитание».

Методологической основой отечественного образования стала, как известно, дидактика. Между тем в большинстве западных стран методологическим обоснованием учебно-воспитательного процесса является педагогическая психология.

Нет никакой необходимости резко менять методологические ориентации отечественного образования, но вряд ли стоит игнорировать и успехи педагогической психологии. На пути объединения, а не противопоставления дидактики и педагогической психологии способна проявить свои возможности педагогическая, образовательная толерантность. Важно это еще и потому, что эффективное формирование свободной и ответственной личности, ориентация на самоопределение и самоконтроль, самодисциплину, наконец, реализация дифференцированного, индивидуализированного, вариативного, а тем более альтернативного обучения вряд ли возможны без достаточного психологического обеспечения учебно-воспитательного процесса, без использования совокупных знаний о человеке. Все это отмечали в свое время К.Д. Ушинский, Л.Н. Толстой и другие выдающиеся представители мировой и отечественной культуры и образования.

На пути к оптимальному валеологическому обеспечению учебно-воспитательного процесса встает немало принципиальных вопросов, практических и теоретических проблем, не решив которые невозможно выполнить актуальные задачи модернизации школьного образования, не нанести ущерба здоровью ученика и учителя.

В качестве примера сошлемся на формирование индивидуальных когнитивных структур как целевого стандарта для «зоны дальнего развития человека», которые не могут быть заменены ЗУНами, разработку таксономии результатов обучения, курикулярное обоснование отдельных предметных систем обучения в школе, поиск оптимальных форм организации учебного процесса, отличных от классического урока, реализацию на

практике принципа «эффективность обучения обеспечивается через соответствие профессионально-личностной типологии учителя и психофизиологической типологии ученика» и т.д.

А ведь в настоящее время дидактическая сущность организационной учебной единицы – урока мало чем отличается в первом и одиннадцатом классе. Волевой перевод обучения младших школьников в режим валеологически обоснованных норм упирается в решение целого ряда непростых организационных и технологических проблем.

К тому же школа альтернативного обучения должна являться по существу, эколого-валеологическим комплексом «детский сад – школа», и в связи с этим еще более расширяется спектр организационных, содержательных и технологических проблем. А проявляется это прежде всего в том, что система начального общего образования детей рассматривается в контексте критерия «школьная зрелость», что предполагает систематическую работу с детьми, начиная с пятилетнего возраста – в подсистемах «элементарная школа» и «класс ожидания». За полгода-год до поступления в школу дети проходят полное психофизиологическое и медицинское обследование, а также диагностику определения уровня сформированности эстетических, познавательных, рационально-потребительских взаимоотношений с окружающим миром и оценки предрасположенности ребенка к различным видам деятельности.

Это делается не ради отбора учеников в первый класс, но во имя понимания индивидуальных особенностей их развития в широком спектре параметров. С учетом этих особенностей формируются затем классы, подбираются к ним учителя и выбирается режим обучения (трехлетний, четырехлетний или шестилетний), определяется учебный план начального обучения (перспективный) и рабочий учебный план (на текущий учебный год), а также полный комплекс технологического обеспечения учебно-воспитательного процесса для конкретного типологического класса.

В процессе обучения в начальной школе дети имеют возможность переходить – по объективным показателям – из класса с одним режимом обучения в класс с другим режимом.

Важно подчеркнуть, что различные режимы обучения в начальной школе обусловлены поиском учебно-воспитательного

оптимума для конкретного ребенка (точнее, для определенного типа детей), дабы исключить для него негативные последствия от пребывания в школе – типа дидактогении. Поэтому эти различающиеся по срокам обучения режимы – явление не организационное, а функциональное: организационно 5-6-е классы относятся все-таки к основной школе; тем самым, если ребенок обучается в шестилетней начальной школе, это вовсе не означает, что он на 3 года позже закончит основную школу, чем тот, кто обучается по трехлетнему циклу.

Начальные школы трех-, четырех-, шестилетнего обучения различаются, по существу, своим валеологическим обеспечением и образовательными технологиями. Скажем, в шестилетней начальной школе урок в первом полугодии первого класса длится всего 25 минут и в день таких уроков бывает только три. В трехлетней школе подобный режим имеет место только в течение первых двух месяцев, затем уроки увеличиваются до 30 минут, потом до 40, а со второго полугодия у детей по 4 урока в день.

Таким образом, шестилетняя начальная школа в большей степени нацелена на укрепление физического и психического здоровья младших школьников, на их адаптацию к школьной среде, а приоритетным в первые два года обучения в ней являются чувственные, сенсорные взаимоотношения с окружающим миром. Это подчеркивается даже в названиях учебных курсов: например, «Окружающий мир в красках, формах и звуках», который изучается первые два года и на смену которому приходит курс «Узнаем окружающий мир».

В начальных классах всех валеологических режимов изучается сквозной интегрированный курс «Я - человек, ты - человек, мы – люди», с помощью которого дети познают премудрости достижения физического, психологического, духовного, нравственного и социального благополучия.

Аналогичным образом формируются адаптивные альтернативные системы обучения родной речи (устной и письменной), математики и т.д.

Валеологическая направленность учебно-воспитательного процесса в основной и средней (полной) школе обеспечивается также с помощью организационных, структурно-содержательных и технологических компонентов.

Так, двухплановым является организационно-функциональный режим обучения в 9-ом классе: организационно девятые классы, конечно, относятся к основной школе, функционально – к средней (полной) школе; первое обусловлено тем, что девятиклассники должны получить официальный документ об окончании основной школы, т.е. о получении обязательного образования, второе обстоятельство обусловлено необходимостью подготовить учащихся к сознательному выбору типа профильного обучения.

Такая постановка школьного образования, воспитания требует формирования образовательной среды – валеологической по своим общим целям и экологической по арсеналу средств их достижения.

В таблице 5 представлено «дерево целей», которые ставятся перед педагогическим коллективом школы, разрабатывающим модель «Эколого-валеологического центра альтернативного образования как типа общеобразовательного учреждения в экологически неблагоприятных районах России» – с целью формирования природосообразной, здоровьесберегающей, здоровьеразвивающей уровневой образовательной среды.

Разрабатывать описанное в таблице «дерево целей» можно только на основе одного из трех принципов: структурного анализа, функционального анализа или системного анализа.

Приведенная таблица позволяет реализовать любой из трех подходов к построению «дерева целей», а именно:

- иерархия целей, определяемая прочтением таблицы по каждой позиции: I, II, III, IV, V – сверху вниз, – задает «дерево целей» по их структурной зависимости;
- иерархия целей, определяемая прочтением таблицы по каждому из столбцов: 2, 3, 4, 5 – слева направо, – задает «дерево целей» по их функциональной зависимости;
- совмещение первых двух подходов к прочтению таблицы приведет к построению «дерева целей» на основе системного анализа.

**«Дерево целей», которые ставятся
в приоритетном и стратегическом порядке перед педагогическим коллективом
эколого-валеологического центра альтернативного образования**

№ п/п	Уровни структуриро- вания обра- зования	Общие цели		
		Организационно- технологическое обеспечение	Эколого-валеологи- ческое обеспечение	Общекультурное, духовное обеспечение
1	Эколого-валеологический центр альтернативного образования	Сформировать, развить и укрепить телесное, духовное и социальное благополучие (здоровье) ребенка на основе предоставления детям равных образовательных возможностей и свободы выбора для их реализации		
		Разработать динамическую систему управления (в режиме самоуправляющейся системы) эколого-валеологическим центром альтернативного образования. Сформировать и реализовать адаптированную систему развивающего образования на основе индивидуально-групповой его организации и психофизиологической типологизации детей. Разработать систему учебных	Сформировать целостную непрерывную образовательную среду, основным стержнем которой является система непрерывного экологического обучения и экологизации всех видов образования. Привести весь процесс непрерывного образования в соответствие с	Сформировать непрерывную систему развития эстетических, познавательных и рационально-потребительских отношений ребенка к окружающему миру. Сформировать систему нравственно-ценностных ориентиров у ребенка,

Продолжение таблицы 5

		<p>планов школы и рабочих учебных планов, ориентированных на согласованные непрерывные по-предметные системы отдельных видов образования, нацеленных на общее развитие ребенка.</p> <p>Создать арсенал куррикулярно обоснованных образовательных технологий, позволяющий формировать альтернативные системы обучения по основным учебным курсам и образовательным областям с целью формирования единой образовательной среды для основных типов предрасположенностей к различным видам деятельности.</p> <p>Подготовить педагогов, учителей к разработке и реализации образовательных технологий, адекватных поставленным задачам.</p> <p>Разработать валеологическое обоснование и обеспечение образования детей в структуре «детский сад – начальная школа</p>	<p>принципами валеологии. Разработать систему непрерывного образования детей по курсу «Здоровый образ жизни – валеология»</p>	<p>принципы которой обусловлены общекультурными ценностями в их историческом, национальном и социальном аспектах</p>
--	--	--	---	--

		– основная школа – средняя (полная) школа», ориентирующие непрерывный комплексный процесс обучения, воспитания и развития на формирование и укрепление физического, духовного и социального благополучия детей дошкольно-школьного возраста		
2	Дошкольное образование	Сформировать систему личностных качеств ребенка, отвечающих комплексному критерию «готовность к школе» или «школьная зрелость», сформировать у ребенка интерес, мотивацию к начальным навыкам эстетического, нравственного, познавательного и рационально-потребительского общения с окружающим миром во всех проявлениях, доступных ребенку дошкольного возраста		
		На основе сформированного учебного плана, образовательных стандартов и программного обеспечения завершить технологическое обеспечение и реализацию комплексной программы «Дорога в страну чудес» и ее основных подсистем: - «Будь здоровым и смелым»; - «Будь внимательным, добрым и наблюдательным»;	Сформировать многоцелевую образовательную среду, ориентированную на разновозрастную совместную деятельность детей 3-6 лет, индивидуально-групповое развитие и интегрированный критерий «школьная зрелость», с тем чтобы	Учебный план, стандарты и программное обеспечение дошкольного образования сориентировать на комплексное психофизическое, духовное и социальное развитие детей на основе и с помощью общественной культуры среды,

Продолжение таблицы 5

		<p>- «Будь умелым, находчивым, умным»; - «Подари мне музыку». Отработать модели дошкольного образования в режиме «классов ожидания» и «элементарной школы» – для детей подготовительной группы</p>	<p>образовательный процесс в детском саду увести от простой адаптации школьных образовательных форм к интегрированным занятиям, соответствующим возрастным особенностям детей</p>	<p>которая целенаправленно создается в детском саду и окружает ребенка в быту. Организовать совместную образовательную деятельность дошкольного учреждения и родителей, ориентированную прежде всего на возрастные возможности и особенности ребенка, упреждающее его физическое развитие, использование широких возможностей чувственного восприятия ребенком окружающего мира</p>
--	--	--	---	---

