

2.2. Отсроченные результаты по учебнику М.Б.Багге

В 2009 году в ГБОУ№27 Василеостровского района для работы с учащимися по литературе была выбрана программа М.Б.Багге.

Профиль школы : углублённое изучение истории , литературы и иностранных языков. Однако состав учащихся разнообразный, так как при поступлении в школу отбора нет.

Проанализируем, как реализовалась данная программа в течение 7 лет и какие были результаты при выпуске в 11 классе.

В основе методики проведения данного урока лежит требование, согласно которому учитель и ученик читают про себя отрывок текста, а затем по очереди выполняют три задания:

- 1) сжато пересказывают текст;
- 2) задают вопросы об основной мысли текста;
- 3) высказывают своё мнение о том, что удивило и объясняют почему удивило.

С педагогической точки зрения применение этой методики характеризуется двумя интересными особенностями: во-первых, детям предоставляется возможность самим задавать вопросы, направленные на понимание текста, а не только отвечать на них; во-вторых, педагог, задавая вопросы и отвечая на вопросы учащегося, может предложить модель поведения, которая будет усвоена учащимися для последующего использования.

Занятия проводились в 10-х классах школ, участвующих в эксперименте.

В процессе работы ученики получают карту-таблицу, которую они заполняют в процессе работы на уроке.

Пример заполненной карты-таблицы
Таблица 33

	репродуктивный	аналитический	эвристический
Тема (о чём?)	О цапле малорослой		

	<i>породы, Геньке и Жучке</i>		
Идея (зачем?)	<i>Чтобы рассказать про цаплю</i>	<i>Чтобы люди не вторгались в мир животных</i>	
сюжет	Перечислить события <i>1 встреча на болоте 2 заснул 3 драка 4 возвращение к птенцам</i>	Зачем автор строит события так <i>Чтобы мы осознали, как легкомыслен поступок мальчика</i>	
кульминация	<i>Собака и та испугалась цаплю</i>	Зачем автор показал потасовку между мальчиком, собакой и цаплей?	
эмоции	Какие? <i>Сочувствие цапле</i>	За счёт чего? <i>За счёт последней строки: «Прилетела к себе на болото, — там у ней птенцы в гнезде давно проголодались рты разевают, лягушат просят».</i>	Почему? <i>Нельзя приносить домой диких животных для забавы</i>
Авторская позиция		Какая? <i>Если ты не знаешь животное и оно не в опасности, лучше его не трогать</i>	Согласны или нет, ваши аргументы <i>Да, ведь если, например взять в руки птенцов или детёнышей, то самка, почуяв человеческий запах отвергнет своих детей.</i>

Ход занятия и результаты

30 минут погружение в технологию

Ход работы

1. *Прочитайте с карандашом, выделяя те моменты текста, к которым хочется задать вопросы, задайте 8- 10 вопросов, начинающихся «почему автор...»(6 мин).*

В. Бианки

МАЛ, ДА УДАЛ

Шел Генька по болоту. Глядь, из камыша нос торчит. Цоп за нос — и вытащил птицу: шея долгая, нос долгий, ноги длинные, — совсем бы цапля, да ростом с галку. «Птенчик!» — думает. Сунул за пазуху и бегом домой. Дома пустил цаплю на пол, сам спать завалился. «Завтра, думает, — накормлю».

Утром спустил ноги с кровати, стал штаны натягивать. А цапля увидела палец, думает — лягушка. Да тюк носом!

— Ой-ой! — кричит Генька. — Ты драться! Жучка, Жучка, сюда!

Жучка на цаплю, цапля на Жучку. Носом, как ножницами, стрижет да колет, стрижет да колет — только шерсть летит.

Жучка хвост поджала и дралась. Цапля за ней на прямых ногах, как на спицах, так и чешет, так и чешет, — прочь с дороги, берегись!

Генька за цаплей. Да куда там: цапля крыльями хлоп-хлоп и через забор.

Разинул Генька рот: — Вот так птенчик! Мал да удал...

А цапля-то взрослая была, только породы такой малорослой.

Прилетела к себе на болото, — там у ней птенцы в гнезде давно проголодались, рты разевают, лягушат просят.

Вопросы, заданные учениками к тексту.

- *Почему автор строит предложения как разговор?*
- *Почему автор назвал рассказ «Мал да удал»?*
- *Почему автор вместо слова **длинный** употребляет слово **долгий**?*
- *Почему автор использует много тире?*
- *Почему автор вместо глаголов использует иногда такие слова, как **глядь, цоп, тюк**?*
- *Почему автор рассказывает об этой ситуации?*

- Почему автор в тексте использует так много действий?
- Почему автор делает так, что Генька после того как принёс цаплю домой, сразу завалился спать?

2. Выпишите слова, значения которых могли бы быть незнакомы с точки зрения учеников и почему?

- Драпать, так как просторечное;
- Чешет так как есть прямое значение, а это переносное;

Задание на первичное понимание (6 мин).

Таблица 34

вопросы	Примеры ответов учащихся
о чём или о ком текст (словосочетание или простое предложение)	Про цаплю низкорослой породы Про Геньку, Жучку и цаплю Случай из жизни Геньки Как Жучка и Генька испугались цаплю Текст о мальчике, его собаке и цапле
события текста (не более двух предложений)	1. Мальчик нашёл на болоте цаплю. Решив, что это птёныш, мальчик взял птицу домой и заснул. Утром мальчик и его собака испугались птёныша, оказавшегося взрослой птицей. 2. Мальчик принёс домой с болота птёныша цапли. Утром собака и мальчик испугались птицу. Оказалось, что это взрослая цапля.
герои	мальчик Генька, цапля малорослой породы, собака Жучка и рассказчик
какие эмоции и почему у вас вызвал (2-3 предложения)	1. Смешно. Комично выглядит борьба маленькой цапли и Жучки. Автор использует слова очень образные: цоп, драпать, чешет. 2. Мне было интересно, так как я узнала, что есть цапли малорослой породы. 3. Мне было жалко цаплю, так как я представила, как нервничала цапля-мать за своих детей.
что осталось непонятным (слова, эпизоды)	Непонятно, почему мальчик после встречи с цаплей лёг спать и не накормил её Зачем вообще он взял цаплю домой, если есть собака
какие вопросы вы задали бы автору	Почему автора привлёк этот случай? А как выглядит цапля малорослой породы? Какого возраста мальчик Генька? С кем живёт Генька?

2. Разбейте текст на смысловые части (3 мин)

Варианты ответов:

- 1) Пять частей: болото, встреча с птенчиком, утро, потасовка, мать у птенцов;
- 2) Три части: встреча с птенцом на болоте, утренняя драка, вот так птенчик;
- 3) Пять частей: Генька на болоте, Генька увидел птенца цапли, тарарам между Генькой, Жучкой и цаплей, цапля оказалась взрослой, цапля-мама и птенцы.

3. Из понятий которые вызвали вопросы составьте концепты: общее лексическое значение, национальное значение, индивидуально авторское значение, субъективное значение (10 мин 5-8 вопрос).

4. Проводится итоговая работа на три уровня :репродуктивный, аналитический и эвристический (5 мин).

5 минут

- система оценивания: вопросы репродуктивного характера – 3б, аналитического – 4б, эвристического – 5б;
- максимально: р-15,а-20б, э-10б; всего-45б;
- 40-45б «отлично»,35-40б «хорошо» 25-35б «удовлетворительно».
- «отлично» -30%
- «хорошо»- 59%
- «удовлетворительно» -11%

Для анализа эпизода в старшей школе использовалась следующая схема:

Алгоритм анализа эпизода

Учащиеся получают схемы, которые заполняют в течение работы с текстом:

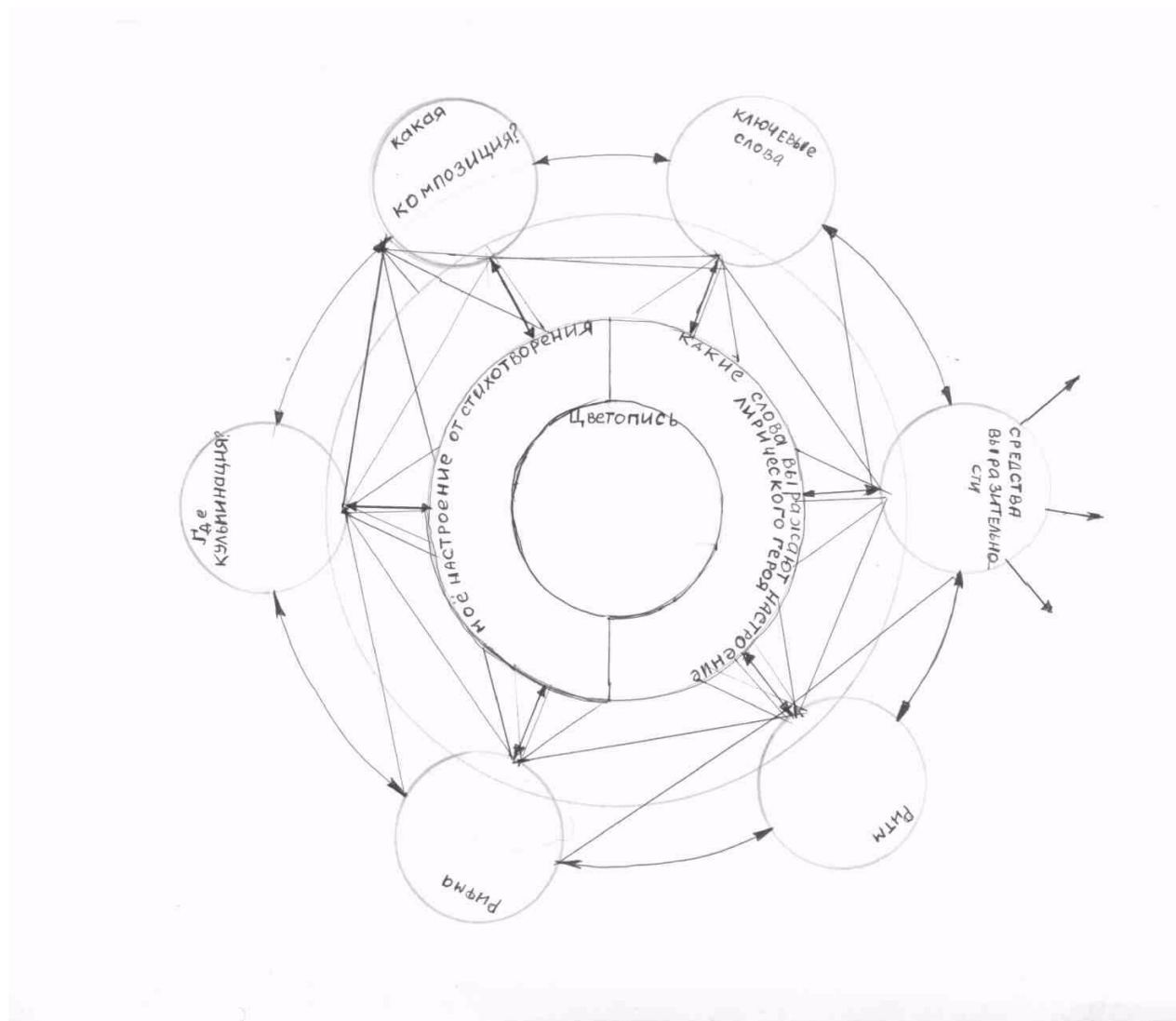
1) Что было до эпизода?

Эпизод

Что было после эпизода?

-
- The diagram illustrates the relationship between the author's idea, the episode, and the reader's perception. At the top, a box labeled "идея" (idea) is connected by a curved arrow labeled "Авторский замысел" (author's intention) to a central box labeled "эпизод" (episode). The "эпизод" box is surrounded by several ovals: "Соотношение с композицией произведения" (relation to the composition of the work), "композиция эпизода" (episode composition), "Соотношение с сюжетом произведения" (relation to the plot of the work), and "Сюжет эпизода" (episode plot). A box labeled "Средства выразительности" (stylistic devices) is also connected to the "эпизод" box. At the bottom, a large arrow labeled "Читательское я" (reader's perception) points upwards towards the "эпизод" box. The diagram is numbered 1) композиция эпизода; 2) сюжет эпизода;.

- для анализа стихотворения используется следующая схема – «паутинка»



Таким образом, в данной системе изучения гуманитарных текстов развивается аналитический уровень, но менее активно развивается эвристический уровень освоения текстов.

Для сопоставления результатов выпускников, обучавшихся по программе В.Я.Маранцмана и М.Б.Багге нами использовалась следующая методика.

Цель: определить уровень сформированности когнитивного уровня языковой личности, (соответствующий репродуктивному, аналитическому и эвристическому уровню).

Задача: Определение зависимости степени *понимания* текста от соответствия обученности учащегося одному из трёх уровней (репродуктивному, аналитическому и эвристическому)

Метод и методика:

В нашем диссертационном исследовании была использована стандартизованная методика, разработанная Т.А. Фотековой и Л.И. Переслени. Предложенная методика позволяет уточнить и оценить уровень

сформированности навыка анализа текста, лексико-грамматических компонентов речевой системы. *Цель методики:* определить уровень сформированности когнитивного уровня языковой личности. *Материалы:* руководство к тексту, диагностические карты, сводная таблица регистрации результатов.

Количество заданий делится на три уровня, каждый из которых разделён на области изучения.

Таблица 18

Уровни заданий 2 этапа

уровни	репродуктивный			аналитический					Эвристический (номера разборов)
Виды заданий	1	2	3	1	2	3	4	5	Развёрнутый ответ
Количество баллов	3	3	3	5	10	15	10	5	1 до 5
ФИО									

	Количество заданий	Количество баллов за 1
<i>На опознание</i>	3	1
<i>На различение</i>	3	1
<i>На классификацию</i>	3	1
<i>Тест - подстановка по</i>	3	Максимально 5
<i>Конструктивный</i>	2	5
<i>Тест – поиск от 1 до 5 в зависимости от полноты ответа</i>		
<i>Творческий От 1 до 5 в зависимости от полноты ответа</i>		

1) Задания репродуктивные и аналитические по 1 баллу, задания эвристические по пятибалльной системе.

2) Максимальный балл по каждой графе:

Р: 1 (3б), 2 (3б), 3 (3б), - всего – 9 баллов

А: 1 (5б), 2 (10б), 3 (15б), 4 (10б), 5 (5б) – всего – 45 баллов

Э: максимальный балл задания «5» - всего – 5 баллов

Всего: 50 баллов

3) Заполняется таблица по каждому учащемуся.

