

СОДЕРЖАНИЕ

НА ТЕМУ НОМЕРА

| | |
|--|----|
| <i>О.А. Куревина</i> | |
| Воспитание основ духовности и нравственности | 3 |
| <i>З.И. Курцева</i> | |
| Духовно-нравственное развитие учащихся в свете Стандартов второго поколения | 6 |
| <i>Н.П. Шитякова</i> | |
| О подготовке будущего учителя к духовно-нравственному воспитанию личности гражданина России | 10 |
| <i>Т.Д. Шапошникова</i> | |
| «Основы религиозных культур и светской этики» в контексте духовно-нравственного образования | 13 |
| <i>О.В. Воскресенский</i> | |
| О введении комплексного учебного курса «Основы религиозных культур и светской этики» | 18 |
| <i>О.И. Крушельницкая, А.Н. Третьякова</i> | |
| Кто я: ответственный или ...? | 22 |
| <i>Е.П. Кадырова</i> | |
| Программа формирования нравственности функционально грамотной личности младшего школьника | 26 |
| <i>И.В. Верховых</i> | |
| Сотрудничество начальной школы и детских творческих объединений в приобщении младших школьников к духовным ценностям | 31 |

ТАМ, ГДЕ НАС НЕТ

| | |
|--|----|
| <i>А.Е. Скопец</i> | |
| Финский опыт преподавания ДНК в общеобразовательных школах: традиции и современность | 34 |

ДЕТИ, В ШКОЛУ СОБИРАЙТЕСЬ!

| | |
|--|----|
| <i>Л.В. Трубайчук</i> | |
| Нравственные основы развития одарённости ребёнка дошкольного возраста | 39 |
| <i>И.Е. Емельянова</i> | |
| О сущности программ духовно-нравственного развития дошкольников | 42 |
| <i>С.Ю. Максимова</i> | |
| Моделирование игровых занятий в процессе физического воспитания дошкольников ... | 46 |

УЧИТЕЛЮ ОСНОВНОЙ ШКОЛЫ

| | |
|---|----|
| <i>Н.П. Терентьева</i> | |
| Воспитание в системе литературного образования: «век нынешний и век минувший» | 49 |

ЛИЧНОСТЬ. ИНДИВИДУАЛЬНОСТЬ. РАЗВИТИЕ

| | |
|--|----|
| <i>Н.П. Мурзина, Т.И. Чеховская</i> | |
| Развитие учебного сотрудничества первоклассников на уроках математики в Образовательной системе «Школа 2100» | 54 |
| <i>Г.Г. Шмырёва</i> | |
| Диагностика методико-математической подготовленности студентов к обучению математике в начальных классах | 58 |
| <i>З.Ю. Нестерова</i> | |
| Развитие оценочной самостоятельности младших школьников | 61 |
| <i>В.В. Паскал</i> | |
| Роль психологических тренингов в коррекционно-развивающей работе педагогов | 64 |

НАУКА И ШКОЛЬНАЯ ПРАКТИКА

| | |
|--|----|
| <i>В.Г. Петрович</i> | |
| Педагогические издательства и ИПК: кластерный подход к взаимодействию | 67 |
| <i>И.В. Ивенских</i> | |
| Развитие социальной одарённости как условие будущей профессиональной успешности | 72 |
| <i>М.А. Картавых</i> | |
| Модель оценивания уровня профессиональной компетентности студентов | 76 |
| <i>С.А. Курносова</i> | |
| Вопросы развития эмоциональной сферы учащихся в трудах В.В. Зеньковского | 79 |
| <i>М.В. Енжевская</i> | |
| Рефлексия как основа формирования контрольно-оценочных умений учащихся 1–5-х классов при обучении русскому языку | 83 |
| <i>О.В. Алексеева</i> | |
| Содержательный компонент урока морфологии при функциональном подходе к изучению единиц языка | 86 |
| <i>И.В. Ульянова</i> | |
| Развитие темы задачи в контексте деятельностной концепции укрупнения дидактических единиц | 91 |
| Прощаемся с Ольгой Александровной Куревиной | |
| Summary | 95 |

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

Дорогие коллеги!