3	Начальное образование	Сформировать у младших школьников желание и умение учиться при неременной их адаптации к школьной среде; заложить основы функциональной грамотности учащихся, основных умений и навыков общения и учебного труда; приобщить к началам отечественной и мировой культуры; создать базу для последующего освоения образовательных программ основной школы; на основе валеологической организации, содержательного и технологического обеспечения процесса образования заложить у младших школьников познавательные и деятельностные основы здорового образа жизни, познавательной культуры, нравственной, эстетической, трудовой и физической культуры			
		<table border="1"> <tr> <td data-bbox="451 467 778 956">На основе альтернативных учебных планов продолжить реализацию системы трех-, четырех-, а в перспективе и шестилетнего начального образования. Эти учебные планы должны быть сориентированы, во-первых, на характерные типы детей, входящих в первый класс, и, во-вторых, на особенности чувственного восприятия окружающего мира детьми до 11-12 лет.</td> <td data-bbox="778 467 1106 956">Перевести образовательный процесс в классно-урочный режим, ориентированный на решение задач развивающего обучения (что ставит в совершенно другом аспекте – по сравнению с детским садом – проблему формирования образовательной среды, которая создается на основе максимально широких интегрированных курсов и адекватного валеологического обеспечения образовательного процесса).</td> <td data-bbox="1106 467 1436 956">Ставится и решается задача познавательно-деятельностной интеграции образования. В качестве стержня эстетического образования младших школьников рассматривать формируемую систему урочно-внеурочной работы с детьми в виде самостоятельной общешкольной (для начальных классов) программы «Лилипутия». Общекультурные, краеведческие, исторические, фенологические аспекты</td> </tr> </table>	На основе альтернативных учебных планов продолжить реализацию системы трех-, четырех-, а в перспективе и шестилетнего начального образования. Эти учебные планы должны быть сориентированы, во-первых, на характерные типы детей, входящих в первый класс, и, во-вторых, на особенности чувственного восприятия окружающего мира детьми до 11-12 лет.	Перевести образовательный процесс в классно-урочный режим, ориентированный на решение задач развивающего обучения (что ставит в совершенно другом аспекте – по сравнению с детским садом – проблему формирования образовательной среды, которая создается на основе максимально широких интегрированных курсов и адекватного валеологического обеспечения образовательного процесса).	Ставится и решается задача познавательно-деятельностной интеграции образования. В качестве стержня эстетического образования младших школьников рассматривать формируемую систему урочно-внеурочной работы с детьми в виде самостоятельной общешкольной (для начальных классов) программы «Лилипутия». Общекультурные, краеведческие, исторические, фенологические аспекты
На основе альтернативных учебных планов продолжить реализацию системы трех-, четырех-, а в перспективе и шестилетнего начального образования. Эти учебные планы должны быть сориентированы, во-первых, на характерные типы детей, входящих в первый класс, и, во-вторых, на особенности чувственного восприятия окружающего мира детьми до 11-12 лет.	Перевести образовательный процесс в классно-урочный режим, ориентированный на решение задач развивающего обучения (что ставит в совершенно другом аспекте – по сравнению с детским садом – проблему формирования образовательной среды, которая создается на основе максимально широких интегрированных курсов и адекватного валеологического обеспечения образовательного процесса).	Ставится и решается задача познавательно-деятельностной интеграции образования. В качестве стержня эстетического образования младших школьников рассматривать формируемую систему урочно-внеурочной работы с детьми в виде самостоятельной общешкольной (для начальных классов) программы «Лилипутия». Общекультурные, краеведческие, исторические, фенологические аспекты			

Продолжение таблицы 5

		Завершить программное и технологическое обеспечение этих учебных планов, ориентирующих на интегрированные учебные курсы	Заложить основы интегро-дифференцированного структурирования образования. Начать разработку и реализацию интегрированных курсов «Родная речь», «Изобразительная деятельность», «Музыкальные занятия», «Рукоделие», отдельных разделов и тем "Природоведения", «Физической культуры»	рассматривать как интегрирующие не только отдельные курсы и дисциплины, но и образовательные области, в частности «Естествознание», «Искусство», «Филология», «Обществознание»
4	Основная школа	Заложить устойчивые навыки адаптации к духовной, нравственной и быстро меняющейся информационно-образовательной среде, навыки формирования, развития и укрепления здоровья (в интегрированном понимании этого слова); сформировать систему научных представлений об основных явлениях природы, общества и мышления		
		Разработать структурную дифференциацию содержания образования по образовательным областям, заложенным в Базисный учебный план	Разработать систему экологизации основных учебных курсов и цикл специальных преемственных экологических курсов.	Сформировать систему гуманитарного образования на основе изучения лучших образцов мировой культуры, науки, краеведения, национальных и

		<p>стандартом подготовленности учеников по этим областям.</p> <p>Разработать функциональную дифференциацию содержания образования в основной школе на основе функционально-образовательных областей.</p> <p>(Если в начальной школе основной задачей является интеграция содержания образования с целью формирования у детей комплексных начальных знаний при одновременной организационной дифференциации самой структуры начального образования, то в основной школе в качестве приоритетной выбирается задача интегрированного дифференцированного структурирования именно</p>	<p>Реализовать экологизацию образования в основной школе в качестве определяющей идеи полипредметных связей.</p> <p>Разработать систему предметных валеологических курсов, на основе которых формируется психологическое, физическое и сексуальное развитие детей и представление о здоровом образе жизни</p>	<p>региональных культурных традиций и особенностей.</p> <p>Разработать альтернативные системы изучения естественных дисциплин, истории, экономики, языков, литературы, ориентированные на различную предрасположенность детей к разным видам познавательной деятельности и интересы школьников.</p> <p>Разработать целостную систему нравственно-эстетического образования учеников 5-9 классов на основе урочно-внеурочных форм с широким альтернативным набором организационных, целевых и технологических средств в рамках программы «Республика Мальчишек и Девчонок»</p>
--	--	---	---	---

		самого содержания образования – с целью формирования систематических знаний о важнейших явлениях внутреннего и внешнего для человека мира и с учетом интересов и способностей детей, которые возможно теперь удовлетворить благодаря инвариантно-вариативному учебному плану школы)		
5	Средняя (полная) школа	Сформировать устойчивые навыки социальной адаптации молодого человека на основе профильного обучения, профессиональной ориентации школьников, а в некоторых случаях – и начальной профессиональной подготовки		
		Разработать систему профориентационной диагностики выпускников основной школы на предмет предрасположенности и подготовленности к основным видам профессиональной деятельности.	Разработать и реализовать общие принципы организации образовательной среды в классах, ориентированных на классическое образование, и в классах, ориентированных на реальное образование. Разработать специальные интегрированные эколого-валеологические курсы,	Разработать систему интегрированных основных учебных курсов для классов профильного обучения: «Биология абитуриенту», «Математика абитуриенту», «Физика абитуриенту», «История абитуриенту», «Химия абитуриенту», «Человек, его здоровье и окружающая среда».

		<p>Разработать системы альтернативного образования в профессионально ориентированных классах: физико-математическом, химико-биологическом, юридическом, гуманитарном, технологическом (в достаточно широком диапазоне запросов: основы парикмахерского искусства, основы трикотажного производства, основы изготовления изделий из кожи и меха, основы художественной вышивки, художественный труд, славянская кухня, электроника в быту, школа манекенщиц, основы саморегуляции) и т.д.</p>	<p>вооружающие учеников знаниями и навыками социальной адаптации и самоопределения. Разработать вариант предпрофорientации учеников 9-го класса, отнеся его функционально к старшему звену общеобразовательной школы</p>	<p>(Отрабатывается система гуманитаризации всех основных учебных курсов). Разработать систему эстетического образования старшеклассников с широким альтернативным набором организационных, целевых и технологических средств в рамках программы «ГЛАС: Государство любознательных, активных старшеклассников»</p>
--	--	--	--	---

В последнем случае могут быть определены производные цели, которые формируются в кроне «дерева целей» естественным образом – в соответствии с принципом множественности системного анализа, согласно которому многообразие совокупностей подсистем данной системы повышает адекватность описания характерологических свойств основной системы на основе соответствующих характеристик ее подсистем.

При этом выделяются следующие цели:

- разработать проект «Дошкольно-школьный валеологический центр»;
- разработать целостную систему «Эколого-валеологическое обоснование и обеспечение образования в системе «детский сад – начальная школа – основная школа – средняя (полная) школа»;
- разработать систему психофизиологического мониторинга в процессе образования;
- разработать систему текущего и итогового контроля результатов обучения, воспитания и развития;
- разработать куррикулярные основы изучения учебных курсов;
- разработать целостную систему нравственно-эстетического образования детей в системе «детский сад – школа»;
- разработать систему социальной адаптации учащихся, их самоопределения и профессиональной адаптации;
- разработать достаточное количество учебных планов школы, обеспечивающих организационные основы образования детей, ориентированных на возрастные и личностные особенности, предрасположенности и способности, а следовательно, и на определенный тип классического или реального образования в специальных классах;
- разработать учебно-методические комплексы по основным учебным курсам, на основе которых учитель может строить гибкие образовательные технологии для классов определенной образовательной ориентации.

Две последние целевые установки являются определяющими в нашем исследовании мотивированного вариативного образования, реализуемого на основе альтернативного обучения.

3. Валеологизация организационно-методического обеспечения альтернативного обучения в общеобразовательной школе

Нацеленность альтернативного обучения, как частного специального вида вариативного обучения, на формирование, сохранение, развитие и укрепление соматической, физической, психической, нравственной и социальной составляющих здоровья (см. рисунок 9) задает валеологические основы всем аспектам обучения – целям, задачам, содержанию, средствам, методам, структуре, результатам и т.д.

И это более чем важно, так как, согласно российской статистике, до 80% детей, приходящих в первый класс общеобразовательной школы, не отвечают критерию «школьная зрелость» и уже отягощены хроническими заболеваниями, а до 96 % выпускников средней школы вступают в жизнь больными людьми.

В связи с этим педагогическому коллективу каждой общеобразовательной школы необходимо разработать и реализовать комплексное валеологическое развитие, воспитание и обучение детей.

В системе комплексного валеологического обеспечения этих процессов особую, специфическую роль играет организационно-методическое обеспечение обучения школьников.

Последнее выполнит свое предназначение, если будет сформировано на основе принципов системного здоровьесберегающего образования, определяемых З.И. Тюмасевой как «системно-энвайронментологические принципы» «педагогической энвайронментологии, изучающей законы функционирования и принципы формирования образовательных сред», отвечающих «валеологическим типам субъектов образования» [203, С. 140 – 151].