4) высчитывается коэффициент- k по каждой графе по следующей формуле: $A: W:A_{max}$

A -сумма всех баллов у всего класса по разделу

W- количество учащихся

A_{max} - максимальный балл

5) коэффициенты каждой графы складываем, получая коэффициент уровня

$K = k_1 + k_2 + k_3 + k_4 + k_n$

6) следующий этап – это выведение коэффициентов на диаграмму

Методика включает семь серий заданий, каждая из которых включает пробы (тесты) разной степени сложности. Всего таких проб 13. Каждая из проб оценивается отдельно, затем вычисляется коэффициент обученности.

ПЕРВАЯ СЕРИЯ. ИССЛЕДОВАНИЕ РЕПРОДУКТИВНОГО УРОВНЯ ЗНАНИЯ ТЕКСТА

Включает 3 группы заданий:

Первая группа заданий направлена на исследование первичного восприятия текста, на узнавание содержательных элементов; планируемые ответы односложные, без вариантов и обоснований – ДА и НЕТ. Максимальное количество баллов за выполнение данных тестов равно количеству проб, следовательно, 3 баллам.

Вторая группа заданий дает возможность исследовать фактическое знание теории и текста. Она условно делится на 3 группы проб (жанр, история литературы и знание программного произведения). Высший балл за каждую группу проб равен 1. Максимальное количество баллов за вторую группу заданий - 3.

Третья группа заданий направлена на исследование умений школьников сопоставить знание теории и текста – совместить ключевой образ с эпизодом. Она состоит из 3 проб, общее количество баллов за выполнение тестов равно 3 баллам.

Таким образом, в первой серии заданий каждый обследуемый ребенок выполнил 9 тестовых проб. В данной серии каждое задание оценивается отдельно.

ВТОРАЯ СЕРИЯ, ИССЛЕДОВАНИЕ НАВЫКОВ текстового АНАЛИЗА - состоит из 4 тестов, выявляющих умение ребенком применять на практике теоретические знания и оперировать этими понятиями в рамках заданной задачи, а также отделять главное от второстепенного. Максимальная оценка- 10 баллов. Кроме того, одно задание (ответ с пояснением) оценивается по шкале от 1 до 5 . Следовательно, максимальное количество баллов за второй уровень – 15.

ТРЕТЬЯ СЕРИЯ. ИССЛЕДОВАНИЕ СФОРМИРОВАННОСТИ ГРАММАТИЧЕСКОГО СТРОЯ РЕЧИ И УМЕНИЯ ТВОРЧЕСКИ ИНТЕРПРЕТИРОВАТЬ ТЕКСТ, ДАВАЯ СОБСТВЕННЫЕ СУЖДЕНИЯ, СОПОСТАВИМЫЕ С АВТОРСКОЙ ПОЗИЦИЕЙ.

Состоит из одного развёрнутого ответа в форме рассуждения. Максимальный балл - 5 , минимальный - 1.

Первая группа заданий предусматривает выявление уровня понимания проблематики.

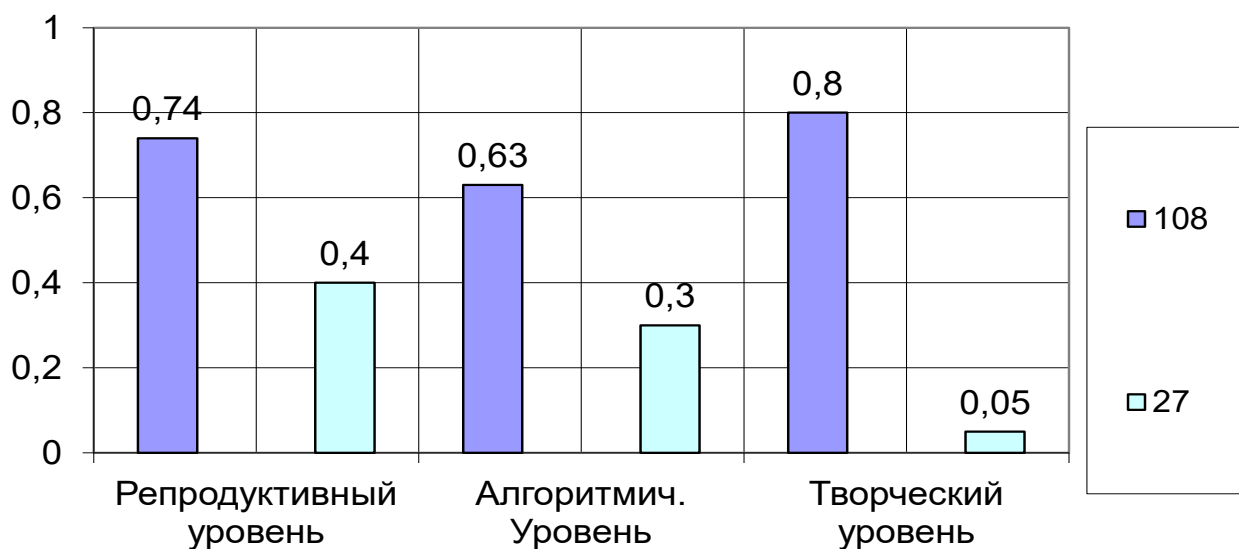
Вторая группа заданий направлена на умение находить правильный теоретический ответ.

Третья группа заданий определяет способности к построению внутренней программы высказывания, а также его правильного грамматического оформления.

Максимальная оценка за выполнение всех тестов серии равно 29-30 баллам.

Таким образом, 15 тестовых проб, выполненных каждым ребенком, даст возможность охарактеризовать сформированность грамматического строя речи у разных групп детей, участвующих в экспериментальной работе, их уровень подготовки и обученности по литературе для учащихся 9 класса (базовый уровень) По результатам сравнительного анализа диагностических контрольных работ по литературе в 9-х классах школ №108 за 1999 и №27 за 2013 уч. г. были получены следующие диаграммы .

Результаты сравнительного анализа диагностических контрольных работ по литературе в 9-х классах школ №108 и №27.



При сопоставлении диаграмм результатов классов можно отметить, что в школе № 108 высок эвристический уровень, а в школе №27 аналитический и репродуктивный.

2.3. Констатирующий эксперимент.

2.3.1. Цель, задачи и методика констатирующего эксперимента

При разработке методики констатирующего эксперимента мы опирались на анализ психолого-педагогической литературы, а также социологической и культурологической по проблеме языковых и культурных различий детей в процессе изучения текстов гуманитарных дисциплин, никак не соотносимых с их жизненным опытом и языковой картиной мира.

Цель: выявить закономерности и особенности возникновения культурных и семантических барьеров в полиэтнической среде у учащихся 8-9 классов при изучении гуманитарных текстов.

Задачи:

- изучение особенностей восприятия гуманитарных текстов учащимися полиэтнических классов (анализ и диагностика культурных различий, разработанных по методике А. Р. Лурия, и

М. Коула);

- определение степени различия картины мира у представителей разных культур с картиной мира авторов гуманитарных текстов титульной нации в старших классах.

В ходе констатирующего эксперимента использованы следующие методы: эмпирические (беседа, метод наблюдений и метод эксперимента); изучение продуктов деятельности детей; количественный и качественный анализ экспериментальных данных.

Таким образом, логика проведения констатирующего эксперимента была связана с выявлением различий картины мира сначала на индивидуальном уровне, затем констатация зависимости процента понимания авторского текста от уровня обученности, а далее рассматривались причины, мешающие успешной адаптации полиэтнических групп к гуманитарным текстам. В ходе констатирующего эксперимента учитывался интеллектуальный уровень учащихся, в зависимости от которого проводился инструктаж к заданиям и формулировались сами задания.

Констатирующий эксперимент проводился в три этапа (Рис.1). *На первом* этапе мы применили тестовую диагностику семантико-культурных барьеров индивидуально. *На втором* этапе мы применили методику, разработанную нами на основе существующих (А. Р. Лурии и М. Коула) для диагностики этнокультурной идентификации. Детям предлагались различные тесты (пробы) задания, результаты которых фиксировались в специально разработанной карте, а затем подсчитывались и переносились в таблицы.

В основу методики *третьего этапа* положена технология «Педагогическая мастерская», разработанная французскими педагогами - членами Французской Группы Нового Образования (ЖФЭН). Мы использовали эту технологию для разработки диагностики коммуникативных умений у детей и выявления языковой картины мира, связанной с этнокультурной идентичностью.

Схема проведения констатирующего эксперимента

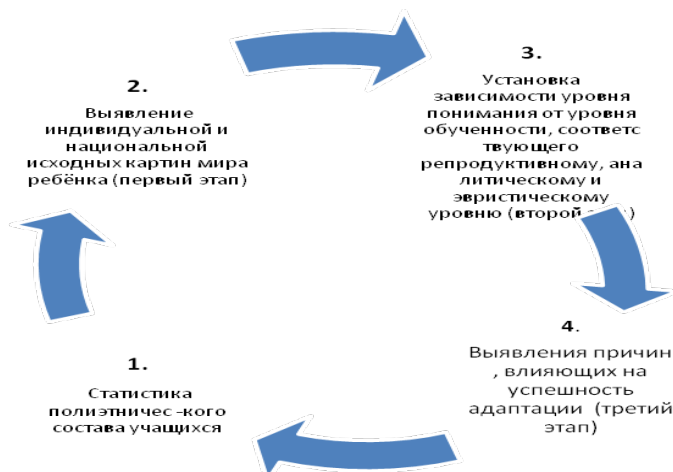


Таблица 1

Программа проведения констатирующего эксперимента

этапы	цель	задачи	метод и методика
Первый этап	Выявить особенности восприятия текстов гуманитарного цикла учащимися поликультурных классов -определить различия картины мира у представителей разных культур и субкультур с национальной картиной мира титульной нации	Изучение я-моделей учащихся и ассоциативного поля на основе самостоятельного истолкования таких понятий, как: <i>родина, любовь, семья, вера, православие, мусульманство, традиционные праздники</i>	анализ и диагностика культурных различий, основанные на стандартизированной методике модельных систем и методологических принципах А. Р. Лурия М.Коула , модели Чолла, а также контент-анализ
Второй этап	определить уровень сформированности когнитивного уровня языковой личности, (соответствующий репродуктивному, аналитическому и эвристическому уровню)	Определение зависимости степени <i>понимания</i> текста от соответствия обученности учащегося одному из трёх уровней (репродуктивному, аналитическому и эвристическому)	стандартизованная методика, разработанная Т.А. Фотековой и Л.И. Переслени. .
Третий этап	определить уровень развития коммуникативных умений учащихся восьмых-девярых классов.	-оценка умения использовать правила синтаксиса, семантики и грамматики для построения речевого высказывания; умение вести диалог - задавать	В основу этой методики положена технология «Педагогическая мастерская», разработанная французскими педагогами - членами

		вопрос и отвечать на него, ориентироваться на знание собеседником интересующей темы, его опыт; степень приемлемости отдельных высказываний, суждений при работе в паре; -выделение особенности усвоения учащимися грамматических и орфографических умений и навыков (сохранение цельности дискурса в письменной работе, сохранение композиционной структуры, связности текста, грамотное использование лексико-грамматических средств; отсутствие ошибок); - выявление вида коммуникативной потребности (когнитивный вид, аффективный вид)	Французской Группы Нового Образования (ЖФЭН). В настоящее время данная модель обучения школьников широко используется в практике Российских учителей. В Санкт-Петербурге эту технологию активно внедряют в практику, разрабатывают новые мастерские, знакомят с ними педагогов города М.Б. Багге, Н.И. Белова, Т.Б. Казачкова, И.А. Мухина, А.А. Окунев, В.А. Степихова, Л.Д.Фураева, и др.
--	--	---	--

Экспериментальное исследование осуществлялось в течение трех лет (с 2003 года по 2006 год) на базе образовательных учреждений: №108 (СПОРТИВНАЯ), №619, №111, № 95 (МАТЕМАТИЧЕСКИЙ ЛИЦЕЙ)

Таблица 2

Школы, участвующие в эксперименте по этапам

№ школ	8-11кл	Состав в % (нетитульная нация/ этнофоры)	Первый этап	Второй этап	Третий этап
108 спортивная школа	8 класс	28% (7 человек из 25)	+	+	+
111 школа с углублённым изучением немецкого языка	9 класс	8% (2 человека из 25)		+	+
Физико-математический лицей 95	8 класс	28% (7 человек из 25)	+	+	+
школа полного дня 619	8-10 класс	20%(5 человек из 25)	+	+	+

Национальный состав иноязычных групп

№108	№95	№619
Ирина Шваева (узбечка) Руслан Шайдабенов(узбек) Адис Шакиров (узбек) Надежда Рикконен (эстонка) Яков Каждан (украинец) Андрий Комочорцев (украинец)	Кусраев Сослан (чеченец) Велиев Рауф (азербайджанец) Каримовы Тимур и Артур (азербайджанцы, близнецы) Дугужева Юлия (черкешенка) Кизякова Саша (татарка) Шадуров Володя (татарин)	Бегларян Сонна(армянка) Касса Вероника(эфиопка) Дельянидес Петрос(грек) Карпенко Андрей(украинец) Беберашвили Анри(грузин) Чандра Пранав Прадин(индус)

Следует отметить, что и состав детей иноязычного происхождения тоже различен: *в спортивной школе* данная группа детей представлена выходцами из Узбекистана и Украины, *в школе с углублённым изучением языка* – выходцами с Украины и Белоруссии, *в математическом лицее* – выходцами из разных бывших союзных республик, а *в школе полного дня* не только дети из бывших союзных республик, но и дети смешанных браков: мулаты, метисы (кроме того, дети из других стран: Польши и Индии).

Наиболее многонационален состав учащихся школы №619. Для наблюдения была взята группа следующих учащихся: Чандра Пранав Прадин (индус, родившийся в России, 8 класс), Касса Вероника (отец эфиоп, 9 класс), Беберашвили Анри (грузин, родившийся в России, 9 класс) Дельянидес Петрос (грек, родившийся в России, 9 класс), Карпенко Андрей (рождённый на Украине и 7 лет живущий в России, 9 класс), Бегларян Сонна (рождённая в России армянка, 10 класс).

В школе № 111 из 25 учащихся:

выходец из Белоруссии (1 чел.), выходец из Украины (1 чел.).

В школе №108 кроме поликультурного состава достаточно велик процент учащихся с девиантным поведением.

Таким образом, при проведении констатирующего эксперимента нами учитывался не только национальный состав учащихся, но и в целом состав школьников в данных образовательных учреждениях.

Охарактеризуем каждую из групп, принимавших участие в экспериментальной работе.

В экспериментальную работу были включены дети с разным уровнем социокультурного развития и познавательными возможностями.