Вот и наступил новый учебный год. И вновь звенит школьный звонок, и вновь стайки первоклассников в первый раз пересекают школьный двор и поднимаются по ступеням школы. От нас с вами, дорогие коллеги, зависит, как пройдут для них школьные годы, какими личностями они станут. И потому именно теме «**Духовно-нравственное воспитание**» посвящён этот номер журнала.

В своих статьях наши авторы анализируют пути и формы духовно-нравственного воспитания школьников, размышляют над системой ценностей, пытаются осмыслить, насколько школьный образовательный процесс обеспечивает развитие культуры человека, закладывает основы для личностного становления. Опираясь на «Концепцию духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России», они рассматривают роль предметов гуманитарного цикла в духовно-нравственном развитии личности школьника – гражданина многонациональной и поликонфессиональной страны, поднимают вопрос профессиональной подготовки будущего педагога к работе в сфере духовно-нравственного воспитания школьника.

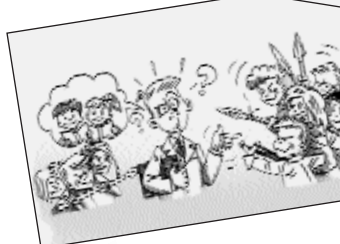
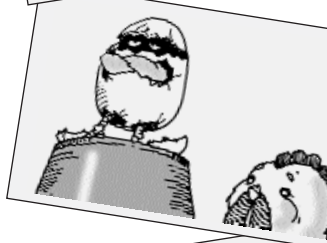
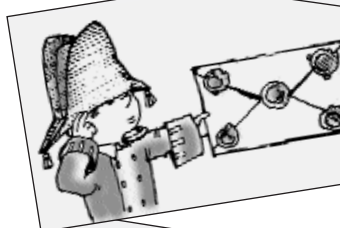
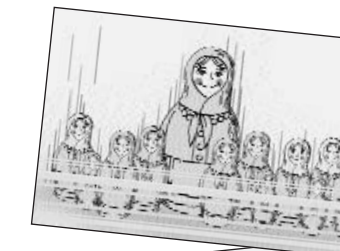
Особое внимание уделяется такому важному аспекту, как религиозная составляющая. Авторы представляют своё видение того, как организовать изучение экспериментального курса «Основы религиозных культур и светской этики» в рамках современной светской школы, с учётом свободы вероисповедания и различных мировоззрений участников образовательного процесса. Каждый шаг в этой сфере требует от педагога, с одной стороны, осторожности, а с другой – налагает на него большую ответственность.

И неслучайно поэтому теме ответственности посвящена одна из статей. В ней рассматривается вопрос, почему так много вокруг безответственных людей и почему многие спешат при каждом удобном случае переложить ответственность на других, винят в своих неудачах либо обстоятельства, либо окружающих и как педагог может и должен развивать ответственность в ребёнке с самого раннего возраста.

Будущее России во многом зависит от ярких, социально одарённых, духовно и нравственно развитых людей. И задача педагогов – помочь в их становлении.

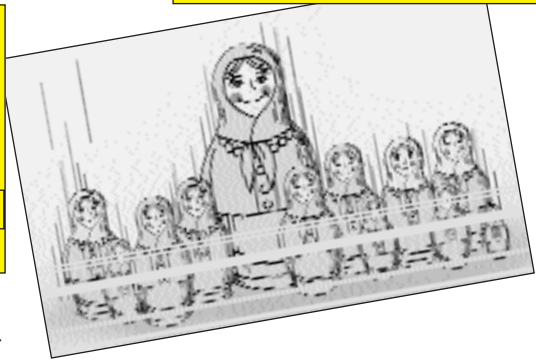
Удачи вам!