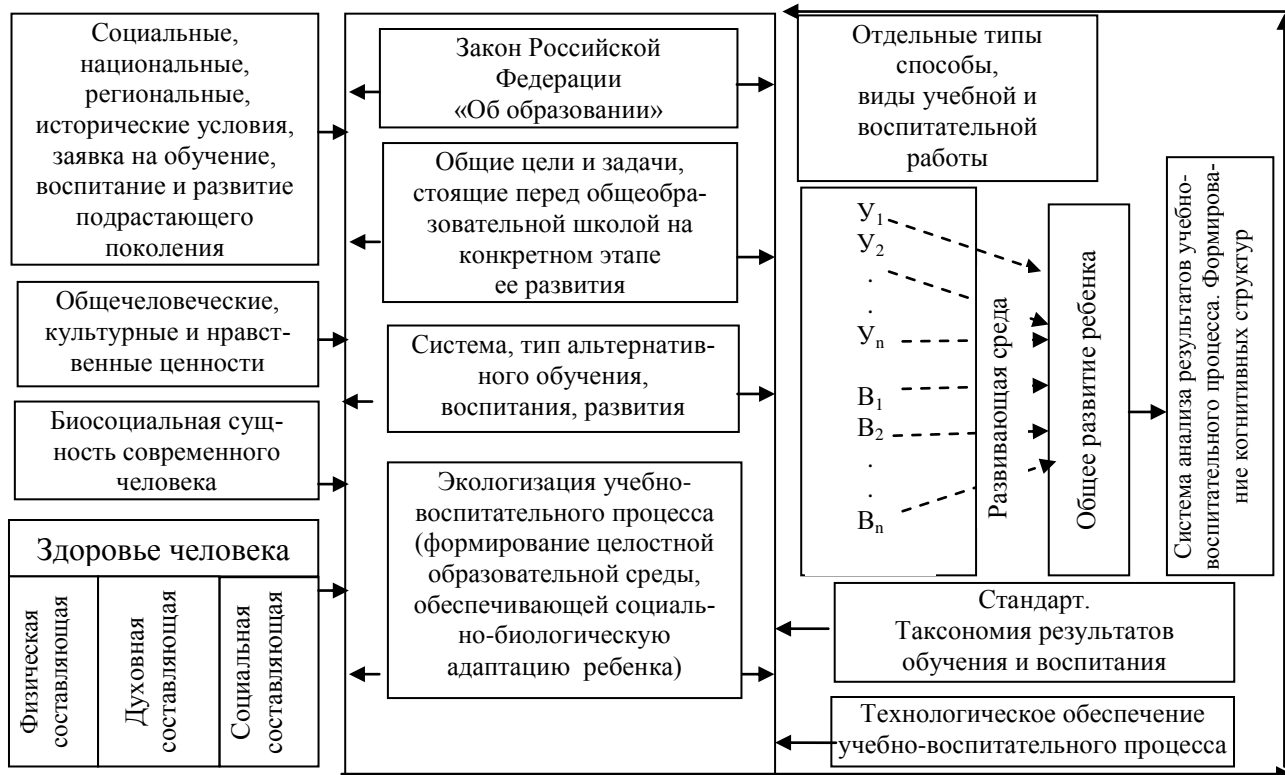


Рис. 9. Онтологическая основа альтернативного обучения в средней общеобразовательной школе

Валеологизация организационно-методического обеспечения учебно-воспитательного процесса в общеобразовательной школе, решающей задачи оздоровления безвредного, здоровьезатратного образования, предполагает следующее:

1. Организационно-методические средства формирования личности «должны быть природосообразными, согласованными с природой самого человека и его средой жизни [203, с. 31].

2. Организационно-методическое обеспечение учебно-воспитательного процесса должно соответствовать возрастным психофизиологическим **возможностям** обучаемых, их личностным **предрасположенностям** и **особенностям**, учитывая многообразие условий воспитания и обучения, ориентацию образования на ученика, его способности и возможности.

3. Следовательно, организационно-методическое обеспечение обучения школьников (согласно принципу природосообразности) формируется и развивается в соответствии «с последовательным изменением, (расширением, углублением) этапных целевых установок образования» [6, с. 15].

4. Разработанное на основе принципов природосообразности, непрерывности развития обучаемого организационно-методическое обеспечение учебно-воспитательного процесса позволит выбирать цели, содержание, методы обучения, формы организации образовательного процесса, определять направленность на его углубление. При этом возможность выбора нужно понимать как объективное соотношение способностей, предрасположенностей ученика к определенным видам деятельности (познавательной, производительной, художественной), его психофизиологических и эмоционально-поведенческих потенциалов, социального статуса, наклонностей и желаний, наконец, заказа родителей на образование конкретного ученика с определенным типом обучения, который в максимальной степени гарантировал бы ученику подготовленность к достижению телесного, духовного и социального благополучия.

5. Организационно-методическое обеспечение альтернативного обучения будет производиться не по форме или установленному образцу, а во имя объективной реальности и действительного положения дел – даже в том случае, если придется отказаться от установленных форм и образцов ради интересов дела.

«Дерево целей», раскрытое в параграфе 2 данной главы, и названные выше валеологические принципы позволяют перейти непосредственно к описанию организационно-методического фактора, обеспечивающего альтернативность обучения в общеобразовательной школе. Основу этого фактора составляют оптимально структурированный учебный план и целостная интегро-дифференцированная система попредметных содержательных линий и альтернативных программ.

Законодательной, нормативной базой организационно-методического обеспечения альтернативного обучения являются Закон Российской Федерации «Об образовании», «Федеральная программа развития образования в России», «Приложение к Федеральному закону «О реализации Федеральной программы развития образования», федеральный компонент государственного образовательного стандарта и т.д.

Методология построения организационно-методического процесса в общеобразовательной школе, разрабатывающей проблему формирования целостной, развивающей, здоровьесберегающей образовательной среды, должна соотноситься с определенной последовательностью разработки блоков организационно-методического обеспечения альтернативного обучения. Эта последовательность представлена на рисунке 10.

Эффективность обучения определяется многими факторами, среди которых особая роль принадлежит оптимально сконструированному учебному плану.

Учебный план как организационно-дидактическое обеспечение вариативного обучения в общеобразовательной школе

Понятие «учебный план», которое используется в теории и практике общего образования, является собирательным по отношению к понятиям «базисный учебный план общеобразовательной школы», «региональный базисный учебный план», «учебный план школы», «рабочий учебный план школы», а сам учебный план как комплексная структура относится к организационно-методическому обеспечению обучения в общеобразовательной школе. Это положение закреплено в Законе Российской

Федерации «Об образовании»: «Организация образовательного процесса в образовательном учреждении регламентируется учебным планом (разбивкой содержания образовательной программы по учебным курсам, дисциплинам и по годам обучения...)» [67, с. 14].

Ориентиром и основным механизмом формирования учебных планов для конкретных школ служит базисный учебный план. Строго говоря, идея его не настолько и нова, ибо до 80-х годов XX столетия в нашей стране существовала сеть – пусть небольшая – специализированных школ (например, физико-математических, а еще ранее – художественных и музыкальных), которые, давая общее среднее образование, имели во многом «индивидуальные» учебные планы, программы и технологии обучения.

Но в масштабах страны все это выглядело незначительным эпизодом и делалось, как правило, под идеи выдающихся личностей, таких, как академики Колмогоров, Кабалевский, Неменский и другие, с одной стороны, и под детей с выдающимися способностями к определенному виду творческого труда, с другой стороны.

В этой связи опыт зарубежной школы позволяет сделать следующие выводы:

- зарубежная общеобразовательная школа соответствует некоторым достаточно общим нравственным установкам («воспитать хороших граждан, убежденных в незыблемости и превосходстве американского образа жизни»); уже со школьной скамьи она призвана отбирать молодых людей, предназначенных составить руководящую верхушку, или будущих работников среднего звена, или, еще один путь тех, которые пойдут на производство через разветвленную сеть профессионального ученичества;

- в элементарной школе (аналог нашей начальной школы) особое место отводится развитию у учащихся навыков общения, манерам поведения, умению работать в группе; уже на этом уровне обучения дети делятся на группы по способностям, на параллельные классы (для «одаренных», «нормальных» и «неспособных» детей); каждая такая категория учащихся занимается по разным учебным планам и программам, специально

разработанным для определенного уровня развития: самые слабые дети работают по «облегченным» программам, самые одаренные обучаются по «обогащенным» программам и заканчивают этот тип школы на 1-2 года раньше сверстников;

- в средней школе, как и в элементарной, дети делятся на потоки по способностям; для них вводятся факультативные курсы, в выборе которых большую помощь ученикам оказывают консультанты-психологи;

- в старшей школе (четырёхлетней) учащиеся ориентируются на определенные профили, каждый из которых имеет свои цели, свои учебные планы и программы; только академический профиль дает возможность для поступления в вуз, причем этот профиль охватывает лишь 25 % учащихся средних школ; другие профили дают ученикам практическую подготовку к трудовой деятельности; теоретический уровень здесь ниже, акцент делается на прикладных знаниях; учащимся этих школ в будущем предстоит стать либо работниками среднего звена, либо выбирать путь в системе профессионального ученичества, на производстве.

Описанная выше система прошла многолетнюю апробацию и утвердилась – при некоторых специфических качествах – в большинстве развитых стран мира, в том числе в Англии, США, Франции, Италии.

В условиях нынешнего глубокого реформирования нашего общества отечественная школа стремится адекватно реагировать на изменения, происходящие в нем.

Современные организационные основы процесса обучения в общеобразовательной школе связаны давними традициями отечественного образования. Впрочем, это можно сказать и о других важных составляющих образования, потому что традиции отечественного образования необычайно многоплановы и глубоки. Они проявляются в самых современных его аспектах: экологизации образования, формировании систематических навыков самостоятельной, поисковой, творческой работы, в альтернативном обучении и т.д.



Рис. 10. Структурная характеристика процесса формирования организационно-методического обеспечения альтернативного обучения в общеобразовательной школе

Учитывая многообразие форм современной общеобразовательной школы, уместно ставить вопрос не только о соотношении базового и вариативного компонентов учебного плана, но о базовом и вариативном компонентах школьного образования в целом, для которого учебный план является одной из его подсистем.

Приведем примеры различных типов соотношения базового и вариативного компонентов учебного плана для средней общеобразовательной школы на основе образовательной области «Биология».

Тип «А». К дисциплинам базового компонента учебного плана добавляются факультативные курсы «Животные родного края», «Растения родного края», «Краеведение», которые являются по своей сути вариативным компонентом, расширяющим базовый компонент учебного плана. Если к базовому компоненту учебного плана добавляется учебный курс «Вредители садов Челябинской области» или курс «Вредители огородов Челябинской области», то такое углубление учебного плана переводит его в **тип «В»**.

Если к описанному выше учебному плану **типа «А»** добавляется факультативный курс «Животный мир реки Миасс», углубляющий вариативный и базовый компоненты учебного **плана «А»**, то получившийся при этом учебный план может быть отнесен к **типу «С»**.