Дети из школы №108 имеют самый низкий уровень обученности по гуманитарным предметам, так как их основная специализация – спорт, кроме того именно в данной школе наибольшее количество представителей нетитульных наций (28%), это максимально полиэтническая среда; активное педагогическое воздействие на развитие детей, относящихся к этим группам, заканчивается с окончанием учебного процесса, а дальше ребенок либо предоставлен сам себе («ребенок с ключом на шее»), либо попадает в среду семьи, не всегда благополучной; часто в условия социокультурной депривации, коммуникативный опыт ребенка в этих условиях нельзя характеризовать как положительный, поэтому и эвристический уровень практически отсутствует.

У детей школы № 111 с углублённым изучением немецкого языка коммуникативная функция речи формировалась не только в образовательной среде школы, но и в поликультурной и межкультурной среде, связанной с углублённым изучением второго языка; эвристический уровень данных учащихся самый высокий, хотя знание теории недостаточно; в данной школе самое низкое процентное содержание учащихся нетитульных наций, но высок процент субкультур. Что и объясняет соотношение эвристического и репродуктивного уровней.

Дети из физико-математического лицея № 95 показали идеальную модель распределения процентного уровня по трём видам деятельности: репродуктивный, аналитический и эвристический; процентное содержание

представителей нетитульных наций в данной школе среднее по городу (16%), это идеальная модель класса для нашего эксперимента.

При всех выше обозначенных различиях общим для всех этих групп был возраст, требующий учёта психологических особенностей.

Для участия в экспериментальной работе были отобраны группы детей:

- с высоким и средним уровнем интеллекта;
- воспитывающихся и обучающихся в разных социально-образовательных учреждениях.

При проведении констатирующего эксперимента нами учитывались психологические особенности данного возраста. Учащиеся восьмых – девярых классов - это старшие подростки. По определению этого периода Эриксоном, -это «идентификация личности и путаница ролей». При переходе в пятую стадию периодов Эриксона (12-18 лет) ребенок сталкивается, как утверждает классический психоанализ, с пробуждением «любви и ревности» к родителям. Успешное решение этой проблемы зависит от того, найдет ли он предмет любви в собственном поколении. Эриксон не отрицает возникновения этой проблемы у подростков, но указывает, что существуют и другие. Подросток созревает физиологически и психически, и в добавление к новым ощущениям и желаниям, которые появляются в результате этого созревания, у него развиваются и новые *взгляды на вещи, новый подход к жизни. Важное место в новых особенностях психики подростка занимает его интерес к мыслям других людей, к тому, что они сами о себе думают. Подростки могут создавать себе мысленный идеал семьи, религии, общества, по сравнению с которым весьма проигрывают далеко не совершенные, но реально существующие семьи, религии и общества. Подросток способен вырабатывать или перенимать теории и мировоззрения, которые сулят примирить все противоречия и создать гармоническое целое. Короче говоря, подросток - это нетерпеливый идеалист, полагающий, что создать идеал на практике не труднее, чем вообразить его в теории.*

Эриксон считает, что возникающий в этот период параметр связи с окружающим колеблется между положительным полюсом идентификации «Я» и отрицательным полюсом путаницы ролей. Иначе говоря, перед подростком, обретшим способность к обобщениям, встает задача объединить все, что он знает о себе самом как о школьнике, сыне, спортсмене, друге, бойскауте, газетчике и так далее. Все эти роли он должен собрать в единое целое, осмыслить его, связать с прошлым и проецировать в будущее. Если молодой человек успешно справится с этой задачей — психосоциальной идентификацией, то у него появится ощущение того, кто он есть, где находится и куда идет.

В отличие от предыдущих стадий, где родители оказывали более или менее прямое воздействие на исход кризисов развития, влияние их теперь оказывается гораздо более косвенным. Если благодаря родителям подросток уже выработал доверие, самостоятельность, предприимчивость и умелость, то шансы его на идентификацию, то есть на опознание собственной индивидуальности, значительно увеличиваются.

Обратное справедливо для подростка недоверчивого, стыдливого, неуверенного, исполненного чувства вины и сознания своей неполноценности. Поэтому подготовка к всесторонней психосоциальной идентификации в подростковом возрасте должна начинаться, по сути, с момента рождения.

Если из-за неудачного детства или тяжелого быта подросток не может решить задачу идентификации и определить свое «Я», то он начинает проявлять симптомы путаницы ролей и неуверенность в понимании того, кто он такой и к какой среде принадлежит. Такая путаница нередко наблюдается у малолетних преступников. Девочки, проявляющие в подростковом возрасте распушенность, очень часто обладают фрагментарным представлением о своей личности и свои беспорядочные половые связи не соотносят ни со своим интеллектуальным уровнем, ни с системой ценностей. В некоторых случаях молодежь стремится к «негативной идентификации», то есть

отождествляет свое «Я» с образом, противоположным тому, который хотели бы видеть родители и друзья.

Однако тот, кто в подростковом возрасте не приобретает ясного представления о своей личности, еще не обречен оставаться неприкаянным до конца жизни. А тот, кто опознал свое «Я» еще подростком, обязательно будет сталкиваться на жизненном пути с фактами, противоречащими или даже угрожающими сложившемуся у него представлению о себе.

Именно поэтому в возрасте 8-11 классов происходят такие процессы, как: *формирование картины мира, языковой личности, этнокультурной идентификации.*

Перед проведением первого этапа констатирующего эксперимента мы ознакомились с документацией, свидетельствующей об общественной активности детей иноязычного происхождения.

Наблюдения основаны на контингенте школы полного дня №619. В данной школе существует система школьного самоуправления, где каждый учащийся выполняет определённую социальную роль: президент фирмы, креативный отдел, журналистский отдел и т.д. Проанализировав состав «корпораций» классов, мною было замечено, что большинство президентов фирм представлены учащимися иноязычного происхождения: Сегаль Юрий (7 класс), Турдера Алехандро (8 класс), Касса Вероника (9 класс), Дельянидис Петрос, (9 класс), Аганезов Сергей (10 класс). В креативном отделе также дети иноязычного происхождения: Бегларян Сонна (10 класс), Бегларян Эдмон (5 класс), Суберу Роберт (5 класс), Зарипов Христо (6 класс), Чандра Пранав Прадин (8 класс). Наиболее активную общественную позицию в классе занимают также дети иноязычного происхождения, о чём свидетельствуют данные, полученные у классных кураторов:

Таблица 3

Общественная позиция инофонов в классе

КЛАССЫ	Лидерство в классе	Лидерство в корпорации	Участие в спортивных мероприятиях	Участие в олимпиадах по	Участие в концертах	Участие в конкурсах
--------	-----------------------	------------------------------	---	-------------------------------	------------------------	------------------------

					х		предметам					
Происхождение, количество(процентное соотношение к общему числу русскоязычных и иноязычных)	Рус.	Ино.яз	Рус.	Ино.яз	Рус.	Ино.яз.	Рус.	Ино.яз	Рус.	Ино.яз	Рус.	Ино.яз
Начальная школа	14 %	30%	-	-	5%	50%	10 %	50%	12 %	70%	12 %	70%
5 класс	12 %	30%	10 %	20%	10%	50%	8%	50%	4%	60%	6%	40%
6 класс	12 %	40%	4%	20%	6%	50%	7%	50%	6%	30%	6%	30%
7 класс	7%	50%	4%	30%	8%	50%	8%	30%	4%	30%	2%	30%
8 класс	8%	50%	4%	40%	10%	40%	10 %	30%	6%	40%	4%	40%
9 класс	8%	50%	7%	60%	4%	30%	12 %	40%	4%	40%	2%	30%
10 класс	4%	40%	-	20%	2%	-	6%	20%	-	20%	-	20%
11 класс	2%	20%	2%	10%	-	-	4%	10%	4%	-	6%	-

Процентное соотношение активно участвующих в корпорациях подсчитывалось следующим образом: русскоязычные лидеры из общего количества русскоязычных в параллели, а иноязычные из общего количества иноязычных в параллели.

Как видно из данной таблицы, несмотря на то, что численность русскоязычного происхождения учащихся в 4 раза превышает численность учащихся иноязычного происхождения, их активность в общественной жизни класса выше. Вторая закономерность, которую можно отметить: преобладание позиции лидерства среди учащихся иноязычного происхождения в старшей школе. Данное явление можно объяснить тем, что дети иноязычного происхождения стремятся к максимальной адаптации в среде детей русскоязычного происхождения, чтобы в дальнейшем быть успешными в обществе.

В таблице 4 зафиксированы названия серий, количество проб и заданий, количество участников эксперимента, что позволило нам подсчитать общее количество проб и заданий, которые подверглись количественному и качественному анализу.

Таблица 4

Количество проб и заданий, которые подверглись количественному и
качественному анализу

№ сери	Название серий, заданий	Кол-во проб,	Кол-во учащих	всего
Первый этап обследования.				
1.	Задания	7	120	840
2.	Задания	5	120	600
	Итого:	12	120	1440
Второй этап исследования				
1	На опознание	3	120	360
2	На различение	3	120	360
3	На классификацию	3	120	360
	Конструктивный	2	120	240
5	Тест поиск	1	120	120
6	Творческий	1	120	120
	Итого:	37		4440
Третий этап исследования				
1.	Допиши предложение		120	120
2.	Нарисуй эмблему		120	120
3.	Расскажи о своей эмблеме (защита)		120	120
4.	Третий лишний		120	120
5.	Словесный портрет петербуржца		120	120
6.	Напиши текст «Все люди братья»		120	120
	Итого:	6	120	720

2.2. Анализ выполнения заданий первого этапа констатирующего эксперимента.

Цели этапа:

- 1) выявить особенности восприятия текстов гуманитарного цикла учащимися поликультурных классов;

- 2) определить различия картины мира у представителей разных культур и субкультур с национальной картиной мира титульной нации

Задачи: изучение я-моделей учащихся и ассоциативного поля на основе самостоятельного истолкования таких понятий, как: *родина, любовь, семья, вера, православие, мусульманство*, традиционные праздники.

Методы и методика: анализ и диагностика культурных различий, основанные на стандартизированной методике модельных систем и методологических принципах А. Р. Лурия М.Коула, модели Чолла, а также контент-анализ.

Ученикам были предложены следующие задания.

Задание 1

Цель: выявить уровень понимания авторской позиции.

Метод: контент-анализ письменных ответов учащихся.

Текст задания:

Как вы понимаете идею стихотворения А.С.Пушкина? (объём письменного ответа не более 30 слов).

Я вас любил, любовь ещё, быть может,
В моей душе угасла не совсем,
Но пусть она вас больше не тревожит,
Я не хочу печалить вас ничем.
Я вас любил безмолвно, безнадежно,
То робостью, то ревностью томим.
Я вас любил так искренне, так нежно,
Как дай вам бог любимой быть другим.

Выбор текста был неслучаен, так как данное стихотворение является не только программным, но и отражает культурную константу, то есть определяемо большинством представителей титульной нации. Для этого мною предварительно был дан данный текст взрослой аудитории (родителям учащихся и учителям). Более 75% опрошенных русскоязычных учащихся

ответили на вопрос : « В чём смысл стихотворения?» « Это стихотворение о неразделённой и бескорыстной любви, пожелание возлюбленной счастья с другим» это соответствует авторской позиции.(приложение 4 , таблица 4.1)

Общее, что можно заметить в ответах и русскоязычных и иноязычных учащихся, это слабое различие между темой произведения, идеей и авторской позицией.

Задание 2

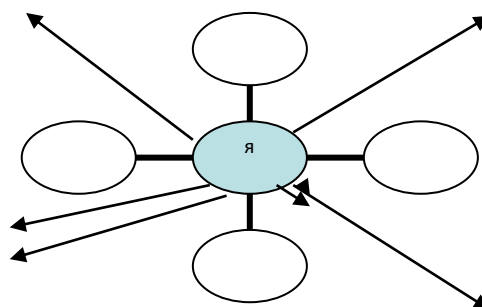
Цель: языковое поле личности

Метод: анализ и диагностика культурных различий

Текст задания:

Составьте модель своего мира: в центре «Я», от него , как лучики солнца, то , что вам близко, чем короче лучик, тем ближе вам то, что написано. На лучиках могут быть родственники, друзья, любовь, хобби и т.д. Данное задание даёт возможность через я-модель выявить национальные приоритеты в семье. (рисунок 2)

Рисунок 2



При сопоставлении с ответами русскоязычных учащихся (приложение 4, таблица 5) была отмечена следующая закономерность: только у 25% опрошенных среди приоритетов была семья, остальные 75% самыми близкими понятиями видели друзей, компания, любимый\любимая. Для учащихся иноязычного происхождения самыми близкими понятиями были семья, мама, папа.

Задание 3

Цель: выявить уровень сформированности, а также национальную составляющую культурной константы *родина*.

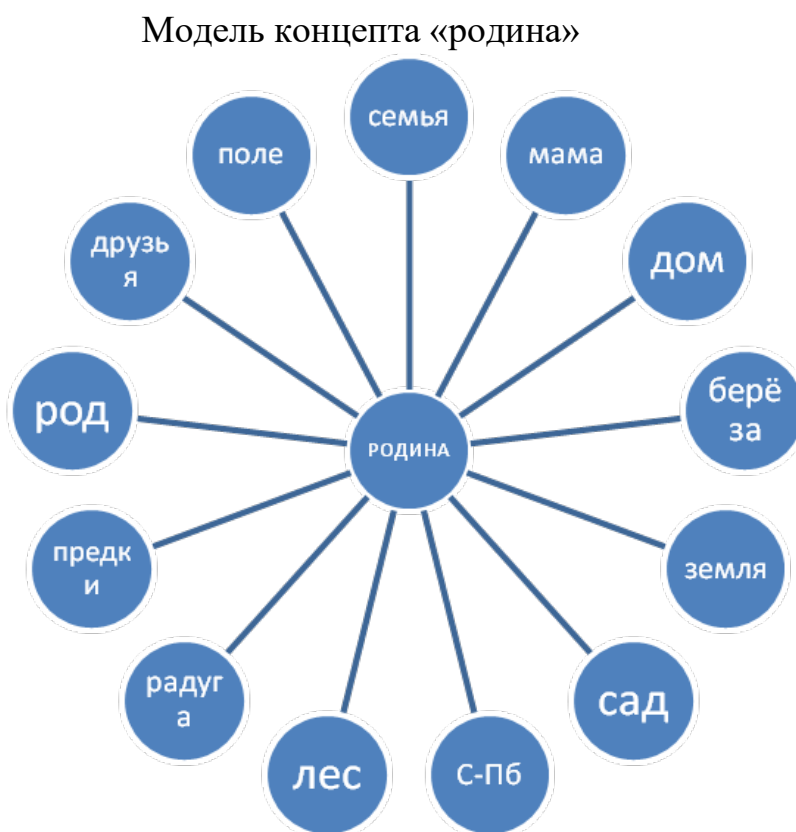
Метод: анализ и диагностика культурных различий.

Текст задания:

Составьте ассоциативную модель (концепт) р о д и н а.