**Искренне ваш
Рустэм Николаевич Бунеев**



Воспитание основ духовности и нравственности

О.А. Куревина



Как писал Дмитрий Сергеевич Лихачёв, Душа имеет ауру. Эти слова задают вектор, определяющий сущность созидательности как деятельности в рамках своих духовных запросов и возможностей. Душа каждого имеет свой потенциал духовного свечения, и эта истина априори.

Но насколько бесконечно в пространстве это свечение, насколько устойчиво оно во времени? Д.С. Лихачёв определяет пределы духовности, дающие представление о беспредельности самих духовных сил и о предельности нашего понимания их сущности. Счастье, любовь, совесть, вера, надежда, честь и достоинство, экологическая культура, интеллигентность – в границах этих доминант и распределяется человеческая духовность, являясь по своей сути вечной и бесконечной, но вместе с тем очень конкретной в плане своей интериоризации.

Постоянное созидание душевных ценностей аккумулируется в процесс – проявление духовности как обозначение пространственной бесконечности-духовности. Согласно Д.С. Лихачёву, духовность есть пространство души, её внутренняя и сущностная форма. Она обладает не столько параметрами измерения, сколько всеохватывающей энергией, без которой не могут быть прожиты и осмыслены такие пределы, как счастье, честь и достоинство, интеллигентность и т.д. Духовность абсолютна, ибо является порождением души как идентичности человеческого бытия.

В отличие от духовности нравственность, по Лихачёву, относительна и безусловна. Она выражает потребности духовности в преодолении внешних и внутренних препятствий для своего сияния. Нравственное в цепи развития даёт моральное,

религиозное и духовное сознание, т.е. конкретизируется и опредмечивается в системе ценностей, создавая условия для выработки измерителя духовности. «Без нравственной чистоты теряет смысл всё – образование, духовное богатство, трудовое мастерство, физическое совершенство» (В.А. Сухомлинский).

Интегративный характер нравственного и духовного Д.С. Лихачёв иллюстрирует на примере великого русского символа «Троицы» Андрея Рублёва. «Троица» – образ духовности в единстве с нравственностью. Бог Отец и Бог Сын объединены Богом Духом Святым. Он рядом с ними как символ Отечества, семейственности, продолжения жизни и рода человеческого, как выразитель ценностной доминанты – ЖИЗНИ.

Это пространство видения дано зрению и душе не каждого человека а только душе, рождённой в трудах. И даётся оно только при условии целенаправленной работы и познания тех ценностей, которые выработаны в пределах эволюции нравственности как культурные достижения человечества.

Таким образом, можно говорить о **тождестве культуры и образования** в том смысле, что образование является ретранслятором культурных ценностей, способом передачи информации, культурно-значимых ценностей из прошлого в будущее. Через образование создаются условия для освоения (на уровне познания) и усвоения (на уровне принятия) культуры настоящего на основе прошлого.

Если культура базируется на ценностных ориентирах, определяющих среду развития и способность лично-

сти к саморазвитию в процессе деятельности, то образование как её составной структурный компонент (наравне с искусством, религией, моралью, наукой и др.) является, с одной стороны, механизмом передачи этих ценностных ориентиров, а с другой – самым этим ценностным ориентиром.

Образование, обусловленное закономерностями культуры, в своём развитии и функционировании опирается на общие закономерности, выработанные в процессе духовной деятельности человечества, иными словами, в его культуре. Образовательный процесс предполагает сохранение и воспроизводство культурных идеалов, влияющих на поведение личности, её установки, сознательный выбор тех или иных форм и способов ориентации в мире.