Если к приведенному выше примеру учебного плана **типа «В»** добавить факультативный курс «Биология двукрылых насекомых, поражающих овощные культуры Челябинской области», который является вариативным компонентом, расширяющим базовый и вариативный компоненты учебного плана, то будем иметь пример учебного плана **типа «D»**.

Все рассмотренные выше типы соотношения базового и вариативного компонентов учебного плана для средних общеобразовательных школ апробировались как эксперимент и в доперестроечный период, хотя сами понятия «базовый компонент плана», «вариативный компонент плана» утвердились в практике отечественного образования лишь в самое последнее время.

Новые требования, предъявляемые обществом к результатам образования, вызвали к жизни и утверждают ряд новых

механизмов управления образованием, среди которых и учебные планы в новом (нетрадиционном) понимании их.

Предстоит многое сделать по формированию содержания и оптимальному структурированию образования в школах различных типов, по отработке новых адекватных технологий обучения. Все эти составляющие потенциально закладываются в новые учебные планы, точнее, в так называемые базисные учебные планы, в которых есть базовый (инвариантный) компонент, определяющий основные требования, предъявляемые обществом к содержанию и результатам обучения, и школьный (вариативный) компонент, формируемый самой школой, исходя из ее статуса.

Важно подчеркнуть, что, в отличие от принятых ранее традиционных подходов к формированию учебных планов, которые были нацелены на всеобщее среднее образование, нынешние учебные планы имеют совершенно другую направленность: они ориентированы «на состав и результаты обучения», что обусловлено не столько едиными целевыми установками, сколько предрасположенностью детей к определенным видам познавательной и производительной деятельности, потребностями и запросами самих школьников и их родителей, а также возможностями педагогического коллектива школы. В этих условиях базисный учебный план выполняет роль ориентира и некоторого механизма для формирования школьных учебных планов, а базовый его компонент призван обеспечивать общественно необходимый уровень общего среднего образования учащихся во всех типах и видах общеобразовательных школ.

Что значит «обеспечить общественно необходимый уровень общего среднего образования учащихся»?

Обратимся к тем типовым программам, которые составлены под инновационные учебные планы и уже обнародованы.

В преамбуле к ним подчеркивается, что составлены они на основе действующих программ для общеобразовательной школы. Этим, с одной стороны, обеспечивается преемственность, непрерывность образования и, с другой стороны, признаются педагогические инновации, родившиеся на плодородной почве педагогических традиций, причем не только позитивные, но и негативные – через их отрицание.

Инновационные изменения, внесенные в новые программы, весьма существенны, и прежде всего потому, что они ориентированы на профильную дифференциацию в старших классах. Переход на эти программы потребует немалой упреждающе-подготовительной работы каждого учителя-предметника, ибо новые программы отличаются от прежних еще и тем, что имеют достаточно много «степеней свободы», которые предоставляют учителю богатые возможности для формирования и реализации вариативных, альтернативных технологий обучения.

Значение каждой учебной дисциплины в учебно-воспитательном процессе средней общеобразовательной школы определяется ролью соответствующего ей знания в процессе развития общества в целом и в формировании личности отдельного школьника в частности.

Исторически сложились и приобрели образовательную значимость три основных аспекта изучения дисциплин в условиях средней общеобразовательной школы: практический, связанный с осознанием методов, необходимых человеку в его производственной деятельности; профильный, обусловленный необходимостью овладеть методологией определенного вида познания и преобразования окружающего мира или какой-либо из его сфер; и, наконец, общекультурный, духовный, который позволяет ученику понять место и роль определенного вида знания в общечеловеческой системе материального и духовного общения с окружающим миром.

Практические умения и навыки в определенной области знаний необходимы тому ученику, который готовится к соответствующему виду профессиональной деятельности.

Представления об общекультурной значимости определенного вида знания не помешают ученику, нацеленному на интеллектуальную деятельность, при которой широта кругозора, эрудиция, общая культура человека являются могучим фундаментом для глубокого по своей природе творческого поиска.

Наконец, профильное усвоение учебного курса нацеливает ученика на профессиональную исследовательскую работу в определенной области науки или прикладных ее сфер.

Три названные выше аспекта, формирующие три дидактических подхода к постановке одной и той же учебной дисциплины в общеобразовательной школе, являются объективной

основой для альтернативного обучения или, более того, для школ альтернативного обучения и альтернативных школ.

Если становление личности обусловлено во многом запасом общекультурных, общечеловеческих ценностей, то роль каждого вида учебной деятельности должна рассматриваться прежде всего с позиций формирования духовной сферы человека, интеллектуальных и морально-этических качеств человеческой личности, которые самым непосредственным образом определяют уровень познавательного, эстетического и потребительского общения человека с окружающей средой и реальным миром в целом.

Как же эти общие целевые установки влияют на постановку, к примеру, математики, биологии, физики, истории, русского языка, литературы и т.д. в рамках базисного учебного плана и базового его компонента?

Для математики, например, уровень «А» ее постановки ориентирован на тех учащихся, которые рассматривают математику как элемент общего образования и не предполагают использовать ее в будущей профессиональной деятельности, в частности, сдавать после школы конкурсные экзамены по математике. Подчеркнем: последнее замечание очень важно с той точки зрения, что теперь (в противовес недавнему времени) практически допускается глубокая дифференциация подготовленности, а следовательно, и подготовки выпускников средней общеобразовательной школы – в зависимости от их способностей, наклонностей и возможностей – вплоть до гарантированной подготовленности к одному или нескольким видам деятельности и негарантированной (с точки зрения дальнейшего профессионального обучения) подготовленности к другому или другим видам деятельности.

Поэтому, получая после окончания школы аттестаты единого образца, выпускники могут иметь весьма различающуюся подготовленность по отдельным дисциплинам.

Такое еще совсем недавно невозможно было представить. Более того, учителя средних школ еще и сейчас нередко ставят вопрос: а какой же уровень знаний будет подтверждать аттестат при альтернативной постановке образования в рамках даже одной и той же школы?

Но ведь гарантии должен давать не аттестат, а сама система подготовки выпускников. При этом гарантии эти могут быть

формальными – именно так обстояло дело в период обязательного всеобщего среднего образования – и неформальными, когда ученик изначально представляет уровень изучения им отдельных учебных дисциплин и ту определенную образовательную, а возможно, и социальную перспективу, как это принято в передовых странах мира и предполагается делать у нас.

Традиционные учебные планы для средней общеобразовательной школы интегрируют учебные дисциплины, каждая из которых обеспечивается единой программой. Конечно, сам выбор этой программы не исключает возможности конкурсного отбора из ряда других.

Иную идею воплощают инновационные инвариантно-вариативные учебные планы, которые не только допускают, но, более того, предполагают обеспечение каждой плановой учебной дисциплины набором различных программ, ориентированных на разные уровни предрасположенности и подготовленности учеников, а следовательно, и на объективные возможности выбора.

Решение задач широкого спектра: интегро-дифференциальное обоснование учебно-воспитательного процесса, разработка альтернативных программ основных и факультативных курсов, дидактическое и методическое обеспечение учебного процесса, разработка инновационных учебных технологий – предполагает масштабную систематическую работу.

Такие сложные задачи и планы можно реализовать только на основе поэтапного внедрения новаций на региональном и школьном уровнях.

Интегро-дифференциальное обоснование учебного плана связано с переосмыслением учебно-планового перечня основных учебных дисциплин на фоне противоречий, которые обнажаются в процессе интегрирования отдельных курсов при одновременной тенденции к их дифференциации: «Биология» или «Естествознание», «Математика» или «Геометрия» и «Алгебра с началами математического анализа», «Русский язык» или «Стилистика» и «Риторика», «Искусство» или «Музыка» и «ИЗО».

При этом новый учебный план рекомендует введение через базовый компонент принципиально новых для школы учебных курсов типа «Введение в экономику», а через школьный

компонент плана – курсов «Экология», «Познай себя» и других, удовлетворяющих интересы учащихся.

Существенно обновляются учебные технологии – и не только в качестве самоцели, но и как побочное следствие других структурно-методических преобразований.

Влияние содержательно-структурных преобразований на технологическое обеспечение процесса обучения тем более возрастает, когда названные преобразования радикальны и связаны либо с введением принципиально новых для средней школы учебных курсов («Экология», «Стилистика», «Риторика»), либо с переходом к сквозным интегрированным курсам («Естествознание», «Математика»), либо с разработкой нетрадиционных профильных предметов («Познай себя», «Человек в мире, мир в человеке»).

Таким образом, интегро-дифференциальное преобразование содержания школьного обучения требует новых педагогических технологий, обеспечивающих гуманизацию и демократизацию обучения.

Существует, однако, и обратная связь: внедрение инновационных педагогических технологий ведет к переосмыслению учителем содержания обучения, ибо технологии не могут не затрагивать дедуктивно-индуктивных основ учебных курсов, а вслед за этим и само содержание изучаемых курсов.

Достаточно распространено мнение: базовый учебный план и адекватный ему базовый уровень обучения призваны определить, задать и обеспечить нижнюю границу результатов школьного образования.

Это в корне неправильная, ошибочная установка, ибо любая школьная система, независимо от того, на базе какого учебного плана строится в ней учебно-воспитательный процесс, ставит перед собой высшую цель – максимальное развитие ребенка, а следовательно, и максимальное (а не минимальное) использование его образовательных возможностей.

На каком бы доступном ему уровне ни изучал конкретный учебный предмет отдельный ребенок, школа не имеет морального права ориентировать его на «нижнюю границу» и должна нацеливать его только на полную реализацию своих природных способностей, жизненных установок, на достижение телесного, духовного и социального благополучия. Исходя из этого и

должен выбираться уровень обучения, который в максимальной степени способствует достижению каждым отдельным человеком того самого благополучия, что и составляет высший смысл жизни современного человека.

Таким образом, базовый учебный план и адекватный ему базовый уровень обучения создают реальные предпосылки, закладывают объективные педагогические основы, на базе которых можно строить дифференцированные, вариативные, альтернативные процессы обучения, адекватные комплексу объективно-субъективных факторов.

Дифференциация обучения вовсе не эквивалентна уровневой его дифференциации, определяемой базисными программами по отдельным учебным дисциплинам; последняя является только стартовой предпосылкой к истинной дифференциации обучения, которая создает для ученика реальную возможность выбирать содержание обучения, формируя при этом условия для положительной мотивации учения и, в конечном счете, для достижения телесного, духовного и социального благополучия на основе тех возможностей и способностей, которые заложила природа в конкретного человека.

Ниже приведен учебный план общеобразовательной школы, в котором заложены реальные возможности описанного выше типа дифференциации обучения (см. таблицу 6).