Например:

Рисунок 3



Из таблицы 6 приложение 4 видно, что среди русскоязычных учащихся не всегда сформирован концепт **родина**. У иноязычных концепт сформирован и имеет чёткий национальный контекст.

Задания 4,5, 6:

Цель: определить конфессиональные особенности учащихся

Метод: контент-анализ.

Текст заданий:

Как вы понимаете суть христианства? (не более 30 слов)

Как вы понимаете суть мусульманства?(не более 30 слов)

Какие православные праздники вы знаете?(перечислить)(приложение 4, таблица 7)

Задание 7

Цель: определить коммуникативный уровень учащихся, так как низкий уровень коммуникативной сформированности может затруднить чистоту эксперимента.

Метод: контент-анализ

Текст задания:

Опишите самый счастливый день своей жизни (не более 50 слов).

Таблица 8

Речевые навыки учащихся

учащиеся	Умение сформулировать мысль	Умение аргументировать своё мнение	Логичность, связность	Речевые ошибки	Грамматические ошибки
Бегларян Сонна	+	+	+	нет	незначительны
Берберашвили Анри	+	частично	—	1 тавтология 2.несочетаемость слов 3. неправильное употребление слова 4. паронимия	несогласованность и деепричастных причастных оборотов
Дельянидес Петрос	+	+	+	тавтология	незначительны
Касса Вероника	+	+	+	Тавтология Неправильные построения синтаксических конструкций.	1. точно ответа я не могу дать на этот вопрос 2. .два самых счастливых дней 3. этом не желая ничего плохого
Карпенко Андрей	+	+	+	1) он объясняет ей, что она была для него любимым человеком, которого Пушкин	нет

				любил с робостью и безмолвно 2) самый счастливый день произошёл недавно 3) весь мой прошлый класс приехал в Питер		
Чандра Пранав Прадин	Нет текста				автор очень искренние любит всех и предлагает, что мы тоже любил других так же, как автор и были любимыми для всех	
Орфографические и пунктуационные ошибки были допущены всеми учащимися, кроме Бегларян Сонны						
Русскоязычные						
Клас сы	Умение сформулировать мысль(%)	Умение аргументировать своё мнение(%)	Логичность, связность (%)	Речевые ошибки (%)		
				1-0	2-4	Более 4
8	50%	45%	56%	20%	35%	45%
9	59%	60%	68%	24%	40%	36%
10	65%	73%	70%	21%	44%	35%

Из данных таблиц(4.1,5,6,7,8) можно сделать следующие выводы:

- 1) Ближе всех позиция автора и идея стихотворения поняты Вероникой Касса, что выявляется в я-модели, где есть понятие «чтение стихов Пушкина», дальше всех в понимании стихотворения Чандра Пранав. В основе его восприятия прослеживается индийское мировоззрение, так как понимание любви в Индии совсем иное, чем в западно-европейской культуре.
- 2) В я-модели и в концепте Родина отражается национальный менталитет учащихся.
- 3) Истинное понимание православия, христианства и мусульманства у учащихся отсутствует.
- 4) Грамматические и речевые ошибки отражают грамматические и речевые особенности родного языка учащихся.

- 5) Лучше всех адаптируются к русской культуре армяне и азербайджанцы, что подтверждается большим процентом участия и побед этих учащихся в олимпиадах по предметам гуманитарного цикла, в частности в олимпиаде по русскому языку.

Наиболее полно констатирующий эксперимент проводился в ОУ№108 и ОУ№95, которые были близки по полиэтничному составу.

Таблица 9

Полиэтнический состав школ, участвующих в эксперименте

№108	№95
1. полиэтничный состав представлен следующими группами (28% - 7 человек из 25), из Узбекистана и Украины. 2. в данной школе мы столкнулись с дополнительными барьерами: низкий социальный и культурный уровень учащихся титульной нации, поэтому на вопросы анкеты качественно смогли ответить как раз представители нетитульной нации.	1. полиэтничный состав представлен следующими группами (28% - 7 человек из 25), из Азербайджана, Татарстана, Чечни. 2. В данной школе социальный статус и уровень обученности достаточно высоки. В данной школе в 7 классах проводится отбор на основе среднего балла, поэтому у учащихся 8-11 классов средний балл от 3,7 до 4,2.

Цели и методы первого этапа в данных школах были те же ,но тексты некоторых заданий различны и подобраны с учётом психологических, национальных особенностей.

Задание 1

Цель:

Выявить уровень понимания авторской позиции.

Метод: контент-анализ письменных ответов учащихся.

Для изначальной проверки понимания учащимися литературного текста и авторской позиции мы избрали стихи в прозе И.С.Тургенева, которые связаны с православными и общехристианскими понятиями.

Текст задания:

Напишите, как вы понимаете каждое из стихотворений в прозе И.С.ТУРГЕНЕВА (30 слов) (тексты в ПРИЛОЖЕНИИ 4)

Таблица 10

Литературоведческий образец

Идея	Позиция
1. каково положение человека в обществе и перед Богом	1. все мы братья перед Богом, но нищему легче попасть в царствие небесное, чем богатому, поэтому, признав барина братом, он тоже дал подавание барину
2. в чём истинный смысл милосердия	2. милосердие – это когда жертвуешь последним, а не частью, на Западе в основном жертвуют богатые люди, и отнюдь не последним, русские же способны отдать ближнему даже последнее.
3. каков путь к любви	3. за любовь не благодарят, ведь это не подавание
4. каково чувство любви	4. истинная любовь дана Христу, она способна воскресить
5. одинаково ли быть спокойным и счастливым	5. спокойный – это равнодушный, а страдания – это признак души, равнодушный же человек не может быть счастлив, так как счастье есть состояние души, в христианстве счастье приобретается через страдание

Таблица 11

Ответы учащихся

Учащийся Шк. 108	Определени е идеи произведен ия	Понимание авторской позиции	Учащийся Шк.95	Определение идеи произведения	Понимание авторской позиции

Ирина Шваева	Не ответила на этот уровень вопросов, написала «не поняла»		Кусраев Сослан чеченец	1. нищим нужно всегда подавать 2. что есть милосердие 3. благодарность за любовь мужчине неуважительно 4. мужская любовь – дар богов 5. не делай никому зла и будешь спокоен и счастлив	1. подаяние – это понимание 2. на западе нет такой души 3. благодарность – долг... любовь не деньги 4. воскресают только боги 5. спокойствие - не счастье
Руслан Шайдабенов	1 – 2. – 3. любовь – горячее чувство 4. это страсть 5. -	Авторскую позицию не отделяет от собственного мнения	Велиев Рауф (азербайджанец)	1. важно взаимопонимание 2. что такое богатство 3. благодарность от женщины за любовь унижительна для мужчины 4. любовь-это страсть 5. не имей врагов и будешь счастлив	1. ты мне, я – тебе 2. русских не понять 3. не благодари за любовь 4. страсть божественна 5. не понял
Адис Шакиров	Смог дать ответы только о любви, но они далеки от текста	Нет представления об авторской позиции	Каримовы Тимур и Артур (азербайджанцы, близнецы)	1. все люди братья 2. истинное подаяние, если делишься последним 3. нельзя благодарить за любовь 4. Любовь-божественный дар 5. что лучше быть спокойным или счастливым	1. это христианское понимание братства 2. только русские способны на подаяние 3. нельзя благодарить за любовь 4. любовь губит человека 4. лучше быть счастливым

Надежда Рикконен	1. «Мы с тобой одной крови» 2. мужик ради ребёнка сделал больше, чем Ротшильд 3. любовь не деньги 4. любовь – самое высокое, необъяснимое чувство, в котором есть и дружба, и страсть, и понимание и др. 5. после того как ты долго страдал, всё что угодно покажется счастьем	Не понимает авторской позиции даёт лишь ответы «согласна» или «не согласна»,			
			Дугужева Юля (черкешенка) Кизякова Саша (татарка) писали вместе	1. все мы братья и сёстры 2. истинно богат тот, кто может пожертвовать последним 3. любовь не стоит благодарности 4. любовь убивает и воскрешает 5. счастлив ли тот, кто спокоен?	1. все мы братья и сёстры 2. истинно богат тот, кто может пожертвовать последним 3. нельзя благодарить за любовь, это унижает человека 4. любовь – особое чувство 5. это разные чувства
Яков Каждан	1. люди равны друг перед другом 2. не понял 3. все пути	1. не важно, нищий ты или богатый, все равны 2. Я не	Шадуров Володя (татарин)	1. мы все равны 2. кто богач 3. о любви 4. о страсти 5. счастье и спокойствие	1. это смысл христианской веры 2. - 3. за любовь не благодарят

	хороши 4. бессмертны е боги – это бог любви Купидон 5 надо быть хладнокровным	согласен 3. от любви до ненависти шаг 4. любить могут только боги 5. не соглашусь с автором			4. страсть убивает 5. -
Андрей Комочорцев	1. богатый хотел помочь нищему, но дать нечего 2. а в чём связь Ротшильда и мужика? 3. любовь это страсть, а её за деньги не купишь 4. а зачем боги? 5. это правила жизни	1. – 2. – 3. – 4. - 5. автор учит, как жить			

При сопоставлении ответов иноязычных учащихся можно заметить, что ученики школы №108 не определяют тему и идею, а также авторскую позицию. Если же сравнивать с ответами русскоязычных учащихся, то можно заметить, что многие стихи в прозе были ими вообще не поняты. Ответы русскоязычных учащихся лица в большинстве своём глубоки и точны.

Таблица 12

Уровень выполнения задания русскоязычными учащимися (процентное соотношение выполнивших задание)

№108					№95				
1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
30%	25%	50%	45%	20%	70%	78%	87%	93%	80%

Учащиеся школы № 108, как видно из таблицы, не смогли справиться со всеми текстами, не поняли их. Кроме того, у учащихся не сформирован навык определения темы, идеи и позиции автора.

Задание 2

Цель: языковое поле личности

Метод: анализ и диагностика культурных различий

Текст задания:

Составьте модель своего мира: в центре «Я», от него , как лучики солнца, то , что вам близко, чем короче лучик, тем ближе вам то, что написано. На лучиках могут быть родственники, друзья, любовь, хобби и т.д. (ответы приложение 4 таблица 13)

Ответы русскоязычных учащихся в целом не отличаются от ответов , представленных в данной таблице.

Задание 3

Цель: выявить уровень сформированности, а также национальную составляющую культурной константы *родина*.

Метод: анализ и диагностика культурных различий.

Текст задания:

Составьте ассоциативную модель (концепт) р о д и н а.

Вспомогательные вопросы.

Например:

- Назовите деревья, которые могли бы символизировать вашу Родину.
- Какое пространство вы представляете в связи с этим понятием?
- Укажите близкую и дальнюю ассоциацию.(приложение 4 , таблица 14)

Распространённые ответы русскоязычных учащихся

- *Берёза (87%), сосна, дуб, клён;*
- *Страна, дом, квартира, семья, лес, поле;*
- *Где родился(близкая ассоциация), школа(25%)(дальняя ассоциация).*

Нерусскоязычные учащиеся не смогли ответить на вспомогательные вопросы, но представления о родине у них сформировано.

В некоторых высказываниях видно представление об этнической родине.

Задания 4, 5, 6:

Цель: определить конфессиональные особенности учащихся

Метод: контент-анализ.

Текст заданий:

- Дайте свои определения понятиям *честь, вера, наказание, традиция, любовь.*
 - Что для вас значит семья?
 - Как распределяются роли и обязанности у вас в семье?
- (приложение 4 таблица 15,16)

Задание 7

Цель: Выявить картину мира учащегося и её соотношение к картине мира писателя

Как вы думаете, почему Тютчев так написал о России?

Умом Россию не понять,

Аршином общим не измерить.

У ней особенная стать,

В Россию можно только верить

Таблица 17

Распространённые ответы учащихся - инофонов

Учащийся школы № 108	Ответы	Учащийся Школы № 95	Ответы
Ирина Шваева	Россия -очень загадочная, необычная, её нельзя не любить	Кусраев Сослан (чеченец)	Россия – непонятная страна
Руслан Шайдабенов	Очень большая страна, поэтому не измерить.	Велиев Рауф (азербайд- жанец)	Русских очень трудно понять
Адис Шакиров	Россия не похожа ни на одну страну в мире	Каримовы Тимур и Артур (азербайджанцы, близнецы)	Россия- интересная и необычная страна с широкими пространствами
Надежда Рикконен	Россия нерациональная, её нельзя упорядочить, она как Бог: либо веришь, либо нет	Дугужева Юля (черкешенка)	В Россию можно верить, как в человека и тогда он всё сможет
Яков Каждан	Не смог объяснить	Кизякова Саша (татарка)	Россия - загачная
Андрей Комочорцев	Тютчеву нравится Россия	Шадуров Володя (татарин)	Россию не понять разумом

Ответы русскоязычных учащихся в целом не отличаются от ответов нерусскоязычных учащихся.

Рассмотрим соотношение картины мира автора и учащегося, выявив общее поле картины мира. Обратимся к результатам ответов учащихся по текстам И.С.Тургенева.

На **рисунке 4** взяты общие понятия (они указаны в области пересечения), которые имели расхождение с пониманием их И.Тургеневым у большинства учащихся.

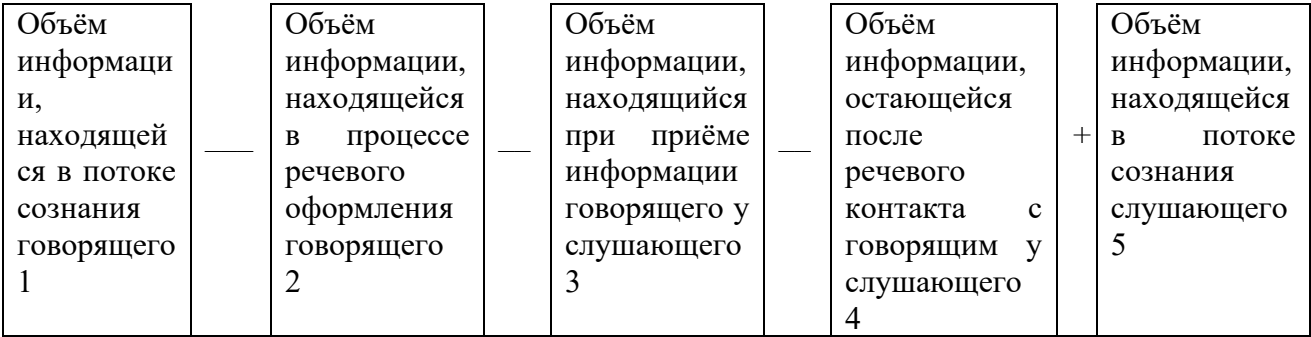
Соотношение картины мира автора и учащегося



Прокомментируем данные различия картин мира, используя анализ и диагностику культурных различий, основанные на стандартизированной методике модельных систем и методологических принципах А. Р. Лурия М.Коула , модели Чолла.