По своей сути образовательный процесс является своеобразной моделью культуры как совокупности базовых ценностей, представляющих собой не что иное, как «откристаллизованные» смыслы человеческого бытия в знаковом, текстовом, символическом состоянии, с одной стороны, и «раскристаллизованные» смыслы в их жизненных, реальных, ментальных проявлениях – с другой. Он выступает смысловой реальностью для получения субъективного опыта и объективных ценностей культуры, как источник, питающий сознание личности. Обретаемые в ходе воспитания и обучения смыслы и составляют матрицу жизненных ориентиров, ограничивая пространство ребёнка культуросообразными закономерностями.

Рассматривая личность ребёнка как «потребителя культуры», а культуру как условие, можно говорить о том, что образовательный процесс есть среда, и эта среда направлена на трансляцию культуры, которую и присваивает ребёнок, интериоризируя её в свою личность, побуждая тем самым душу к созиданию, деятельности, духовности.

Вот почему образовательный процесс необходимо рассматривать как единство воспитания и обучения, где обучение есть научение, а воспитание – формирование образа

поведения, привычки деятельности, направленной на культуру личности ребёнка. Обе составляющие включаются в вектор духовной деятельности и определяют нравственные постулаты личности.

Образовательный процесс должен включать **два ведущих направления** в организации деятельности:

1) создание оптимальных внешне-средовых условий микросоциальной среды (гуманное отношение, благоприятный психологический климат, активная творческая обстановка) через совместную деятельность и общение детей и взрослых в образовательном процессе;

2) обеспечение внутренних условий (установок, потребностей, способностей для саморазвития и самовоспитания детей).

Создание этих условий и приводит к формированию внутренней установки личности на принятие культуры ценностей как условия саморазвития личности.

Отсюда вывод: **образовательный процесс должен протекать** не на культурном поле взрослого – педагога, родителей (хотя поле семьи – среда для «вращения культуры ребёнка»), а **в практике самого растущего человека, в его культурном пространстве.**

Определяя саморазвитие как потребность в личностном движении, как процесс осознанного, необратимого качественного изменения психологического статуса личности, мы можем рассматривать его (саморазвитие) и в широком смысле слова как процесс, при котором опыт ребёнка интуитивно связывается с культурными нормами общества и определяют задачи расширения его жизненного опыта.

Для продуктивного культивирования духовного потенциала личности следует привести в образовательный процесс возможность осознанного отношения к тем пределам, которые выражают духовность и направлены на воспитание души ребёнка.

Вот некоторые рекомендации по воспитанию души.

1. Всеми доступными средствами следует развивать эмоциональную сферу ребёнка, его интуицию как

первоначальное умение «чувством познавать жизнь».

2. Учить детей адекватно выражать свои чувства, исходя из психологического закона адекватности чувства и его внешнего проявления; свободное выражение чувств возбуждает, усиливает их, сдержанное проявление чувств, эмоций, переживаний умеряет их.

3. Культивировать в ребёнке категорический императив как априорное состояние идеала. На его основе являть для ребёнка пример святости и жертвенности, сострадания и понимания, ибо невозможно отделить нравственное понятие от конкретной личности.

4. Воспитывая душу ребёнка, необходимо помнить, что дети перенимают от родителей не только интеллектуальные способности, наклонность к той или иной деятельности, но и предрасположенность чувствовать так же, как и родители.

5. Большое значение для воспитания имеют жития богоугодных святых, чьи имена носят дети. Они способствуют тому, чтобы у них сложился достаточно полный и живой нравственный идеал. Имя – нравственно-духовный символ, знак продолжения идеи вечности в жизни сегодняшней.

6. Словесные образы необходимо подкреплять образами музыкальными, живописными, архитектурными, драматическими, создавая целостную систему художественных образов. Подобное усиление эмоционального поля способствует повышению эффективности воспитательного воздействия, позволяет осуществлять правильный отбор впечатлений и представлений, необходимых для духовно-нравственного воспитания и образования.

7. Для достижения наибольшего воспитательного эффекта необходимо выбирать место и время, когда можно ожидать от ребёнка наибольшей восприимчивости; использовать соответствующие ситуации, не упускать из виду ни одной детали, касающейся поведения ребёнка.