Практика показала, что общеобразовательной школе для нормального функционирования требуется не менее 20 различных учебных планов, а не один «образцовый» учебный план школы. Учебный план – это одно из педагогических, точнее, образовательных средств, которые, как заметил в свое время А.С. Макаренко, не могут быть сами по себе ни плохими, ни хорошими, если не соотносятся с определенной педагогической системой.

Учебный план основной общеобразовательной школы

Образовательная область	Учебный предмет	Количество часов в неделю по классам				
		5 кл.	6 кл.	7 кл.	8 кл.	9 кл.
1	2	3	4	5	6	7
Федеральный компонент						
Филология	Русский язык	3	3	3	2	2
Математика	Математика	4	4			
	Алгебра			2	2	2
	Геометрия			2	2	2
Естествознание	Мир вокруг нас	2				
	Биология: В мире растений		2			
	Биология: В мире животных			2		
	Биология: Человек, его здоровье и окружающая среда				2	
	Биология: Общая биология					2
	Неорганическая химия				2	3/0
	Органическая химия					0/3
Физика			2	2	2	

Продолжение таблицы 6

1	2	3	4	5	6	7
Федеральный и национально-региональный компоненты						
Филология	Литература	2	2	2	2	2
	Иностранный язык	3	3	3	3	3
Обществознание	История Древнего мира	2				
	История средних веков		2			
	История Отечества			2		
	Новая история				2	
	Мир в XXI веке					2
	Физическая география		2			
	География материков и океанов				2	
География России					2	2
Национально-региональный компонент						
Филология	Родной (русский) язык	2	2	2	2	2
Искусство	Изобразительное искусство	1	1	1		
	Музыка	1	1	1		
Физическая культура	Физическая культура	2	2	2	2	2
Технология	Технология	2	2	2	2	2
Итого:		24	24	26	27	24

1	2	3	4	5	6	7
Школьный компонент						
Обязательные занятия по выбору:		2	2	3	3	3
Филология	Жизнь слова	1	1			
	Речевой этикет	1				
	Практическая стилистика		*	1		
	Орфоэпия и морфология русского языка			1		
	Лингвистический анализ текста				1	
	Риторика				1	1
	Английский язык и речевой этикет	1	1			
	Немецкий язык и речевой этикет	1	1			
	Обучающие игры на английском языке					2
	Обучающие игры на немецком языке					2
	Знакомство с Великобританией				1	1
Знакомство с Германией				1	1	

Продолжение таблицы 6

1	2	3	4	5	6	7
Математика	Наглядная геометрия	1	1			
Информатика	Избранные вопросы элементарной математики			1	1	
	Эвристика					1
	Программирование				1	1
Обществознание	Основы государства и права					1
	Граждановедение		1	1	1	
	История Южноуральского края	1				
	География Челябинской области					1
	География Урала				1	
Естествознание	Физика в опытах и наблюдениях			1	1	1
	Химия в опытах и наблюдениях				1	1
	Химия вокруг нас			1		
	Путешествия с растениями		1			
	Жизнь животных			1		
	Физиология человека				1	
	Экология вокруг нас					1
Технология	Анализ геометрической формы предметов				1	
	Черчение с элементами начертательной геометрии					1
	Техническое рисование			1		

1	2	3	4	5	6	7
Технология	Основы трикотажного производства				2	2
	Основы деревообработки				2	2
	Моделирование и технология пошива женской легкой одежды			2	2	2
	Ручная вышивка	2	2	2	2	2
	Художественное творчество	2				
Искусство	Мировая художественная культура	1	1	1	1	1
	История мирового изобразительного искусства			1	1	1
	Направления развития современной музыки			1	1	1
Физическая культура	Здоровый образ жизни	1	1	1	1	1
Максимальная нагрузка учащегося (аудиторная нагрузка)		26	26	29	30	29
Ученический компонент						
Индивидуальные и групповые консультации, занятия активнo-двигательного и по-искового характера:		5	5	5	5	5
Филология	Изящная словесность	1	1	1	1	
	Авантюрный роман			1	1	
	Повторять - не повторяться					1

Продолжение таблицы 6

1	2	3	4	5	6	7	
	Я к Вам пишу					1	
	Второй иностранный язык		3	3	3	3	
Математика	Как считали в старину	1					
	Элементы математической логики			1	1	1	
	ТРИЗ		1				
	Системный анализ				1	1	
Обществознание	Древние мастера Урала	1					
	Мыслители древности и средневековья		1				
	Христианство на Руси			1			
	Социальные революции и эволюции				1	1	
	География туризма		1	1			
	Основы государственности					1	1
Естествознание	Физика для любознательных			1	1	1	
	Звездное небо					1	
	История физических открытий		1				
	Химия вокруг нас		1				
	Основы общей и неорганической химии					1	1
	Познай себя (основы валеологии)	1	1	1	1	1	
	Экология животных				1	1	
	Охраняемые природные территории России и Южного Урала						1

1	2	3	4	5	6	7
Технология	Занимательное черчение			1	1	1
	Аранжировка цветов	1	1	1		
	Садоводство	1	1	1	1	1
	Бумажная пластика	1	1	1	1	1
	Домашний дизайн	1	1	1	1	1
	Искусство моды				1	1
	Основы парикмахерского искусства				2	2
	Основы кулинарии (для мальчиков)				2	2
Искусство	История мировой драматургии				1	1
	Киноклуб	1	1	1	1	1
	Я рисую мир	1	1	1	1	1
Физическая культура	Будь сильным и здоровым	1	1			
	Упражнения на тренажерах			1	1	1
Общий объем учебно-го плана (аудиторная и внеаудиторная нагрузка учащегося)		31	31	34	35	34

Основные идеи, на основе которых реализуется процесс разработки учебных планов общеобразовательной школы

В целях создания учебного плана школы, на базе которого можно было бы строить альтернативные процессы обучения, адекватные комплексу объективно-субъективных факторов (особенностей, возможностей, способностей и предрасположенностей обучаемых), были проанализированы 34 варианта учебных планов, предложенных разными авторами, школами и исследовательскими коллективами, а также публикации, где раскрывается сущность и содержание организационно-методического обеспечения школьного образования.

На основе проведенного анализа были сделаны следующие выводы:

1. Авторы известных по публикациям учебных планов, как правило, не приводят характеристик педагогических систем, не описывают педагогические идеи, заложенные в эти учебные планы. Такой учебный план школы, как одно из педагогических средств, призванных обеспечить эффективный учебно-воспитательный процесс, воспринимается читателями индифферентно: эти планы не лучше и не хуже других, просто они разные зачем-то и почему-то, в силу некоторых случайных обстоятельств.

2. Анализируемые планы не являются обоснованными, доказательными с точки зрения требований педагогической науки и актуальных задач отечественного школьного образования.

3. Авторы планов не показывают различий между учебным планом школы (перспективным) и рабочим учебным планом (на конкретный год). Таким образом, читателю неясно, какой из названных планов перед ним.

4. Обязательные занятия по выбору учащихся и факультативные занятия, которые предлагаются в этих учебных планах, либо традиционны, либо предугадываются в связи с общими рекомендациями педагогической прессы – безотносительно к особенностям конкретной школы.

5. В предлагаемых учебных планах не отражена «специфика ступеней общеобразовательной школы» – как с позиций познавательного, так и с позиций технологического, валеологического

аспектов. А ведь при составлении учебного плана и рабочих учебных планов школы нужно говорить, «в сущности, о трех учебных планах, хотя во многом они и строятся на единой основе» (здесь речь идет об учебных планах, отображающих специфику ступеней общеобразовательной школы, которая весьма значительна).

6. Объем учебной нагрузки в базисном учебном плане (а вслед за ним – и в анализируемых учебных планах) рассчитан на одного ученика, но ведь каждую конкретную школу в не меньшей степени интересуют часы, реально необходимые для реализации федерального, национально-регионального и школьного и ученического компонентов учебного плана, ибо именно на основе этих часов формируется штатное расписание и проводится тарификация учителей школы.

Поскольку ответы на вопросы, возникшие при анализе учебных планов, как правило, не приводятся, предстояло найти ответы на них.

С этой целью была создана, во-первых, инициативная группа для разработки концепции, или «идеологии» школы – на основе конкретной работы, которая велась в школах, начиная с 1985 года, и перспективных задач, поставленных перед педагогическими коллективами этих школ.

Во-вторых, перед кафедрами школы была поставлена задача по формированию предметных систем изучения основных областей знаний, включая основные курсы и курсы по выбору, с тем чтобы на базе этих предметных систем формировать затем общую образовательную систему, или программу, школы.

В-третьих, была разработана система внутришкольной учебы кадров: учителей-предметников, заведующих кафедрами, заместителей директора школы, психологов и творческих групп – на постоянно действующих семинарах, коллоквиуме, межкафедральном совете, конференциях и т.д. Так решались актуальные вопросы, связанные с разработкой разных типов учебных планов, школьных предметных систем обучения, программного и технологического их обеспечения.

В-четвертых, в школах был объявлен конкурс на разработку школьного учебного плана.

Результатом такой планомерной комплексной поисковой работы явился учебный план школы, призванный материализовать

школьную образовательную программу вариативного (альтернативного), природосообразного образования (обучения, воспитания, развития), учитывающего возрастные особенности, предрасположенности, склонности всех субъектов образовательного процесса в школе.

Закон Российской Федерации «Об образовании» предоставляет образовательным учреждениям широкие возможности для программно-методического творчества. Статья 32 Закона дает право учебным заведениям разрабатывать и утверждать образовательные программы и учебные планы [67, с. 28 – 31].

Но чтобы сохранить единое образовательное пространство России, эталон школьного образования, учебные планы школы разрабатываются «на основе государственного базисного и регионального учебных планов» [13, с. 4].

Учебные планы школы, представленные в таблицах 6 и 7, имеют также свою основу – базисный учебный план общеобразовательной школы, который, как «генеральный уровень представления стандарта», определяет:

- соотношение между федеральным, региональным, школьным и ученическим компонентами стандарта образования;
- соотношение между базовой и дифференцируемой частями общего среднего образования;
- продолжительность обучения (общую и на каждой ступени);
- недельную нагрузку для базовых образовательных областей, обязательных и факультативных занятий;
- максимально допустимую недельную нагрузку учащихся;
- итоговое количество часов, финансируемых государством.

Формирование учебных планов школы должно осуществляться в соответствии со следующими **положениями**:

1. В практике среднего общего образования используется несколько видов учебных планов:

- базисный учебный план общеобразовательной школы как основной государственный нормативный документ, являющийся составной частью государственного стандарта в этой области образования;
- учебный план школы, который разрабатывается на основе базисного и региональных учебных планов на длительный период и отражает особенности конкретной школы;

- рабочий учебный план, который разрабатывается с учетом текущих условий и утверждается ежегодно советом школы.

Таким образом, представленный в таблице 6 настоящей книги учебный план является школьным учебным планом (далее – ШУП).