Рассмотрим следующую схему(рисунок 5):

Схема сохранения объёма информации в процессе коммуникации



Из данной схемы (рис. 5) видно, что в процессе общения *объём информации* (1) (авторский) при передаче его читателю уменьшается (*объём*

информации 4), но читатель добавляет свой *объём информации* (5), который содержит добавочные ЛСГ, в зависимости от ассоциативного поля. Поэтому на выходе мы получаем некий *объём информации* (6), который и находит своё отражение в интерпретации текста.

Таким образом, анализ текста отличается от его интерпретации тем, что в анализе текста *объём информации* (6) должен стремиться к *объёму информации* (1), а в интерпретации – *объём информации* (6) – это *объём информации* (4) + *объём информации* (5).

Говоря о чтении М. Коул писал: «чтение...понимание окружающего мира с помощью печатного текста» (рис. 6)

Эта схема на рисунке 6 представляет статичное представление прямого и косвенного освоения мира. Читатель сквозь текст должен уметь «видеть» мир, а при этом тематика текста должна сразу же улавливаться. Правильный треугольник на рисунке 6– это вневременная идеализация, означающая, что завершение акта чтения приводит к формированию условно одинаковых отношений между мирами:

Рисунок 6-7

Статичное представление прямого и косвенного освоения мира

Рис.6

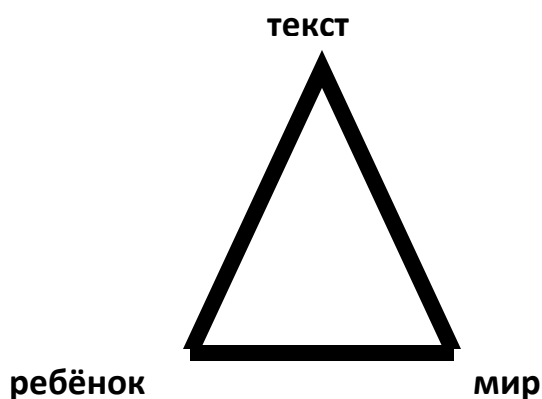
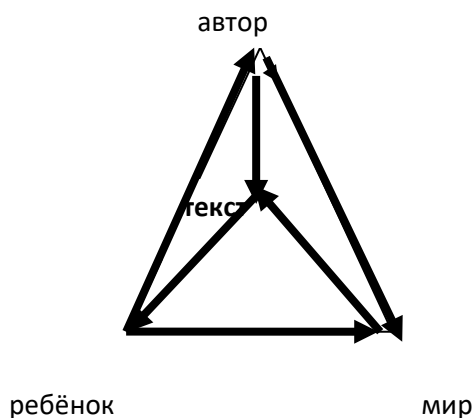


Рис.7



М. Коул показал упрощённую модель восприятия ребёнком обычного текста, например газетной статьи, содержащего прежде всего какую-то информацию. Мы же имеем ввиду восприятие *авторского* художественного текста, поэтому схема будет выглядеть несколько иначе (Рис. 7).

5. А – М – Т

Автор воспринимает мир и отображает его в своём тексте

6. Р – М – Т

Ребёнок через реалии окружающего его мира познаёт текст

3. Читая текст, ребёнок познаёт отображённый автором мир и пытается понять замысел автора, то есть то, каким этот мир увидел автор.

Рисунок 8-10

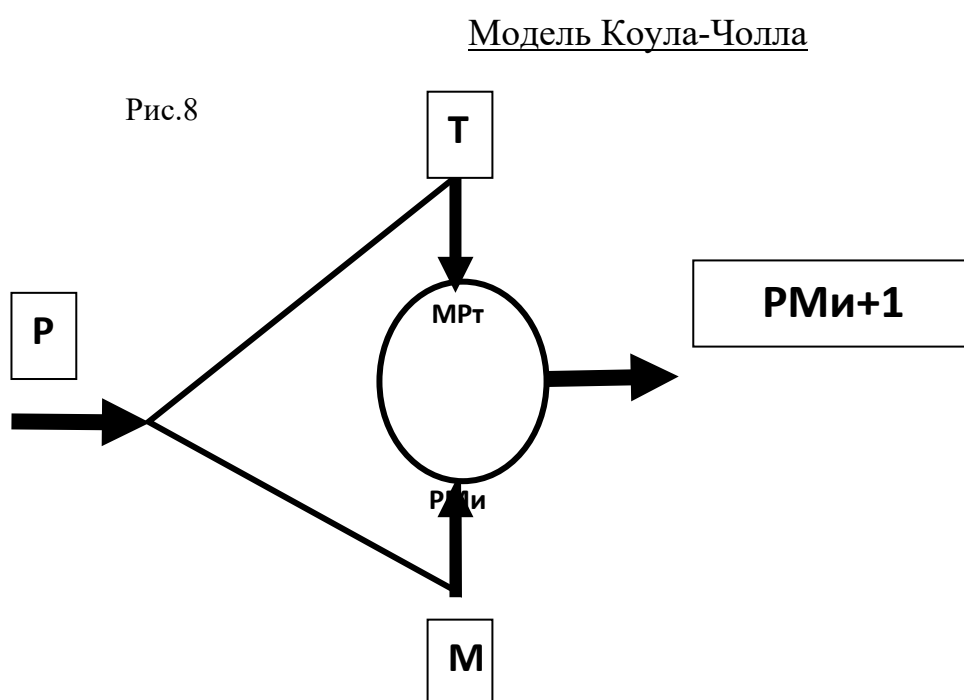


Рис.9

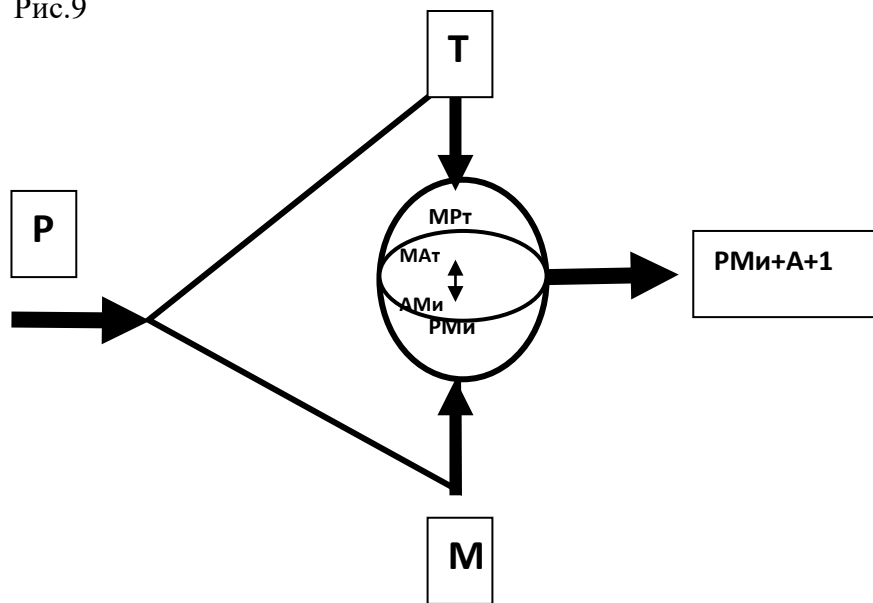
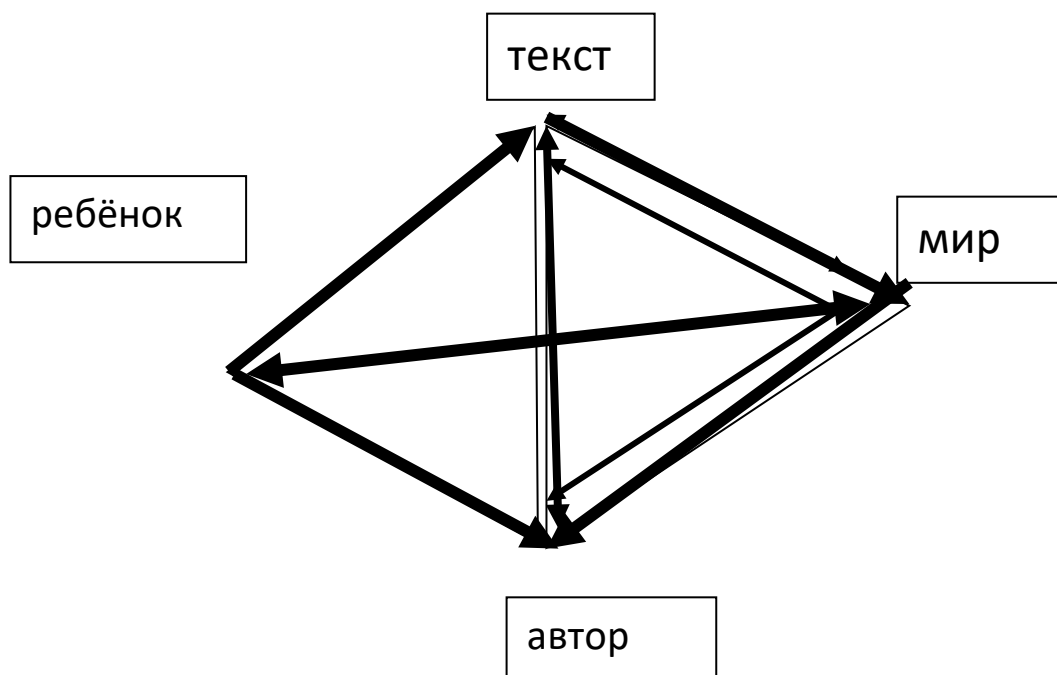


Рис.10



М.Коул выделяет следующие фундаментальные аспекты процесса чтения (Рис. 8):

- 1) MP_T (*мир, воспринимаемый в тексте ребёнком*) не тождественен $MP_{и}$ (*восприятию ребёнком исходного мира*);
- 2) MT (*мир текста*) не тождественен $M_{и}$ (*исходному миру*);
- 3) После прочтения текста возникает **новое восприятие мира** $PM_{и+1}$;
- 4) $PM_{и}$ (*исходный мир ребёнка*) не тождественен $PM_{и+1}$ (*новому восприятию мира*), при этом уровень понимания текста можно измерять как разницу между $PM_{и+1}$ и $PM_{и}$. Чем меньше эта разница, тем лучше усвоен и понят текст.

Всё гораздо сложнее, если перед нами текст художественной литературы (Рис.9). появляется ещё одно звено MA_T (*мир автора в тексте*) – $AM_{и}$ (*исходный мир автора текста*), так как автор творит в тексте свой мир, отображая исходный мир под углом своего зрения. Продемонстрируем аспекты процесса чтения в данном случае:

- 1) MP_T (*мир, воспринимаемый ребёнком из текста*) меньше MA_T (*мира авторского текста*), то есть мир, воспринимаемый ребёнком при прочтении авторского текста меньше, чем мир, изображаемый автором в тексте. Чем меньше разница $MA_T - MP_T$, тем ближе ребёнок к пониманию авторской позиции;
- 2) $AM_{и}$ не тождественно $PM_{и}$ (*исходные миры автора и ребёнка не тождественны*);
- 3) $AM_{и}$ не тождественен M (*исходный мир, воспринимаемый автором не тождественен нашей действительности*);
- 4) $PM_{и+1}$ (*новый мир ребёнка*) больше $PM_{и}$ (*исходного мира ребёнка*), а $PM_{и+1}$ меньше $PM_{и+a}$ (*нового мира ребёнка, прочитавшего авторский текст*);

5) $(Р_{Ми+1} - Р_{Ми}) + (Р_{Ми+а} - Р_{Ми}) = Р_{Ми+а+1}$ – *это формула, по которой можно определить приближение ребёнка к пониманию авторского замысла;*

6) $(Р_{Ми+1} - Р_{Ми})$ - что нового прибавилось с точки зрения информации;

7) $(Р_{Ми+а} - Р_{Ми})$ – что ребёнок понял из картины мира автора.

Теперь обратимся к рисунку 10 и выясним : на каком этапе у ученика 10 класса возник барьер в понимании художественного текста и каковы причины возникновения данного барьера.

Р-Т звено «ребёнок –текст»

Р-М звено «ребёнок-мир»

Т-М звено «текст-мир»

И -исходное восприятие

$РТ+Т_{Ми}+Р_{Ми}---Р_{Ми+1}$

Из ответов учащихся следует: (комментируем последовательные этапы овладения чтением)

1 стадия $Р+Т+АТ -РТ$

на этой стадии нарушений практически нет

Р читает Т – стержень информации найден (ключевые слова любовь, брат, чувство, милосердие, подаяние) А создаёт на этом стержне Т, то с информативной точки зрения текст понят.

2 стадия $Р_{Ми}+РТ+Т_{ми} -Р_{Ми}$

на этой стадии тоже нет нарушений, так как исходный мир ребёнка сопоставляет с текстом.

3 стадия $Р_{Ми}+РТ+Т_{ми} - Р_{Ми+1}$

В этом звене наблюдаются отклонения, так как исходный мир ребёнка не может увеличить объём, обогатившись авторским, так как возникает

социокультурный барьер из-за непонимания православных концептов. В отдельных случаях (Велиев Рауф учащийся лица №95), где картина мира учащегося полярна по отношению к авторской позиции, мною был проведён контент- анализ с сочинением этого учащегося.

Нетрадиционность ответов Велиева Рауфа прослеживается во всех заданиях (смотри приложение 4) содержание заданий смотри в предыдущем параграфе.

Из данных ответов можно сделать следующие выводы:

- 1) У Велиева Рауфа высокий интеллектуальный и творческий уровень
- 2) Ключевая мысль Велиева Рауфа – это «отличие от русских»
- 3) По гуманитарным дисциплинам учащийся успевает на «4»-«5».

С целью выявления у данных учащегося картины мира, которая возникает при прочтении литературных текстов, содержащих понятия, полярные ключевым словам ассоциативного поля этого учащегося, были даны индивидуальные задания.

Велиеву Рауфу было предложено для анализа хрестоматийное стихотворение А.С. Пушкина «Пророк» по традиционной поуровневой схеме анализа стихотворения. Понимание авторской позиции стихотворения связано со знанием православных концептов.

Схема анализа (традиционная):

- 1) Автор и название стихотворения.
- 2) Время написания и как это связано с автором и историей.
- 3) Тема стихотворения (о чём?).
- 4) Композиция стихотворения.
- 5) Герои (если есть).
- 6) Средства выразительности:
 - фонетические (аллитерация \ ассонанс);
 - морфологические (частотность какой-либо части речи);
 - синтаксические;

- фигуры речи;
- тропы;

7) Сделайте вывод из анализа об идее стихотворения и авторской позиции.