8. «В нравственном мире нет ничего мелкого и незначительного, коль скоро это касается внутрен-

ней жизни человека. Здесь часто нам не столько важны великие подвиги самоотвердения и самопожертвования, сколько добросовестность в исполнении мельчайшего долга», – точно сформулировал протоиерей Иоанн Базаров.

9. Учитывая, что в нравственной жизни «мера чувств» определяется его постоянством и устойчивостью (а отнюдь не только его напряжённостью), необходимо уделять преимущественное внимание поддержанию «огня сердца», воспитанию любви во всех её проявлениях (через любовь к животным, природе и т.д.).

Сущностью образовательного процесса должно стать целенаправленное превращение социального опыта в опыт личный. Это научит ребёнка в своей жизни не просто принимать и успешно ориентироваться в обществе, но творчески изменять социальную систему, ибо вместе со светлым в ребёнке растёт и злое. Потому «пробуждать следует не только рациональное, но и добродетельное». Пусть эти слова великого русского философа В.В. Зеньковского звучат не как нравоучение, но как предостережение. Предостережение всем, кто имеет доступ к детской душе.

Литература

1. Лихачёв, Д.С. Письма о добром и прекрасном / Д.С. Лихачёв. – М., 1989.
2. Куревина, О.А. Синтез искусств в эстетическом воспитании детей дошкольного и школьного возраста / О.А. Куревина. – М., Линка-Пресс, 2003.

Ольга Александровна Куревина – канд. философских наук, профессор, Московский городской педагогический университет, г. Москва.

Духовно-нравственное развитие учащихся в свете Стандартов второго поколения

З.И. Курцева

В серии «Стандарты второго поколения» в 2009 году был представлен давно ожидаемый всей педагогической общественностью документ «Концепция духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России», который послужил методологической основой для разработки и реализации Федерального государственного образовательного стандарта общего образования. В качестве основных причин, побудивших к созданию этого актуального документа, были названы следующие:

- нехватка принципов и правил жизни, сознательно принимаемых большинством граждан;
- отсутствие нравственных ориентиров и согласия в вопросах корректного и конструктивного социального поведения;
- недостаточное уважение к родному языку, самобытной культуре своего народа.

Понятно, что особую роль в духовно-нравственном развитии ребёнка, становлении национального идеала, «вышей цели образования» играют предметы гуманитарного цикла, направленные на воспитание личности учащегося как гражданина многонациональной и многоконфессиональной страны. В системе фундаментальных социальных и педагогических понятий, зафиксированных в Концепции, духовно-нравственное развитие личности трактуется как «осуществляемое в процессе социализации последовательное расширение и укрепление ценностно-смысловой сферы личности, формирование способности человека оценивать и сознательно выстраивать на основе традиционных моральных норм и нравственных идеалов отношение к себе, другим людям, обществу, государству, Отечеству, миру в целом» [3, с. 9].

Как видим, идеи Концепции отражают общечеловеческие законы, актуальные во все времена. Известные мыслители всегда стремились выразить свои взгляды на нравственное воспитание молодого поколения ярко и кратко. Так, в VI веке до нашей эры Пифагор предупреждал: *«Где нравы без просвещения или просвещение без нравов, там невозможно долго наслаждаться счастьем и свободой»*. Он призывал: *«Старайтесь прежде иметь добрые нравы, чем законы: нравы есть самые первые законы»; «Делай людям добро во всё течение своей жизни»*. Пифагор советовал: *«Для познания нравов какого ни есть народа старайся прежде изучить его язык»*; *«Пребуди другом истины даже до последней минуты твоей жизни: но страшись быть гонителем за неё подобных себе»* [10].

Мы знаем, что настоящего гражданина и патриота взращивали ещё в античных полисах. Вспомним, к примеру, размышления великого мыслителя Платона, считавшего, что процесс воспитания нуждается в специальной государственной политике и касается граждан любого возраста.