2. Школьный учебный план строится на основе базисного учебного плана и отражает особенности школы. В этой связи, исходя из комплексной природы стандарта среднего образования, содержание, структура и уровни образования не сводятся к описанию отдельных предметов, но представлены как единая, целостная система.

3. Поскольку общеобразовательная школа строится на трехступенчатой основе и каждая из этих ступеней имеет значительную структурную и функциональную специфику, при разработке ШУП решается, по существу, задача «трех особых учебных планов, хотя во многом они и строятся на единой основе».

ШУП отражает:

- две сквозные линии образования: фундаментальное и технологическое;
- два вида обучения: теоретическое и практическое;
- два структурно-функциональных фактора: общая структура деятельности и структура совокупного объекта изучения;
- четыре основных вида учебных занятий: обязательные занятия, составляющие базовое ядро общего среднего образования; обязательные занятия по выбору; индивидуальные и групповые консультации, факультативные занятия.

4. ШУП нацелен на решение следующих основных образовательно-воспитательно-развивающих задач:

- формирование, сохранение и развитие здоровья ребенка, будущего гражданина страны. При этом здоровье понимается не как отсутствие травм и болезней, а как состояние телесного, социального и духовного благополучия, к тому же здоровье рассматривается как основной интегрированный экологический критерий. Поэтому основная целевая установка для учеников школы альтернативного обучения имеет социально-валеологическую направленность;

- приобщение учеников школы к общекультурным и национально-значимым ценностям;

- формирование личностных качеств, соответствующих общественным идеалам;
- обеспечение индивидуального характера развития школьников с учетом их личностных особенностей, интересов и склонностей.

Методологической целью школы альтернативного обучения является формирование учебно-воспитательно-образовательной среды, в условиях которой только и можно эффективно реализовать цели и задачи общего развития ребенка. Отдельные виды и формы образования и воспитания слабо влияют на общее развитие; только в условиях единой и целостной педагогической системы они являются могучим образовательным, воспитательным и развивающим средством. Следовательно, формирование целостной образовательно-воспитательно-развивающей среды – в условиях школы альтернативного обучения – является основным средством для решения названных выше задач. При этом среда рассматривается во всем многообразии ее проявлений – физическом, духовном, социальном и т.д.; тем самым, решение социально-общественно-валеологических задач достигается средствами экологии, формирующей взаимоотношения человека с окружающей средой.

5. По отдельным ступеням образования ШУП решает следующие задачи:

5.1. По начальной школе: сформировать у младших школьников желание и умение учиться при неприменимом условии адаптации к школьной среде; заложить основы функциональной грамотности учащихся, основные умения и навыки общения и учебного труда; приобщить к началам отечественной и мировой культуры; тем самым создается база для последующего освоения образовательных программ основной школы.

Содержание начального образования ориентировано на первоначальное формирование основных сторон культуры личности [13, с. 10]:

- познавательная культура,
- нравственная культура,
- коммуникативная культура;

- эстетическая культура,
- трудовая культура,
- физическая культура.

Структуру и содержание ШУП для начальной школы определяют названные выше принципы.

При этом в рамках формирования познавательной культуры выделяются курсы «Окружающий мир» и «Математика» (с возможными вариациями курсов: «Я – человек, ты – человек, мы – люди», «Окружающий мир в красках, формах, звуках», «Познаем окружающий мир», «Конструирование и математика», «Математика с основами информатики» и т.д.).

На формирование коммуникативной и эстетической культуры направлено изучение языков, литературы, а также курсов: «Я – человек, ты – человек, мы – люди», «Окружающий мир в красках, формах и звуках».

На развитие нравственных и эстетических начал личности нацелено изучение литературы, искусства, курса «Здоровый образ жизни».

Трудовая и физическая культура, как характеристики культуры личности, формируются на основе соответствующих образовательных областей.

5.2. По основной школе: заложить устойчивые навыки адаптации к духовной, нравственной, информационно-образовательной среде; навыки здорового образа жизни (в интегрированном понимании этого понятия) и научные основы систематических знаний о явлениях природы, общества и мышления.

На этой ступени реализуется дифференциация обучения – структурная и функциональная.

Структурная дифференциация определяется образовательными областями, заложенными в базисный учебный план стандартом подготовленности учеников по этим областям.

Функциональная дифференциация образования в основной школе определяется следующими функционально-образовательными областями:

- филология (родной, русский, иностранный языки);
- искусство;
- математика;

- система неживой природы (физика и астрономия);
- вещество (химия);
- Земля (география и экология);
- самоуправляемые системы (кибернетика и информатика);
- биологические системы;
- человек;
- общество (история, социальные дисциплины);
- труд, техника, технология;
- физическая культура.

5.3. По средней (полной) школе: опираясь на предыдущую программу, сформировать устойчивые навыки социальной адаптации молодого человека на основе профильного обучения, профессиональной ориентации школьников, а в некоторых случаях – и начальной профессиональной подготовки.

ШУП для средней школы строится по принципу профильной дифференциации: это на отдельные самостоятельные дисциплины и интегрированные курсы.

В этом случае на образовательную область «Технология» могут отводиться как часы инвариантной части базисного учебного плана, так и необходимое количество часов, предусмотренное обязательной и факультативной составляющими вариативной части. В подтверждение сказанного в таблице 7 приведен учебный план средней (полной) школы, где представлены учебные планы по профилям обучения: гуманитарному, юридическому, физико-математическому, химико-биологическому, технологическому.

Национально-региональный компонент											
Физическая культура	Физическая культура	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2
	Основы безопасности жизнедеятельности	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
Технология	Технология	2	2	2	2	2	2	2	3	2	4
Итого		2	2	2	2	2	2	2	2	2	2
		0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Школьный компонент											
Обязательные занятия по выбору											
Филология	Современная русская литература	2	2	2	2	1	1	1	1	1	1
	Риторика	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2
	История мировой драматургии	2	1								
	Литературное творчество	2	2								
	Разговорный иностранный язык (коммуникативный курс иностранного языка)	2	2				2	2			
	Технический перевод			2	2						
	Иностранный язык для делопроизводства					2	2				
Математика	Математика - абитуриенту	2	2	2	2	4	4	2	2	2	2
	Основы практической экономики	2	2	2	2	2	2	2	2		

Информатика	Информатика: основные пакеты программ					1						
	Информатика: процедуры и функции программного обеспечения					1						
	Информатика: приближенное решение уравнений и систем						1					
	Информатика: программирование игр и головоломок						1					
	Информатика - пользователю	1	1	1	1			1	1	1	1	
Естествознание	Физика - абитуриенту					2	2					
	Практикум по решению физических задач					2	2					
	Общая физика	1	1	1	1			1	1	1	1	
	Прикладная физика	2	2	2	2			2	2	2	2	
	Химия - абитуриенту							4	4			
	Общая и неорганическая химия	1		1		1					1	
	Строение и свойства органических веществ		1		1		1					1
	Техническая химия					2	2					
	Биология - абитуриенту							4	4			
	Общая экология					2					2	
	Экология и культура	1	1									
	Современный мир как экология социума	1	1	1	1							
	Современные теории эволюции		1		1		1					1
Экология человека		1		1		1					1	

Продолжение таблицы 7

Обществознание	Основы современной цивилизации	1	1	1	1						
	Источники развития общества	1	1	1	1						
	Основы государства и права			2	2						
	Основы государственности России			1	1						
	Экономическая история и география	1	1			1	1				
	Основы криминалистики			1	1						
Технология	Основы трикотажного производства									2	2
	Основы кулинарии									3	3
	Медицинские основы трудовой деятельности							2	2		
Ученический компонент											
Филология	Литературное творчество			1	1	1	1	1	1	1	1
	«Серебряный век» в русской литературе	1									
	Литература и культура Пушкинской эпохи		1								
	Культура иноязычных стран (на английском и немецком языках)	1	1								
Математика	Математическая физика					1	1				
	Элементы начертательной геометрии						1				
	Эвристика					1	1			1	1
Информатика	Система «Интернет»	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1

Учебный план школы и рабочий учебный план как организационные программы, обеспечивающие эффективную работу на перспективу и на отдельных этапах

Работая над учебными планами школы, необходимо изначально понимать, что должны быть разработаны два вида планов: один – нацеленный на перспективное развитие обучения, воспитания в школе, на основе другого будет организован учебно-воспитательный процесс в следующем учебном году.

Формирование рабочего учебного плана школы осуществлялось на основе следующих **положений**:

- претворение в жизнь школьной комплексной образовательной программы, представленной в учебном плане школы, – это не разовое краткосрочное мероприятие, а процесс, и довольно длительный;

- рабочий учебный план является планом работы школы на текущий учебный год. Он разрабатывается на основе учебного плана школы с учетом текущих условий, при наличии соответствующего кадрового и научно-методического обеспечения и является переходным учебным планом;

- на пути к осуществлению поэтапной реализации учебного плана школы должны формироваться и поэтапные рабочие учебные планы, что предполагает планомерное введение новых учебных курсов (как в обязательной части, так и факультативных), апробирование новых предметных программ и технологий;

- такое постепенное сближение поэтапных рабочих учебных планов и учебного плана школы приведет к стабильному, сбалансированному развитию образовательного процесса в школе.

Учебный план школы ориентирован на распределение учебного времени между элементами комплексного образовательного стандарта и на развитие личности конкретных учащихся школы. Поэтому части «Обязательные занятия по выбору» и «Индивидуальные и групповые консультации, занятия активнo-двигательного и поискового характера» учебного плана школы содержат значительное количество учебных курсов, гораздо большее, чем инвариантная часть.

Итак, по отношению к учебному плану школы рабочие учебные планы являются переходными; они разрабатываются в соответствии с теми реальными условиями и возможностями, которые присущи школе на данном конкретном этапе ее жизнедеятельности.

Для разъяснения этого положения обратимся к учебным планам начальной школы (таблицы 8 и 9).

Система начальной подготовки детей к обучению в общеобразовательной школе нацелена на решение следующих **задач**:

1) формирование телесной, психической, духовной и нравственной составляющих здоровья детей в связи с их социальным благополучием и валеологической направленностью развития;

2) приведение комплексной подготовки дошкольников в соответствие с критерием «школьная зрелость»;

3) формирование у дошкольников и младших школьников всесторонней психофизиологической, биологической и социальной адаптации;

4) развитие у детей желания и умения учиться в общеобразовательной школе.