Ответ Велиева Рауфа:

А.С. Пушкин написал стихотворение «Пророк» в 1826 году. Как раз в то время были наказаны участники декабристского восстания, многие из которых были друзьями поэта. Это стихотворение стало ответом на такой неожиданный поворот событий.

В начале стихотворения описывается одинокий полумёртвый путник, с трудом перемещающийся по пустыне («...В пустыне мрачной я влачился...»). Затем показывается контрастное, противопоставленное спасающее явление серафима, нарушающего предшествовавший покой («И шестикрылый серафим на перепутье мне явился»). Серафим преображает путника, убирая всё человеческое, грешное: открывает ему глаза («...моих зениц коснулся он\...отверзлись вещице зеницы»), уши («моих ушей коснулся он...\ и их наполнил шум и звон...»), даёт мудрый язык («и вырвал грешный мой язык...\ и жало мудрыя змеи... в уста... мои\ вложил»), объективно обо всём думающее сердце («и сердце трепетное вынул,...\ и уголь...\ во грудь отвёрстную водвинул.»). Так как это был обычный смертный, то такие страдания не могли окончиться бесследно: «Как труп в пустыне я лежал...»

Стихотворение заканчивается воззванием Бога к новому пророку наказывать людей за их грехи: «Восстань пророк...\ И, обходя моря и земли, \ Глаголом жги сердца людей».

Тем у стихотворения две: жестокое преображение человека и горькая миссия пророка. Поэт верил, что когда-нибудь на земле придёт пророк и накажет людей за их грехи, правительство за неоправданную, по его мнению, расправу над декабристами. Пушкина настолько переполняют эмоции по поводу убитых или сосланных в Сибирь друзей, что в прямой форме он их сразу вылить не может, к тому же сделать ему это мешает

возможность разоблачения его стихов и наказания за сообщничество с декабристами, поэтому он использует косвенную форму, описанную выше.

В стихотворении используется много контрастности: «...В пустыне мрачной я влачился, \ И шестикрылый серафим на перепутье мне явился...|| Как труп в пустыне я лежал,\ И Бога глас ко мне воззвал...|| И вырвал грешный мой язык...\ И жало мудрыя змеи...» Однако противопоставления объединяет повторяющийся союз «и», вероятно, чтобы изобразить единство цели всего происходящего. Множество сравнений показывает разнообразие образной системы («перстами лёгкими, как сон», «вещие зеницы, как у испуганной орлицы».) Большое количество церковнославянизмов говорит нам о том, что автор в своих рассуждениях опирается на библейскую легенду.

Аллитерация стихотворения создаётся повтором шипящих, что, как мне кажется, усиливает эффект длительного и мучительного страдания героя. Данное ощущение поддерживается и на уровне ритма: размер – четырёхстопный ямб с пиррихиями.

Однако, мне кажется, что А.С.Пушкин больше заботился об идее возмездия в данном стихотворении не о художественных средствах, а об общей направленности.

Литературоведческий образец

В 1826 году Пушкин, находясь в ссылке в Михайловском, пишет стихотворение “Пророк”. Александр Сергеевич сознаёт, что обладает огромной властью над современниками. Власть писателя, воздействие словом, налагает ответственность его перед людьми. («Словом можно убить , словом можно спасти»). Образ библейского пророка, поучающего и спасающего свой народ, служит для Пушкина примером. Стихотворение сложилось под непосредственным впечатлением от службы в церкви. Готовность к жертве, выраженная в библейской “Книге Исаии”, служит Пушкину примером. В отчаянном письме к Плетнёву Пушкин восклицает: “Душа! Я пророк, ей-богу пророк!”

Вживаясь в образ пророка, Пушкин почти текстуально следит за теми главами в библейской “Книге Исаяи”, где Исаяя рассказывает нам, как обыкновенный человек превращается в пророка. Библейская лексика, обилие церковнославянизмом создают высокую торжественность стиля и сообщают пушкинскому стихотворению сакральный смысл. Ведь пророк доносит до людей не свои собственные мысли, а то, что он как бы услышал от Бога. Подтвердим прямую связь библейского и пушкинского пророка текстуально.

Библия:	У Пушкина:
И послан бысть по мне един от Серафимов...	И шестикрылый Серафим на перепутье мне явился...
И прикоснулся к устам моим и рече: се прикоснулся сие устам твоим, и... беззакония твоя, и грехи твоя очистит.	И он к устам моим приник, И вырвал грешный мой язык, И празднословный И лукавый...
В руке своей имаше уголь горяшь...	И уголь, пылающий огнём...
О, окаянный аз, яко...	Как труп в пустыне я лежал...
И рече: или, и рцы людям симю...	Глаголом жги сердца людей!..

Конечно же, славянский текст стихов Исаяи творчески переосмыслен поэтом, и нельзя говорить о простом заимствовании. Переложение псалмов и других библейских мотивов- устойчивая традиция русской поэзии 18-19 веков

В данной работе мы не преследуем цель подробного анализа стихотворения. Наша задача сопоставить традиционную трактовку «Пророка» А.С. Пушкина и трактовку ученика-носителя иного **не русского** менталитета

Сравнительный анализ литературоведческого образца и сочинения учащегося

- 1) Расходятся установки к написанию стихотворения. По мнению учащегося, произведение написано под воздействием эмоций гнева, захлестнувших поэта после расправы правительства над декабристами. Однако на самом деле повод к созданию «Пророка» - это впечатление от церковной службы. В Михайловском, в уединении, обостряются духовные силы поэта, природа сельской

местности, соразмеренная деревенская жизнь даёт возможность Пушкину посмотреть в глубину своей души, разобраться в себе, в своём даровании и философски взглянуть на суетность мира, в том числе и на проблему восстания декабристов, которое теперь для поэта видится трагической ошибкой.

Почему же учащийся увидел иной сигнал к творчеству? В его подходе к анализу просматривается специфика восточного, мусульманского, менталитета, где в первую очередь действует закон древних – *око - за око, зуб – за зуб*. Поэтому, с его позиции, Александр Сергеевич Пушкин не мог не среагировать на расправу с друзьями, ведь именно эту сторону декабристского восстания отмечает ученик. («Как раз в это время были **наказаны** участники декабристского восстания, многие из которых были друзьями поэта. Это стихотворение *стало ответом на такой неожиданный поворот событий*»).

2) На лексическом уровне мы также можем заметить *мотив кары, наказания, мести, неизбежности возмездия*:

- *- **наказаны** участники декабристского восстания;*
- ***жестокое преображение**;*
- *убирает всё человеческое, **греховное**;*
- *воззвание Бога к новому пророку **наказать** людей за их **грехи**;*
- *придёт пророк и **накажет** людей за их **грехи**, правительство за неоправданную, по его мнению, расправу над декабристами;*
- ***наказание** за сообщничество с декабристами;*
- ***идея возмездия**.*

Наиболее употребляемое слово – **наказание**. Это не случайный речевой повтор, не просто речевая ошибка учащегося. В данном дискурсе мы видим национальное сознание человека нехристианского вероисповедания, тем более, что рядом с данной лексико-семантической группой(ЛСГ) находится ЛСГ-**грех**. Обе

ЛСГ в результате стремятся к ключевому слову данного рассуждения – *в о з м е з д и е*.

3) Таким образом, из всего текста сочинения выстраивается определённое лексико-семантическое поле:

ЧЕЛОВЕК- ГРЕХ- ПРОРОК- НАКАЗАНИЕ – ВОЗМЕЗДИЕ

Эта цепочка при помощи параллелизма выстраивается во вторую :

ПРАВИТЕЛЬСТВО – РАСПРАВА- ПОЭТ- СТИХОТВОРЕНИЕ- ОТВЕТ

Тут же мы видим и третью:

ПОЭТ- СООБЩНИЧЕСТВО – ПРАВИТЕЛЬСТВО- МНЕНИЕ (ЭМОЦИИ) – РАЗОБЛАЧЕНИЕ

Первый ряд выражает национальный менталитет учащегося: *человек по своей сути смертный (данное слово тоже достаточно частотно в сочинении) и греховный, он постоянно должен ожидать наказания свыше, однажды придёт пророк, как карающая сила и совершит акт возмездия над неверными*. Я думаю без труда в данном ряду читается мусульманская философия, ведь в христианстве не заложена идея кары и возмездия, а пророки, посылаемые на землю, даны людям для возможности искупить грехи до Страшного суда.

Во втором ряду читаем следующее: *неверное правительство , совершившее грех (расправу над декабристами , кстати, являющимися друзьями поэта), должно быть наказано (орудие возмездия – стихотворение) поэтом, чьи близкие пострадали, то есть правительство (государь) должно быть ответно наказано*. В данном ряду мы видим характерный для южных народов мотив кровной мести, который никоим образом не мог бы возникнуть в сознании А. С. Пушкина, тем более после вдохновившей его службы в церкви.

И в третьем ряду можно увидеть следующее: *поэт, греховный в сообщничестве с неудобными власти людьми, должен быть в свою очередь наказан (разоблачён)*. То есть ответное возмездие правительства, что тоже нередко встречается в политическом строе восточных стран. Все данные рассуждения учащегося логичны, так как источник, которым пользовался поэт, назван *легендой* (что характерно для мусульманских традиций), а не библейскими стихами.

4) В данном анализе мы нигде, ни на каком уровне не найдём логических расхождений. Весь рассмотренный поэтический строй подчинён всё той же увиденной идее:

- на фонетическом уровне выделена аллитерация, созданная повтором шипящих (что в принципе небезосновательно), учащийся в этом видит «эффект длительного страдания и мучения смертного в процессе преобразования», так как звукопись подчёркивает фонетический строй слов *ст* радания, му *ч* ения , с мертн~~ый~~ый;
- ритм, по мнению ученика, тоже подчинён усилению страдания (растянутость ритма за счёт пиррихийев), а также тяжкому ожиданию возмездия;
- преобразование пророка названо ж е с т о к и м;
- акцент делается на сопоставлении пророка с животными (что отражает тотемную форму подсознания восточного человека), особенно на образе змеи (символ восточной мудрости).

После анализа данного сочинения можно сделать определённые выводы:

- 1) план анализа стихотворения соблюдается;
 - 2) логика построения рассуждения есть;
- тезис (повод к написанию стихотворения — расправа над декабристами);

- аргументация (анализ лексических, фонетических и художественных средств выразительности, подчинённый доказательству тезиса);
 - вывод: *«В данном стихотворении А. С .Пушкин больше заботился не о художественных средствах, а об общей направленности идей возмездия»;*
- 3) анализ средств выразительности прослеживается на всех уровнях;
- 4) своё восприятие и интерпретация есть.

Прочитав сочинение Велиева Рауфа, мы в своём сознании не можем представить Пушкина, нашего ПУШКИНА, который нам знаком с самого детства. Мы видим восточного поэта.

Есть понятия в каждом языке, которые передаются из поколения в поколение, Одни и те же знаки (слова) по-разному воспринимаются представителями противоположных культур, вплоть до того , что (как в данном случае) приобретают антонимическое значение. Пророк Пушкина - это человек, наделённый сверхвиденьем и сверхзнанием , несущий божественную истину людям, помогающий им постичь Бога.

Пророк, увиденный носителем азербайджанской культуры, - это воин Бога, призванный карать неверных.

В результате тайные знаки, поданные автором, учащийся расшифровал неверно, обратив внимание не на те лексические единицы, которые лексико-семантическим полем, как кружевом, расстелил перед нами А.С.Пушкин.

Ведь изначальным словом должно было быть ДУША («Душа! Я пророк, ей-богу пророк!» из письма к Плетнёву), а не НАКАЗАНИЕ. Тогда и преображение пророка не было бы ЖЕСТОКИМ («Перстами ЛЁГКИМИ, КАК СОН,» «К устам ПРИНИК», « сердце ТРЕПЕТНОЕ») . Серафим не жесток и беспощаден к будущему пророку, ведь сам пророк «ДУХОВНОЙ ЖАЖДОЮ ТОМИМ» в пустыне МРАЧНОЙ ВЛАЧИЛСЯ. В появлении Серафима можно услышать ассонанс, создающий ощущение лёгкости и бестелесности этого существа, которое должно было освободить пророка от

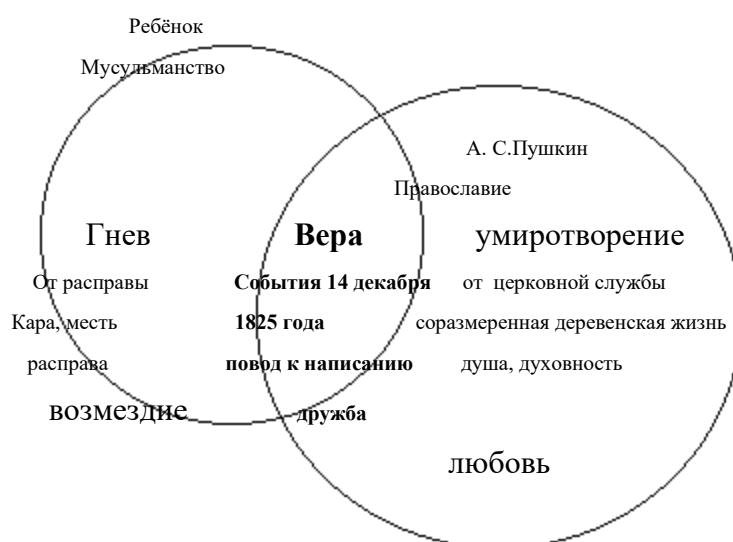
его телесной оболочки. Поэтому и не смог ученик услышать верно финальные строки : «ГЛАГОЛОМ ЖГИ СЕРДЦА ЛЮДЕЙ». Это не адское карающее пламя, а жар любви к людям. Ведь слово Божье – это любовь. Именно поэтому мы , носители русского сознания, видим продолжение данной цитаты в стихотворении «Памятник»: «ЧУВСТВА ДОБРЫЕ Я ЛИРОЙ ПРОБУЖДАЛ».

Теперь посмотрим, насколько исходный мир ребёнка отличается от исходного авторского мира.

В нашем случае разница безусловна, так как в исходный мир азербайджанского мальчика входят элементы национальных традиций и понятий, так же как и в исходный мир А.С.Пушкина вошли элементы русской культуры.

Рисунок 11

Схема сопоставления картины мира Велиева Рауфа и А. С. Пушкина



Последовательные этапы овладения чтением

на этой стадии нарушений практически нет

2 стадия $R_{Mi}+RT+T_{Mi}-R_{Mi}$

на этой стадии тоже нет нарушений, так как исходный мир ребёнка сопоставляет с текстом.

3 стадия $R_{Mi}+RT+T_{Mi}-R_{Mi}+1$

На данной схеме видна область пересечения картины мира ученика с авторской. Понятия в области пересечения могут иметь различные значения и позиции, поэтому толкование их учеником оказалось отличным от авторского видения. Прокомментируем это через формулы М. Коула.