Особое внимание древние мыслители уделяли воспитанию самого ценного в человеке – его души, так как она имеет «божественную природу». Существенную роль в воспитании ребёнка Платон отводил примеру взрослых. *«Не золото надо завещать детям, а высокую совестливость»*, которую можно развить только в том случае, если *«старшие станут стыдиться перед младшими в своих поступках»*, *«как бы кто из молодых людей не увидел и не услышал с их стороны какого-либо скверного поступка или слова»* [6].

Очевидно, что воспитание «высоконравственного, ответственного, творческого, инициативного, компетентного гражданина России» [3, с. 12] невозможно без целенаправленных действий учителя и всего педагогического коллектива, которые могут осуществляться **в системе непрерывного образования**, основанного на одном из важнейших принципов – **принципе преемственности изучаемых дисциплин**. Наиболее эффективной в этом отношении является

Образовательная система «Школа 2100» и в её составе Комплексная программа развития и воспитания дошкольников «Детский сад 2100», получившие одобрение Российской Академии образования (в 2005 году) и Правительства РФ (в 2008 году).

Хочу напомнить, какое определение понятиям «непрерывность» и «преемственность» дал в своё время академик А.А. Леонтьев: «...под непрерывностью мы понимаем наличие последовательной цепи учебных задач на всем протяжении образования, переходящих друг в друга и обеспечивающих постоянное, объективное и субъективное продвижение учащихся вперёд на каждом из последовательных временных отрезков. Под преемственностью понимается непрерывность на границах различных этапов или форм обучения (детский сад – школа, школа – вуз, вуз – последиplomное обучение), то есть в конечном счёте – единая организация этих этапов или форм в рамках целостной системы образования» [9, с. 28]. Все эти ступени системы образования успешно функционируют в ОС «Школа 2100».

Язык, как известно, является проводником культуры и средством её развития. В «Примерной программе основного общего образования по русскому языку для образовательных учреждений с русским языком обучения», составленной на основе Стандартов второго поколения, особое внимание уделяется формированию коммуникативных и культуроведческих компетенций личности учащегося, без которых не может быть развита нравственная культура личности. Так, в частности, в программе говорится: «Курс русского языка для основной школы направлен на совершенствование речевой деятельности учащихся на основе овладения знаниями об устройстве русского языка и особенностях его употребления в разных условиях общения, на базе усвоения

основных норм русского литературного языка, речевого этикета. Учитывая то, что сегодня обучение русскому языку происходит в сложных условиях, когда снижается общая культура населения, расшатываются нормы литературного языка, в программе усилен аспект культуры речи. Содержание обучения ориентировано на развитие личности ученика, воспитание культурного человека, владеющего нормами литературного языка, способного свободно выражать свои мысли и чувства в устной и письменной форме, соблюдать этические нормы общения».

Взаимодействие речеведческих дисциплин (русского языка и риторики)* способствует более успешному решению задач, обозначенных в «Концепции духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России». При этом особая роль в развитии коммуникативной компетенции учащихся принадлежит курсу риторики, так как его изучение:

- оказывает существенное позитивное влияние на жизненные принципы, коммуникативную и общую культуру личности; на то, как складываются взаимоотношения людей в личной жизни и профессиональной деятельности;

- способствует успешной самореализации человека в социуме и формированию его активной жизненной позиции; готовности совершать достойные речевые поступки; позитивно влиять на других, не умаляя их достоинства; отстаивать собственную точку зрения, сохраняя толерантность;

- стимулирует в личности потребность к саморазвитию и самосовершенствованию; формирует ответственное отношение к слову, сказанному или написанному, и поступку;

- развивает коммуникативные умения, связанные с владением различными речевыми жанрами в устной и письменной форме.

* Р.Н. Бунеев, Е.В. Бунеева, О.В. Пронина. Русский язык. Учебник для 1–4 классов.