Исходя из описанных выше задач и имея в виду различные уровни подготовленности дошкольников, предусматриваются следующие формы воспитания, развития, просвещения и обучения детей:

- двухлетний цикл «класс ожидания» для детей 6 – 7 лет, имеющих достаточную познавательную подготовленность, но не соответствующих по психофизиологическим показателям критерию «школьная зрелость»;

- двухлетний цикл «элементарная школа» для детей 6 – 7 лет, имеющих недостаточную познавательную подготовленность;

- четырех-, пяти- и шестилетний циклы «дошкольно-школьного обучения» для детей, которые приходят в начальные классы общеобразовательной школы, не соответствуя критерию «школьная зрелость»;

- трех-, четырехлетний циклы «школьно-дошкольного обучения» для детей, соответствующих критерию «школьная зрелость» и обучаемых на основе преемственности систем дошкольного и школьного развития.

Таблица 8

**Учебный план начальной общеобразовательной школы
(четырёхлетнее обучение)**

Образовательная область	Учебный предмет	Количество часов в неделю по классам			
		1 кл.	2 кл.	3 кл.	4 кл.
1	2	3	4	5	6
Федеральный компонент					
Филология	Русский язык	3	3	3	3
Математика	Математика	4	4	4	4
<i>Федеральный и национально-региональный компоненты</i>					
Филология	Литература	2	2	2	2
	Иностранный язык		2	2	2
Национально-региональный компонент					
Филология	Русский язык (как родной язык)	2	2	2	2
	Литературное чтение	1	1		
Естествознание, обществознание	Окружающий мир: Окружающий мир в красках, звуках, формах	1	1		
	Окружающий мир: Узнай окружающий мир»			1	1
	Я - человек, ты - человек, мы - люди			1	1
Искусство	Изобразительное искусство	1	1	1	1
	Музыка. Танец	1	1	1	1
Физическая культура	Физическая культура и здоровый образ жизни	2	2	2	2

1	2	3	4	5	6
Технология	Творчество (труд)	2	2	2	2
Итого		19	21	21*	21*
Школьный компонент					
Обязательные занятия по выбору		1	2	3	3
Филология	Родной язык и литература		1	1	1
Математика	Математика и конструирование		1		
	Математика и основы информатики			1	1
Естествознание, обществознание	Я - человек, ты - человек, мы - люди	1	1	1	1
Искусство	Хореография	2	2	2	2
Максимальная аудиторная нагрузка учащегося		22	23	24	24
Ученический компонент					
Индивидуальные и групповые консультации, занятия активно-двигательного и поискового характера		5	5	5	5
Филология	Родная речь	1	1		
	Литературное творчество			1	1
	Коммуникативный курс иностранного языка			2	2

Продолжение таблицы 8

1	2	3	4	5	6
Математика	Конструирование и математика	1	1		
Информатика	Роботландия			1	1
Естествознание, обществознание	Познаем окружающий мир	1	1		
	Природа - наш главный учитель			1	1
Искусство	Уроки радости	1	1	1	1
Физическая культура	Будь здоровым и сильным	1	1	1	1
Технология	Художественное творчество	1	1	1	1
	Познай себя	1	1	1	1
Общий объем учебного плана (аудиторная и внеаудиторная нагрузка учащегося)		25	28	29	29

Примечание: * 1 час, отведенный на информационную технологию, «переведен» в школьный КОМПОНЕНТ.

**Учебный план начальной общеобразовательной школы
(трехлетнее обучение)**

Образовательная область	Учебный предмет	Количество часов в неделю по классам		
		1 кл.	2 кл.	3 кл.
1	2	3	4	5
Федеральный компонент				
Филология	Русский язык	3	3	3
Математика	Математика	4	4	4
Федеральный и национально-региональный компоненты				
Филология	Литература	2	2	2
	Иностранный язык		2	2
Национально-региональный компонент				
Филология	Русский язык (как родной язык)	2	2	2
	Литературное чтение	1	1	
Естествознание, обществознание	Окружающий мир: Окружающий мир в красках, звуках, формах	1		
	Окружающий мир: Узнай окружающий мир		1	1
	Я - человек, ты - человек, мы - люди			1
Искусство	Изобразительное искусство	1	1	1
	Музыка. Танец	1	1	1
Физическая культура	Физическая культура и здоровый образ жизни	2	2	2

Продолжение таблицы 9

1	2	3	4	5
Технология	Творчество (труд)	2	2	2
Итого		19	21	21*
<i>Школьный компонент</i>				
Обязательные занятия по выбору		1	2	3
Филология	Родной язык и литература	1		
Математика	Математика и конструирование	1		
	Математика и основы информатики		1	1
Информатика	Информационные технологии			1
Естествознание, обществознание	Я - человек, ты - человек, мы - люди	1	1	
Искусство	Хореография	1	2	2
Максимальная аудиторная нагрузка учащегося		20	23	24
<i>Ученический компонент</i>				
Индивидуальные и групповые консультации, занятия активностного и поискового характера		5	5	5
Филология	Родная речь	1		
	Литературное творчество		1	1
	Коммуникативный иностранный язык		2	2

1	2	3	4	5
Математика	Конструирование и математика	1		
Информатика	Роботландия		1	1
Естествознание, обществознание	Природа - наш главный учитель		1	1
	Познаем окружающий мир	1		
Искусство	Уроки радости	1	1	1
Физическая культура	Будь здоровым и сильным	1	1	1
Технология	Художественное творчество	1	1	1
	Познай себя	1	1	1
Индивидуальные консультации по предметам		1	1	1
Общий объем учебного плана (аудиторная и внеаудиторная нагрузка учащегося)		25	28	29

Примечание: * 1 час, отведенный на информационные технологии, «переведен» в школьный компонент

Таблица 10

Рабочий учебный план начальной общеобразовательной школы

Образовательная область	Учебный предмет	Количество часов в неделю по классам						
		1 - 3 классы			1 - 4 классы			
		1 кл.	2 кл.	3 кл.	1 кл.	2 кл.	3 кл.	4 кл.
1	2	3	4	5	6	7	8	9
Федеральный компонент								
Филология	Русский язык	3	3	3	3	3	3	3
Математика	Математика	4	4	4	4	4	4	4
<i>Федеральный и национально-региональный компоненты</i>								
Филология	Литература	2	2	2	2	2	2	2
Национально-региональный компонент								
Филология	Русский язык (как родной язык)	2	2	2	2	2	2	2
	Литературное чтение	1	1		1	1		
Естествознание, обществознание	Окружающий мир в красках, звуках, формах	1	2	2				
	Узнай окружающий мир				1	2	2	2
Искусство	Изобразительное искусство	1	1	1	1	1	1	1
	Музыка	1	1	1	1	1	1	1

1	2	3	4	5	6	7	8	9
Физическая культура	Физическая культура и здоровый образ жизни	2	2	2	2	2	2	2
Технология	Технология	2	2	2	2	2	2	2
Итого		19	20	19	19	20	19	19
Школьный компонент								
Обязательные занятия по выбору		1	3	6	1	3	6	6
Филология	Обучение грамоте, письмо	1			1			
	Русский язык и чтение		1			1		
	Русский язык и литература			1			1	
	Литература (как предмет эстетического цикла)							1
	Иностранный язык			2			2	2
Математика	Конструирование и математика	1			1			
	Занимательная логика			1				1
	Живая геометрия		1				1	
	Развитие творческого воображения			1				1
Информатика	Роботландия		1	1		1	1	1
Естествознание, обществознание	Я - человек, ты - человек, мы - люди	1			1			
Максимальная аудиторная нагрузка учащегося		20	23	24	20	23	24	24

1	2	3	4	5	6	7	8	9
Ученический компонент								
Индивидуальные и групповые консультации, занятия активно-двигательного и поискового характера		5	5	5	5	5	5	5
Филология	Речь и культура общения	1	1	1	1	1	1	1
	Чистописание	1	2	3	1	2	3	4
	Уроки поэзии			1			1	1
Математика	Моделирование и конструирование	1	1	1		1	1	1
	Решение конкурсных и олимпиадных задач (школа олимпийца)			1				1
Естествознание, обществознание	Природа - наш дом	1	1	1	1	1	1	1
Искусство	Народный танец	1	1	1	1	1	1	1
	Детский театр		1	1		1	1	1
Технология	Психология межличностного общения	1	1	1	1	1	1	1
Общий объем учебного плана (аудиторная и внеаудиторная нагрузка)		25	28	29	25	28	29	29

В рамках названных выше систем должны быть сформированы альтернативные учебные планы, программы и технологии обучения, воспитания и развития, ориентированные на возрастные особенности детей и их психофизиологические типы.

Достижение целей и решение актуальных задач, которые ставятся перед учебно-воспитательным процессом в начальных классах школы альтернативного обучения, строится на следующих **основных принципах**:

1. Поскольку до 11-ти лет ребенок является существом таламическим, эмоциональным, на его мозг должны идти только оптимальные физиологические раздражители в виде положительных эмоций, вызываемых окружающей природой, живописью, музыкой, поэзией, танцевально-хоровым искусством, физическими играми, занятиями, упражнениями, положением ребенка в коллективе.

2. Исходя из принципа, приведенного в пункте 1, обучение в начальных классах школы альтернативного обучения должно иметь природу не столько информационную или даже информационно-развивающую, сколько развивающе-информационную. Это принципиальный подход к постановке обучения, потому что приведенный принцип, по существу, отрицает массовое культивирование в начальных классах углубленного или расширенного изучения учебных курсов и ориентирует учителя прежде всего на гармоничное развитие ребенка, его психофизиологические особенности, специфическую технологию и сроки обучения.

3. Поскольку современная педагогическая психология, опираясь на современные представления о биологии человека, вынужденно отрицает как педагогическую проблему отсутствие у детей интереса к учебе и лень, она видит сущность адекватных этим понятиям явлений в объективно существующей биологической реальности в виде защитной реакции организма на дисгармоничное развитие центральной нервной системы в процессе предшествующего развития, в соответствии с чем и определены приведенные выше принципы.

4. Поскольку общая и высшая цель развития личности определяется в тесной связи с международными стандартами к формированию у подрастающего поколения состояния телесного (физического), духовного и социального благополучия,

важнейшим средством для решения этой задачи в начальной школе (начальных классах средней общеобразовательной школы) является эстетическое, эмоциональное, поведенческое, телесное воспитание ребенка, не обязательно только за счет специальных форм учебного процесса.

5. Учебный план призван обеспечить гибкость учебно-воспитательного процесса в начальной школе, вариативность (альтернативность) обучения.