Модель Чолла, дополняющая формулу М. Коула, иллюстрирует, что понимание текста, то есть процесс чтения, есть, но по данной модели не выявишь, есть ли понимание авторского замысла. Однако, как мы видим на схеме понимание замысла автора затруднено.

На рисунке 5 показано взаимодействие трёх треугольников:

- 1) $R-T-M-P$
- 2) $A-T-M-A$
- 3) $R-T-A-T-M-P$

Из этой схемы можно заметить, на каком этапе произошло непонимание:

Первую стадию ($R-T-M-P$) ребёнок прошёл успешно.

На второй стадии ребёнок должен понять мир автора, изображённый в тексте ($A-T-M-A$). В этом звене и происходят первые нарушения, так как мы объяснили выше, в мир автора входят реалии, знакомые и непонятные учащемуся 9-го класса, ввиду принадлежности их к иной для него, не воспроизводимой в подсознании культуре. Поэтому не происходит и понимания замысла автора на третьей итоговой стадии ($R-T-A-T-M-P$).

Из первого этапа констатирующего эксперимента можно сделать следующие выводы:

- 1) Нерусскоязычные учащиеся давали более полные ответы по сравнению с русскоязычными;
- 2) Понимание авторской позиции затруднено у всех участвующих в эксперименте учащихся, но причины этого явления связаны не только с различной картиной мира из-за различий менталитета;
- 3) Уровень мотивации к пониманию текстов гуманитарного цикла у нерусскоязычных учащихся намного выше, чем у учащихся титульной нации.

Данные выводы из первого этапа эксперимента дали возможность спланировать второй этап.

2.3.3. Анализ выполнения заданий второго этапа констатирующего эксперимента.

Цель: определить уровень сформированности когнитивного уровня языковой личности, (соответствующий репродуктивному, аналитическому и эвристическому уровню).

Задача: Определение зависимости степени *понимания* текста от соответствия обученности учащегося одному из трёх уровней (репродуктивному, аналитическому и эвристическому)

Метод и методика:

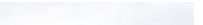
В нашем диссертационном исследовании была использована стандартизованная методика, разработанная Т.А. Фотековой и Л.И. Переслени. Предложенная методика позволяет уточнить и оценить уровень сформированности навыка анализа текста, лексико-грамматических компонентов речевой системы. *Цель методики:* определить уровень сформированности когнитивного уровня языковой личности. *Материалы:* руководство к тексту, диагностические карты, сводная таблица регистрации результатов.

Количество заданий делится на три уровня, каждый из которых разделён на области изучения. (Данный вариант заданий описан в предыдущих параграфах при определении аналитического и эвристического уровней учащихся)

Примеры таблиц для задания (ДКР)

Диагностическая контрольная работа констатирующего эксперимента

(5 класс)

	балл	РЕПРОДУКТИВНЫЙ	Репродуктивно-поисковый	ЭВРИСТИЧЕСКИЙ
На опознание	1	1)Петербург назван так в честь Петра Первого? ДА\НЕТ 2)Задуман был Петербург по западному образцу ДА\НЕТ 3)Петербург был столицей? ДА\НЕТ		
На различение	1	1.С какими императорами связаны памятники? А) Николаю Первому    1_ 2_ 3_    2. Назовите здания?  		

Н а классифи кацию	1 совместите букву и современное название объекта: Пассаж, Сенная площадь, Московский вокзал А) _____  Б) _____  В) _____ 		
--	--	--	--

Тест подстановка	- 1		какие элементы города являются визитной карточкой Петербурга (памятники, элементы ландшафта, архитектурные элементы) 1) _____ 2) _____ 3) _____ Городскими ориентирами в 19 веке служили: 1) _____ 2) _____ 3) _____	
Конструктивный 1	1		2) какой идеал города представлен в вступлении А.С.Пушкина к поэме «Медный всадник» («Люблю тебя Петра творенье...»)? _____	

Тест - поиск от 1 до 5 в зависимости от полноты ответа		Какие памятники Петру Первому вы знаете и какие стороны Петербурга, на ваш взгляд, они отражают?	
Творческий От 1 до 5 в зависимости от полноты ответа полноты ответа			Каково моё место в городе Санкт – Петербурге, на какой странице города я себя вижу? (50 слов)

Диагностическая контрольная работа констатирующего эксперимента

(9 класс)

	балл	РЕПРОДУКТИВНЫЙ	Репродуктивно-поисковый	ЭВРИСТИЧЕСКИЙ
На опознание	1	1) «В Европу прорубить окно» это значит соединить Россию и Европу? ДА\НЕТ 2) Петербург задуман был как город-Парадиз? ДА\НЕТ 3) Петербург и Петергоф (первая часть слова) имеют одинаковую этимологию ?		
На различение	1	Кто такой А. Ф. Смирдин: А) критик Б) драматург, В) поэт, Д) книгопродавец  (подсказка) Кабинет его императорского вличества Невский проспект, д. 39 (наб. Фонтанкт, д. 31), архитектор: А) Дж. Кваренги,Б) МонферанВ) Растрелли		

Н а классифи кацию	1	Какие Мастера создали шедевры классического стиля? Назовите их: А) _____ Б) _____ В) _____   К кисти кого из этих художников принадлежит данная		
---------------------------------------	----------	--	--	--

Тест подстановка а по	- 1		Назовите как можно больше <u>связей культурных, духовных и</u> Основными архитектурными стилями Санкт-Петербурга были: 1) _____ 2) _____ 3) _____	
--------------------------------------	------------	--	--	--

Конструктивный	1		Кто автор проекта Исаакиевского собора в Санкт-Петербурге? 1. В.И. Баженов. 2. М.Ф. Казаков. 3. А.Д. Захаров. 4. А.Н. Воронихин. 5. В.В. Растрелли. 6. О.Р. де Монферан. Какой стиль здания? Что построил Карл Росси? 1. Исаакиевский собор. 2. Зимний Дворец. 3. Александринский театр. 4. Собор Святого Петра. 5. Пашков дом.	
Тест - поиск от 1 до 5 в зависимости от полноты ответа			. какой идеал государства представлен в оде Ломоносова «НА ДЕНЬ ВОШЕСТВИЯ...» и как в произведении задействовано пространство города?	

Творческий От 1 до 5 в зависимости от полноты ответа полноты ответа			Может ли город влиять на судьбу человека , и человек - на судьбу города?
--	--	--	---

Диагностическая контрольная работа констатирующего эксперимента

(11класс)

	балл	РЕПРОДУКТИВНЫЙ	Репродуктивно-поисковый	ЭВРИСТИЧЕСКИЙ
<i>На опознание</i>	1	1)дуализм Петербурга – это значит его неоднозначность?? ДА\НЕТ 2)Понятие «петербургский текст» включает в себя только тексты литературы о Петербурге? ДА\НЕТ		
<i>На различение</i>	1	1. Кому из петербургских поэтов и писателей установлены памятники в Петербурге? А) А.С.Пушкин, Б)М.Ю.Лермонтов, В)Н.В.Гоголь, Г)А.С.Грибоедов, Д) В.В.Маяковский, Е),О.Э.Мандельштам, Ж) А.Блок 2. Многие места в Петербурге связаны с именем великого писателя. Среди них - дом в центре города на углу Кузнечного переулка, где в 1846 году и с 1878 по день смерти 09 февраля 1881 года жил _____ .		

Н а классифи кацию	1	Прочитайте текст. Что помогало петербуржцам ориентироваться в городе в первой половине XIX в.? Ваше мнение: пользуются ли сегодня горожане этими ориентирами? Выпишите, какие ориентиры актуальны и сейчас? При поиске нужного адреса петербуржцы зачастую использовали только им одним известные названия отдельных кварталов, городских частей: Мокруши, Пески, Роты, Семенцы, Таврида, Коломна. Объясняя, как добраться до того или иного объекта, петербуржцы говорили: «Идите по Мойке», «Сверните на Фонтанку», «Выйдите на Крюков канал»... В центре города предлагали: «Пройдите по бульвару (на Невском проспекте или около Адмиралтейства), а затем...». Среди ориентиров на Васильевском острове могло быть «Козье болото», а к югу от Обводного канала — «Глухое озеро»! Городскими ориентирами служили: «дом со львами», «дом с масками», «здание с аркой» «герб на воротах», «мост с конями», «металлический мост» и т.д. Адмиралтейство было главным ориентиром на левом берегу. Рядом с ним раскинулись три площади: Дворцовая, Адмиралтейская и Сенатская. От Адмиралтейства отходили три луча-улицы. От него начиналась нумерация домов. Его золочёный шпиль — «Адмиралтейская игла» - был виден издалека. Крестьян, пришедших на заработки в Петербург, направляли к Синему мосту (место найма работников) следующим образом: «Идите прямо по улице, которая выходит к Адмиралтейству: видите его золотой шпиль? Не доходя до Адмиралтейства, поверните налево и...». И наконец, петербуржцы ориентировались по «нужным» им зданиям. Например, объясняли: «Лойдите до Казанского собора		
--	----------	--	--	--

Тест подстановка а по	- 1		<i>Кто определял художественные вкусы и моду столицы?</i> <i>подсказка:</i> 1. В гостиной Оленина бывал баснописец И. А. Крылов, поэт А. С. Пушкин, переводчик и поэт Н. И. Гнедич, композитор М. И. Глинка. Каждый из них делился со своими слушателями новыми произведениями. Здесь А. С. Пушкин встретил А. П. Керн. Такие вечера называли _____ (подобно Анны Шерер «Война и мир» Л. Н. Толстой) 2. _____ его слово иногда решало судьбу произведения и его автора. Он лично отбирал на выставки картины профессоров Академии художеств. 2 Помощниками _____ были _____, которые позволяли одним произведениям увидеть свет, другим - нет 3 _____ они могли влиять на формирование художественных вкусов жителей столицы, но, как правило, выполняли желания императора. не противоречили ему и даже запретили прием в академию талантливых юношей их крепостных крестьян	
--------------------------------------	------------	--	---	--

Конструктивный	1		Почему Петербург называли "литературным городом"? Назовите писателей, живших в Петербурге.	
Тест - поиск от 1 до 5 в зависимости от полноты ответа			Справедливо или нет мнение о том, что облик Петербурга первой половины XIX века определили прежде всего общественные сооружения? Докажите своё мнение примерами «петербургского текста»	
Творческий				Создаётся ли «петербургский текст» в 21 веке?

По результатам сравнительного анализа диагностических контрольных работ по литературе в 9-х классах школ №108, №619, №111, № 95 за 2003 - 2006 уч. г.(Приложение7) были получены следующие диаграммы (рисунки 12-13).

Рисунок 12

Результаты сравнительного анализа диагностических контрольных работ по литературе в 9-х классах школ №108, №619, №111, № 95 за 2003 - 2006 уч. г.

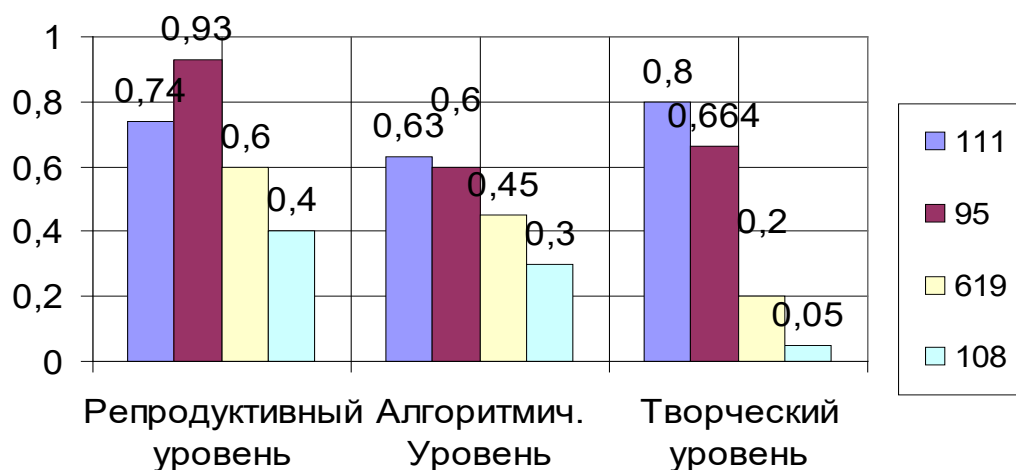
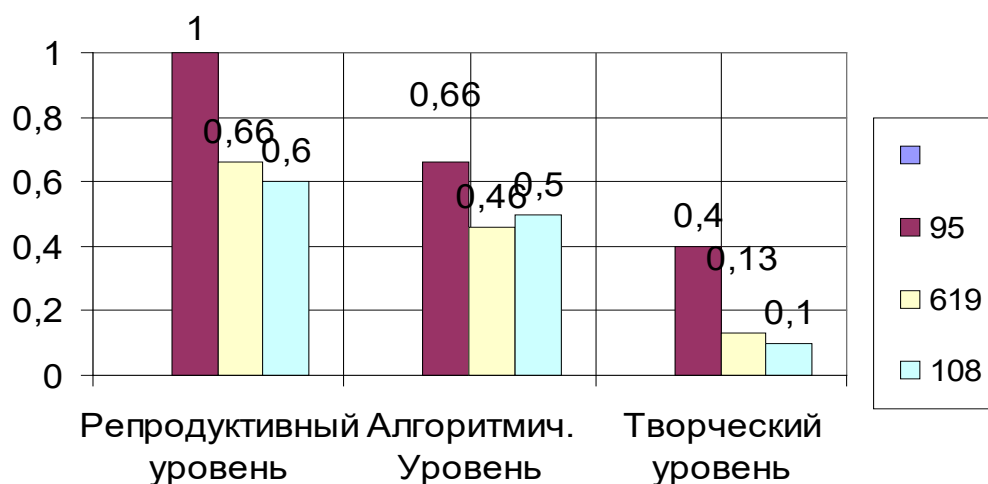


Рисунок 13

Результаты сравнительного анализа диагностических контрольных работ по литературе в 9-х классах школ №108, №619, №111, № 95 за 2003 - 2006 уч. г. нерусскоязычных учащихся



При сопоставлении диаграмм общих результатов классов и результатов нерусскоязычных учащихся можно отметить следующие закономерности: уровень репродуктивный и аналитический у нерусскоязычных учащихся выше, а эвристический (кроме школы №108) ниже. В школе №108 третий уровень написан был только двумя учащимися из 25, лучший результат у Шавраевой Ирины, второй результат третьего уровня 3 балла, остальные 23 человека не написали рассуждение. При сопоставлении можно заметить, что высокий уровень репродуктивный и средний аналитический уровень не обеспечивают нерусскоязычным учащимся высокий уровень понимания текста. Вопрос третьего уровня был связан не просто с применением знаний истории и литературы, а с пониманием и осмыслением определённых исторических процессов и их проявление в русской православной культуре, так как особенность развития русской культуры в 15-16 веках не имеет аналогов в культуре других стран.