Р.Н. Бунеев, Е.В. Бунеева, Л.Ю. Комиссарова, И.В. Текучёва. Русский язык. Учебники для 5–9 классов основной школы / Под науч. ред. акад. РАО А.А. Леонтьева.

Р.Н. Бунеев, Е.В. Бунеева, Л.Ю. Комиссарова, З.И. Курцева, О.В. Чиндилова. Русский язык для 10–11 классов. Учебники для общеобразовательного и профильного гуманитарных классов.

Детская риторика (1–4 классы), Школьная риторика (5–7 классы), Риторика (8–11 классы) Под. ред. Т.А. Ладыженской.

Как точно отмечает Т.А. Ладыженская, «В процессе преподавания риторики решаются самые разнообразные воспитательные задачи, связанные с формированием духовной культуры:

- воспитание чувства добра, долга, любви к Отечеству, чести, красоты, справедливости и т.д.;

- формирование установки на позитивное отношение к миру, личности; на толерантность; на конструктивное взаимодействие и оценку своего поведения (рефлексию) и т.д.;

- неприятие зла, несправедливости, лжи и т.д.» [7, с. 1].

Кроме того, считаем чрезвычайно важным тот факт, что в Концепции особо отмечена **нравственная категория совести**. «Развитие совести как нравственного самосознания личности, способности формулировать собственные нравственные обязательства, осуществлять нравственный самоконтроль, требовать от себя выполнения моральных норм, давать нравственную самооценку своим и чужим поступкам» должно способствовать нравственному совершенствованию личности [3, с. 12].

Потому и в учебники риторики включена специальная рубрика «Наедине с собой», позволяющая школьнику поразмыслить над своими действиями, поступками, определить возможные пути решения нравственных проблем. Ведь ещё В.И. Даль очень верно определил понятие совести как «нравственное чутье... в человеке, внутреннее сознание добра и зла; тайник души, в котором отзывается одобрение или осуждение каждого поступка; способность распознавать качество поступка; чувство, побуждающее к истине и добру, отвращающее ото лжи и зла».

Ценно, что современные стандарты отражают значимые требования времени, в частности, то, что: «результаты общего образования не только должны быть выражены в предметном формате, но прежде всего могут иметь характер универсальных (метапредметных) умений. В этом проявляется **тенденция усиления общекультурной направленности общего образования**, универсализации и интеграции зна-

ний. Безусловно, предметный контекст по-прежнему важен (поскольку задаёт границы возможных решений), но этот базовый контекст уже недостаточен. На первый план начинают выходить задачи, требующие для решения когнитивных, коммуникативных, ценностно-ориентационных компонентов образовательных результатов, надпредметных компетенций. В формирующемся информационном обществе такие задачи становятся приоритетными» [4, с. 18].

Предмет «Риторика» как раз и является такой дисциплиной, которая содействует формированию надпредметных компетенций, общеучебных умений: отвечать устно, корректно вести дискуссию, выступать с публичной речью, владеть различными речевыми жанрами (в том числе и жанрами речевого этикета), умело избегать конфликтов, строить гармонизирующий диалог и т.д.

Разумеется, главную роль в духовно-нравственном развитии играет учитель и та обстановка, в которой находится ученик. Недаром Л.С. Выготский сравнивает учителя с садовником, который «был бы безумен, если бы хотел влиять на рост растения, прямо вытаскивая его руками из земли, так и педагог оказался бы в противоречии с природой воспитания, если бы силился непосредственно воздействовать на ребёнка. Но садовник влияет на проращивание цветка, повышая температуру, регулируя влажность, изменяя расположение соседних растений, подбирая почву и примешивая удобрения, т.е. опять-таки косвенно, через соответствующие изменения среды. Так и педагог, изменяя среду, воспитывает ребёнка» [1, с. 83–84].