6. Названная в пункте 5 гибкость, альтернативность, вариативность учебно-воспитательного процесса обеспечивается следующими основными составляющими:

- стартовой диагностикой, обследованием детей, поступающих в первый класс, – и не только на предмет их познавательной подготовленности по математике, чтению и письму, но, прежде всего, с целью определения уровня их психофизиологического развития, а также познавательного, эстетического и рационально-потребительского отношения к окружающей среде;

- стартовая диагностика определяет, по существу, стратегию гармоничного развития детей в начальных классах, рассчитанную на четырехлетнее или трехлетнее обучение с учетом особенностей и специфики дошкольной подготовки. В этом заключается еще один принцип школы альтернативного обучения, тем более если иметь в виду, что 76 % дошкольников либо не готовы к обучению в общеобразовательной школе, либо всего лишь условно подготовлены;

- таким образом, на основе приведенных статистических данных только 24 %, т.е. без малого четверть всех дошкольников, готова обучаться в начальной школе, ориентированной на трехлетний период;

- одним из основных инструментов дифференцированного подхода к обучению детей в начальной школе являются двухвариантные учебные планы трехлетнего и четырехлетнего обучения. При этом четырехлетний цикл предусматривается для детей, недостаточно подготовленных к общеобразовательной школе; однако для них создается реальная возможность перейти в классы с трехлетним учебным планом начального обучения – в зависимости от их успехов в процессе педагогической коррекции в первые 1,5 – 2 года обучения;

- различие в недельной учебной нагрузке учеников начальных классов с четырехлетним и трехлетним сроком обучения создает большие возможности для вариативности школьного компонента учебного плана путем введения специальных, факультативных дисциплин: «Художественное творчество», «Я – человек, ты – человек, мы – люди», «Иностранный язык» и т.д.;

- вариативные учебные планы, совместно с альтернативными технологиями, обеспечивают систему альтернативного обучения в начальных классах.

7. На этапе становления системы альтернативного обучения в начальной школе и отработки технологических вопросов имеет смысл ввести институт учителей-предметников и педагогов-психологов или воспитателей класса.

8. Резервные часы и вариации учебного плана должны соответствовать реальной обеспеченности школы учителями-предметниками. Резервные часы желательно использовать прежде всего на циклы гуманитарный и эстетический.

9. Трудовое обучение можно вводить либо за счет резерва, либо за счет отдельных дисциплин естественного, гуманитарного циклов, особенно по предметам «Окружающий мир», «Здоровый образ жизни».

Приведенные выше учебные планы имеют большой потенциал для повышения эффективности учебно-воспитательного процесса в начальных классах за счет содержательной, понятийной и методологической интеграции отдельных учебных дисциплин, что весьма желательно не только в связи с инновационными представлениями об интегро-дифференциальном структурировании содержания обучения, но и в связи с особой эстетической, эмоционально-поведенческой, развивающей направленностью начальных классов средней общеобразовательной школы, учитывающей возрастные психофизиологические особенности детей в возрасте до 11 лет.

Рабочий учебный план начальной школы, описанный выше (таблица 10), является в известной мере информативным. Но для реализации провозглашенного принципа создания развивающе-информационной среды, где положительные эмоции могут быть получены ребенком от общения с окружающей природой,

музыкой, живописью и т.д., в рабочий учебный план вводятся интегрированные учебные курсы: «Окружающий мир в красках, формах и звуках» – предмет в основном эстетической направленности (в последующем он становится дисциплиной естественно-научного цикла и имеет название «Узнай окружающий мир»); «Я – человек, ты – человек, мы – люди», «Обучение грамоте, письмо», «Русский язык и чтение», «Русский язык и литература», «Родная речь», предваряющие предметы «Родная речь и литература», «Конструирование и математика» и другие курсы.

Предметные образовательные системы как средство вариативности общего образования

Последовательность «естественное развитие школы – концептуальное ее обоснование – учебный план школы – формирование частных систем предметного обучения в конкретной школе – рабочий учебный план – программное обеспечение учебных планов – технологическая проработка процесса их реализации» вызывает необходимость характеризовать предметные образовательные системы. Они обеспечивают структурно-функциональную целостность альтернативного обучения.

Общими чертами предметных образовательных систем, разработанных с учетом принципов валеологизации организационно-методического обеспечения альтернативного обучения, являются:

- одновременная нацеленность их на перспективное развитие школы, предписанное учебным планом школы, и на решение тактических, переходных задач, поставленных рабочим учебным планом школы на предстоящий учебный год;
- интегро-дифференцированное структурирование учебно-воспитательного процесса не только в связи с особенностями начального общего, основного общего и среднего (полного) общего образования, но и на основе полипредметных связей отдельных функциональных и структурных образовательных областей – связей, предусмотренных комплексным образовательным стандартом;

- предметные образовательные системы должны обеспечивать альтернативное обучение в современном его понимании.

В качестве примера приводится предметная система химического образования в условиях альтернативной школы [136, с. 63 – 68].

Предметная система химического образования в условиях альтернативного обучения

Особенности учебной дисциплины «Химия».

1. Химия как учебная дисциплина изучает основы науки химии и обеспечивает человека знаниями для практической деятельности и развития материального производства. Формируя у учащихся мировоззренческие идеи, она вносит существенный вклад в понимание современной научной картины мира.

2. В системе естествознания химия является связующим звеном между точными науками и занимает место между физикой и биологией. Интегрирующий характер химии проявляется в ее многочисленных связях с другими учебными дисциплинами: биологией, медициной, географией, историей, экологией, физикой.

3. В современной повседневной жизни человек сталкивается со множеством материалов и веществ различного происхождения, участвует в многообразных взаимоотношениях в системе «человек – вещество», «вещество – практическая деятельность». В будущем число этих взаимоотношений и связей будет увеличиваться, а роль химии возрастает.

Основываясь на особенностях химии как учебной дисциплины и считая общей задачей всех учебных курсов развитие индивидуальных способностей, наклонностей и возможностей учащихся, мы предлагаем программу химического образования в средней общеобразовательной школе, отличающуюся большой вариативностью, альтернативными подходами и возможностями выбора и для ученика, и для учителя.

Пропедевтическая химическая подготовка

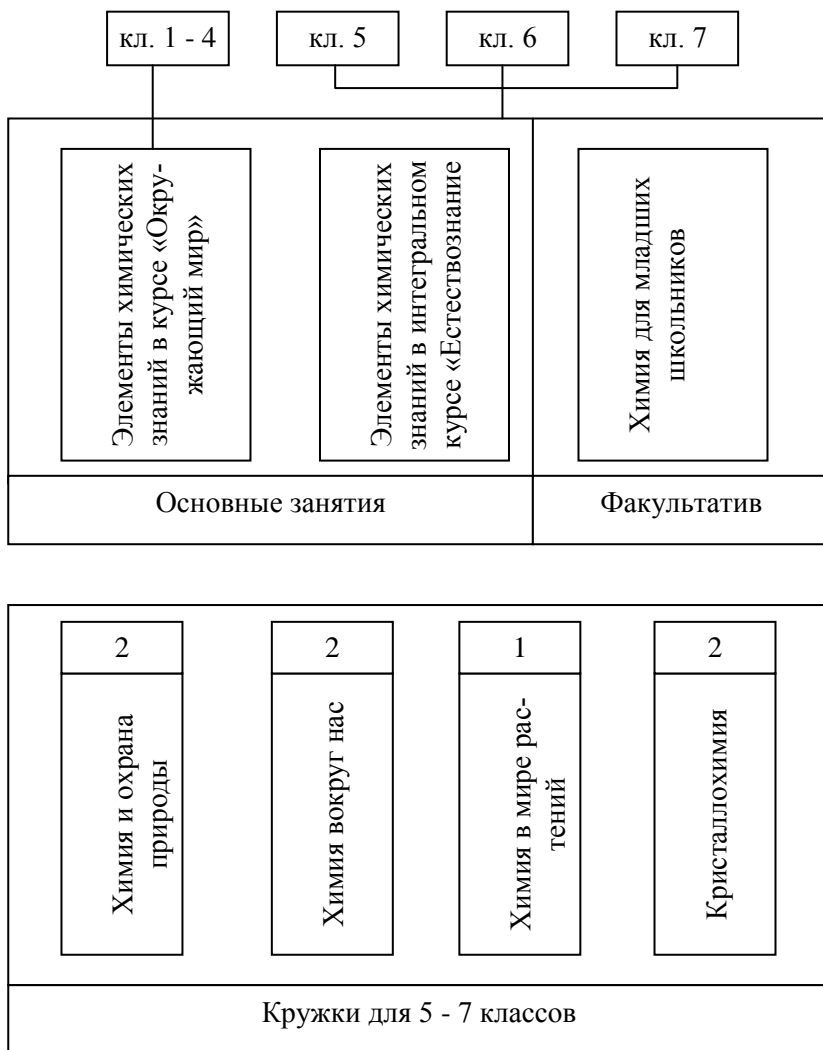


Рис. 11. Структурированная система школьного химического образования в условиях альтернативного обучения



Рис. 11а. Базовый компонент химического образования (8-9 классы)

Основные занятия		10 класс	Факультативы		
Теоретические основы химии	1	физико-математический	Химия в промышленности	1	
Занятия по выбору учащихся		10 класс	Химия металлов	2	
Техническая химия	2	химико-биологический	Основы органического синтеза	2	
Общая и неорганическая химия	4	10 класс гуманитарный	Основы химического анализа	2	
Общая химия	1	10 класс юридический	Химическая безопасность жизнедеятельности	2	
		10 класс технологический	Косметическая химия	2	
2	2				
Химия на кухне	Основа агрохимии для садовода	1	2	2	
		Синтез неорганических веществ	Химическая кинетика	Коллоидная химия	
Кружки для 10 класса					

Рис. 116. Профильный компонент химического образования (10 класс)

Основные занятия		11 класс	Факультативы		
Органическая химия	1	физико-математический	Химия в промышленности	2	
Занятия по выбору учащихся		11 класс	Химия высокомолекулярных соединений	1	
Техническая химия	2	химико-биологический	Основы биохимии	2	
Строение и свойства органических соединений	4	11 класс гуманитарный	Химия и экология	2	
Строение и свойства органических соединений	1	11 класс юридический	Химия в криминалистике	2	
		11 класс технологический	Химия в быту	2	
2	2	1	2	2	
Химия на кухне	Основы агрохимии для садовода	Синтез неорганических веществ	Химическая кинетика	Коллоидная химия	
Кружки для 11 класса					

Рис. 11в. Профильный компонент химического образования (11 класс)

Химическое образование в средней общеобразовательной школе в условиях альтернативного обучения реализуется посредством:

а) пропедевтических занятий в курсах естественных дисциплин (I – VII классы);

б) систематических знаний базового (VII – IX классы) и профильных (X – XI классы) курсов;

в) разнообразных факультативных курсов и спецкурсов прикладного и вспомогательного характера;

с) многочисленных дополнительных (кружковых) курсов различного направления (V – XI классы);

д) школьного научного химического общества (VIII – XI классы).

Многоуровневая организация обучения учащихся предполагает использование следующих видов и форм занятий:

- обязательные занятия (овладение стандартом химического образования);

- обязательные занятия по выбору учащихся (повышенный уровень обучения);

- индивидуальные занятия: факультативные, кружковые, занятия школьного химического научного общества (специальные знания).

Структурная характеристика вышеописанной системы школьного химического образования представлена на рисунках 11, 11 а – в.