2.4. Анализ выполнения заданий третьего этапа констатирующего эксперимента.

Цели:

- Диагностика коммуникативной функции речи;
- Выявление особенностей языковой картины мира учащихся.

Методика:

В основу этой *методики* положена технология «Педагогическая мастерская», разработанная французскими педагогами - членами Французской Группы Нового Образования (ЖФЭН). В настоящее время данная модель обучения школьников широко используется в практике Российских учителей. В Санкт-Петербурге эту технологию активно внедряют в практику, разрабатывают новые мастерские, знакомят с ними педагогов города М.Б. Багге, Н.И. Белова, Т.Б. Казачкова, И.А. Мухина, А.А. Окунев, В.А. Степихова, Л.Д.Фураева, и др.

Мы использовали эту технологию для разработки диагностики коммуникативных умений у детей и выявления языковой картины мира, связанной с этнокультурной идентичностью.

Цель: определить уровень развития коммуникативных умений учащихся восьмых- девятых классов.

Задачи:

- оценить умение использовать правила синтаксиса, семантики и грамматики для построения речевого высказывания; умение вести диалог - задавать вопрос и отвечать на него, ориентироваться на знание собеседником интересующей темы, его опыт; степень приемлемости отдельных высказываний, суждений при работе в паре;
- выделить особенности усвоения учащимися грамматических и орфографических умений и навыков (сохранение цельности дискурса в письменной работе, сохранение композиционной структуры, связности текста, грамотное использование лексико-грамматических средств; отсутствие ошибок);
- выявить вид коммуникативной потребности (когнитивный, аффективный);

Для определения оценочных критериев выполнения экспериментальных заданий нами был проведен вспомогательный эксперимент с взрослыми испытуемыми (18-45 лет), в количестве 100

человек. Полученные результаты оценивались нами как эталоны для характеристики работы детей.

Взрослым испытуемым были предложены для выполнения все задания методики. В общий список заносились результаты индивидуальной и групповой работы, затем подсчитывалась частота встречаемости типов предложений; знаково-символических образов; набора ключевых слов (НКС) для дальнейшего оформления текста. Предполагается, что набор ключевых слов (НКС) выступает как свернутая программа речемыслительной деятельности субъекта при порождении или понимании текста. Набор ключевых слов отражает ядерную цельность текста и соотносится со свернутой программой речемыслительной деятельности субъекта в процессе порождения и понимания текста (Н.И. Жинкин, А.А. Леонтьев, Л.В. Сахарный). Целостность предполагает единство замысла, семантической программы, из которой развивается текст. Ядерная информация (НКС) представляет собой первичную семантическую запись, исходную формулу замысла, которая впоследствии разворачивается в целостный текст, что даёт представление о языковой картине мира.

Экспериментальная методика состояла из шести заданий. Исследование проводилось в виде индивидуального и группового констатирующего эксперимента, в ходе которого детям предлагались специально подготовленные задания. Учащимся перед началом эксперимента было предложено войти в класс («в мастерскую», где были представлены репродукции картин художников, литературные материалы) и посмотреть на его оформление. Предлагалось назвать изображения на рисунках, иллюстрациях, прочесть строки литературных произведений, а затем сесть на удобные для них места. Данная экскурсия была предпринята с целью адаптации и подготовки детей к выполнению заданий, чтобы получить наиболее достоверные результаты, а также для активизации их знаний и чувственно-эмоционального опыта. Выбор темы «Все люди братья» при разработке данной методики не случаен. Воспитание любви к родной стране,

отчизне, Родине пронизывает весь учебно-воспитательный процесс. Кроме того, все гуманитарные предметы, особенно в старшей школе воспринимаются через призму христианских концептов. Лексика по данной теме отрабатывается постоянно, так как включена не только в тексты художественных произведений, но и в упражнения по русскому языку, в уроки музыки, изобразительной деятельности и др. Поэтому мы разработали методику исследования коммуникативных умений на знакомом детям речевом материале, используя УМК Н. Л. Мишатиной «Диалог с культурными концептами»

Инструкции ко всем заданиям повторялись дважды.

Задание 1: *«Допиши предложение».*

Цель: определить умение конструировать предложения, понимание смыслового значения слов: *патриотизм, толерантность, национализм, терпимость.*

Инструкция: Перед вами лежат листы бумаги, на них написаны начальные слова предложений. Закончите эти предложения самостоятельно.

- 1) *Патриотизм и национализм –*
это _____
- 2) *Я не играю в патриота,*
когда _____
- 3) *Толерантность и терпимость –*
это _____

- 4) *Я терпим к*

	1 <i>Патриотизм и национализм</i>	2 <i>Я не играю в патриота, когда</i>	3 <i>Толерантность и терпимость</i>	4 <i>Я терпим к</i>
108				
Ирина Шваева (узбечка)	Любовь к родине и любовь к нации	Говорю о родине	Кого-то терпеть	К тем, кто не такой как я
Руслан Шайдабенов(узбек)	Одно и то же	Когда смотрю фильм о войне	Одно и то же	К неграм, к больным
Адис Шакиров (узбек)	Защищать родину и свой род	_____	Первое не знаю, а второе – терпеть что-то	К одноклассникам, которые странные
Надежда Рикконен (эстонка)	Любить родину и быть нетерпимыми к другим народам	Говорю о семье	Одно и то же	Ко всем
Яков Каждан (украинец)	Слышал, но не могу назвать	Переживаю за родину	_____	К многим
Андрей Комочорцев (украинец)	Любить, защищать родину, превозносить свою нацию	_____	_____	К тем кто мне не нравится
русскоязычные				
Отвечили на вопрос	70%	53%	60%	100%
Правильно понимают значение	66%	50%	56%	70%
Занимают агрессивную позицию	10%			
95				
Курсаев Сослан (чеченец)	Любить родину, ненавидеть другие нации	Когда говорю о Чечне и России	Терпеть кого-то рядом	К тем, кто раздражает
Шадуров Владимир (татарин)	Встать на защиту родины до последней капли крови, второе не знаю	Когда говорю о России	Терпеть людей другой национальности	Ко всем
Велиев Рауф (азербайджанец)	Любить свою родину и	Когда говорю о мести	Быть лояльным к людям с	К людям с недостатками

	гордиться своим народом		недостатками	
Каримов Артур (азербайджанец) Каримов Тимур	Бороться за свою родину не быть терпимым к другим национальностям	Когда размышляю о родине	Терпимость более широкое понятие, чем толерантность	Да в общем ко всем
Дугужева Юлия (черкешенка)	Точно определить не могу	Когда читаю литературу	_____	К больным, не таким как я
Кизякова Саша (татарка)	Преданность родине, нетерпимость к иноверцам	Когда гуляю на улице	_____	Ко всем
русскоязычные				
Ответили на вопрос	95%	86%	90%	100%
Правильно понимают значение	90%	80%	77%	97%
Занимают агрессивную позицию	5%			
Карпенко Андрей (украинец)	Главное, чтобы патриотизм не перешёл в национализм	никогда	_____	К тем, кто может обозлиться на меня
Беберашвили Анри (грузин)	Сильно любить родину	_____	_____	К тем, кто из других стран
Чандра Пранав Прадин (индус)	Не знаю	Когда говорю об Индии	_____	Ко всем
русскоязычные				
Ответили на вопрос	80%	78%	57%	100%
Правильно понимают значение	60%	65%	50%	80%
Занимают агрессивную позицию	12%			

При сопоставлении результатов первого задания можно сделать следующие выводы:

- Позиция нерусскоязычных учащихся в вопросах терпимости и толерантности более эмоциональная, чем у русскоязычных;
- И русскоязычные, нерусскоязычные учащиеся недостаточно понимают значения слов *толерантность*, *национализм* и

терпимость. Сложнее всего учащимся дать определения понятиям *толерантность* и *национализм*;

- В ответах учащихся практически отсутствует агрессия по отношению к национальным вопросам.

Задание 2: *Нарисуй эмблему к программе **Дети петербургской национальности***

Цель: определение умения, опираясь на личный опыт, формулировать вопросы для уточнения задания, проявлять самостоятельность в выборе материала для выполнения задания.

Инструкция: Закрой глаза и произнеси про себя или шепотом слово

«Народ». На листах с предложениями, которые вы написали, нарисуйте эмблему **Дети петербургской национальности**. Для работы вы можете взять любые принадлежности (фломастеры, карандаши, краски, ручки); располагайте свой рисунок на листе бумаги по своему усмотрению.

Интересна работа Каримовых Тимура и Артура (лицей № 95). На картинке изображён глаз, в зрачке которого отражается Санкт-Петербург, традиционный силуэт Петропавловской крепости, а на фоне набережной стоят дети с шариками.

Некоторые рисунки, вероятно, были выполнены под влиянием уже существующих эмблем, например, круг из разноцветных человечков, в центре которого силуэт Петропавловской крепости.

Прослеживается в рисунках одна закономерность: нерусскоязычные учащиеся меньше используют уже существующие образцы эмблем на эту тему, больше проявляют фантазии и инициативы, чем русскоязычные учащиеся.

Задание 3: «*Защита эмблемы*»

Цель: выявить умение построить связное речевое высказывание по своему рисунку (описать рисунок).

Инструкция. Закрепите ваши рисунки на панели. Походите по нашей

выставочной галерее, рассмотрите рисунки своих товарищей. Подойдите к своему рисунку и расскажите о своей эмблеме. Объясните цвета и условные обозначения, что они конкретизируют?

Задание 4 «Третий лишний».

Цель: выявление уровня развития этнокультурной идентификации

Инструкция: Выберите лишнее и обоснуйте ответ.

«Третий — лишний»

1. Русский патриотизм
2. Советский патриотизм
3. Российский патриотизм

«Третий — лишний»

1. Социалистический патриотизм
2. Местный патриотизм
3. Татарский патриотизм

Четвертый - лишний»

1. Русофил
2. Этнофоб
3. Англоман
4. Славянофил

...фил (люблю) — составная часть сложных слов, обозначающая: любящий что-л., расположенный к чему-л. **...фоб** (г страх) — вторая составная часть сложных слов, обозначающая: «ненавистник», «противник» кого-л., чего-л. **...ман** (безумие, страсть, влечение) — вторая составная часть сложных слов, обозначающая: страстный любитель того, что выражено в первой части сложения.

Данное задание вызвало у учащихся наибольшую сложность и потребовало дополнительных инструкций , в частности толкования слов и частей слов

Задание 5: *Составь портрет петербуржца* (работа в группе из трех учащихся).

Цель: определить умение учащихся вести диалог, коммуникативные потребности (когнитивные, аффективные).

Примечание:

1) для выполнения пятого задания экспериментатор привлекает помощников из числа взрослых, которые стенографируют диалог между учащимися;

2) анализ коммуникативных потребностей не включается в оценочные критерии выполнения экспериментальных заданий.

Таблица 20

Анализ коммуникативных потребностей учащихся

Единицы анализа в порядке убывания приоритетов (частот)	Суммарное число упоминаний	% к общему числу сочинений
Да, все люди братья и сёстры	53	66
У нас разные традиции и обычаи	39	48
Разная культура	26	33
Надо помогать друг другу	23	29
Если ты обидел, то и тебя обидают	18	23
Разные семьи	14	18
Разные взгляды на жизнь	10	13
Нерусскоязычные учащиеся (20 учащихся)		
Единицы анализа в порядке убывания приоритетов	Суммарное число упоминаний	% к общему числу сочинений
Разные семьи	11	55
У нас разные традиции и обычаи	10	50
Разная культура	9	45
Надо защищать свою культуру	6	30

Если ты обидел, то и тебя обидают	4	20
Да, все люди братья и сёстры	3	15
Разные взгляды на жизнь	2	10

Инструкция 1: «Ребята, сейчас вы будете выполнять сложное задание, послушайте внимательно, его надо запомнить - сядьте за столы по три человека, прочтите слова-портреты, которые записали, друг другу. Портрет, который принимает вся группа, запишите на большой лист бумаги.

Инструкция 2: «Прочтите портрет, который вы записали всей группой, другим группам».

Задание 6: *напиши текст «ВСЕ ЛЮДИ БРАТЬЯ», ИСПОЛЬЗУЯ МАТЕРИАЛ ЗАДАНИЙ 1, 2, 3, 4, 5.*

Цель: определить уровень письменного дискурса - сохранение цельности, композиционной структуры, связности текста, грамотное использование лексико-грамматических средств, а также выявление этнокультурной идентичности и готовности к диалогу культур.

Инструкция: «Напишите текст на заданную тему. Вы можете взять название, которое записано на доске ("ВСЕ ЛЮДИ БРАТЬЯ"), а можете назвать текст по-своему.

В работе над текстом вам поможет словарь, который вы составляли в течение нашего занятия.

Нами был проведён контент-анализ получившихся письменных работ, целью которого является выявление понимания толерантного отношения людей различных национальностей.

Представлены четыре школы. Класс - 9. общее число сочинений 80. Из них мальчики - 35, девочки – 45.

Были выявлены определённые частотные слова и словосочетания:

Таблица 21

Частотные слова и словосочетания

Русскоязычные	Нерусскоязычные
культура, братья, сёстры, вместе, похоже, традиция	семья, своя культура, обидают, разные, традиция

Таким образом, нами проанализировано 4680 проб и 720 заданий, выполненных детьми, и 200 заданий, не включенных в таблицу, выполненных взрослыми испытуемыми, что позволило нам провести статистический анализ на высоком уровне достоверности, дать качественную характеристику устной речи и выявить общие тенденции в развитии коммуникативной функции речи у обследуемых групп учащихся, а также получить представления о типах языковых личностей для эксперимента и сопоставить картины мира.

Выводы:

Содержательные аспекты педагогической проблемы, сформулированные в теории, были уточнены в констатирующем эксперименте:

Из *первого этапа* констатирующего эксперимента было выявлено, что не столько языковой барьер вызывает различные картины мира в полиэтнической среде, сколько барьер в прочтении разных культурных кодов гуманитарных текстов, так как понимание общих ценностей (родина, вера и т.д.) происходит путём декодирования через код этнокультуры.

Из *второго этапа* выявлено, что «понимание» возникает на аналитическом уровне, так как именно в нём происходит декодирование «текста». Была выявлена положительная корреляция между аналитическим и эвристическим уровнем понимания, который разворачивается через декодирование гуманитарных текстов разного типа (вербальные и визуальные)

Из *третьего этапа* выявлена положительная корреляция гуманитарной культуры и коммуникативной культуры («понимание»).