Подводя итог, хочу обозначить моменты, которые, на мой взгляд, могут обеспечить эффективное духовно-нравственное воспитание личности учащегося:

- 1) включение в образовательный процесс (в вариативную часть базисного учебного плана) уроков риторики как предмета практической направленности, базирующегося на нравственных основах;

2) осуществление разумной интеграции гуманитарных предметов на основе их преемственности (прежде всего русского языка, литературы и риторики);

3) разработка специальных элективных курсов, ориентированных на духовно-нравственное развитие и формирование общей культуры учащихся;

4) создание в школе благоприятного климата, основанного на взаимодействии и взаимопонимании педагогов и учащихся;

5) совершенствование речевой культуры педагогов разных предметов.

И самое главное: духовно-нравственное воспитание возможно только в том случае, если ученик будет видеть перед собой достойный образ учителя, который может стать для него примером и которому он захочет подражать. Неслучайно в Концепции отмечается, что «никакие воспитательные программы не будут эффективны, если педагог не являет собой всегда главный для обучающихся пример нравственного и гражданского личностного поведения», что «нравственность учителя, моральные нормы, которыми он руководствуется в своей профессиональной деятельности и жизни, его отношение к своему педагогическому труду, к ученикам, коллегам – всё это имеет первостепенное значение для духовно-нравственного развития и воспитания» подрастающего поколения [3, с. 20].

Как известно, ученик много времени проводит в школе, и потому именно школа в большой степени должна (хотя я, разумеется, не хочу преуменьшать роль семьи в воспитании ребёнка) закладывать кирпичики нравственного формирования личности.

В заключение хочется вспомнить слова Ю.М. Лотмана, который очень образно и точно сформулировал специфику педагогической деятельности: «Ещё в древние времена учителя сравнивали с сеятелем, обучение – с посевом. Начинается осень – наша педагогическая посевная. Мы сеём сейчас – жатва будет в будущем.

Будем работать для будущего!» [8, с. 160].

1. *Выготский, Л.С.* Педагогическая психология / Л.С. Выготский ; под ред. В.В. Давыдова. – М. : Педагогика, 1991. – 480 с.

2. *Комиссарова, Л.Ю.* Особенности непрерывного курса русского языка для 1–9 классов в Образовательной системе «Школа 2100» / Л.Ю. Комиссарова, Е.В. Бунеева // Начальная школа плюс До и После. – 2004. – № 8. – С. 66–68.

3. Концепция духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России / А.Я. Данилюк, А.М. Кондаков, В.А. Тишков – М. : Просвещение, 2009. – 24 с.

4. Концепция федеральных государственных стандартов общего образования: проект / Рос. акад. образования; под ред. А.М. Кондакова, А.А. Кузнецова. – М. : Просвещение, 2008. – 39 с. – (Стандарты второго поколения).

5. *Курцева, З.И.* Роль непрерывного курса риторики в воспитании и развитии личности / З.И. Курцева // Начальная школа плюс До и После. – 2008. – № 1. – С. 18–20.

6. *Курцева, З.И.* Роль риторики в коммуникативно-нравственном развитии учащихся / З.И. Курцева // Культура речи сегодня: теория и практика : коллективная монография ; сост. – Л.Н. Дмитриевская. – М. : МИОО, 2009. – С. 83–90.

7. *Ладыженская, Т.А.* Риторика и проблемы воспитания / Т.А. Ладыженская, Н.В. Ладыженская // Начальная школа плюс До и После. – 2004. – № 2. – С. 4–6.

8. *Леонтьев, А.А.* Непрерывность и преемственность образования / А.А. Леонтьев // Образовательная система «Школа 2100». Педагогика здравого смысла: сб. материалов. – М. : Баласс, 2003. – С. 28–34.

9. *Лотман, Ю.М.* Воспитание души : Воспоминания. Интервью. Беседы о русской культуре (телевизионные лекции) / Ю.М. Лотман. – СПб. : Искусство – СПб, 2003. – 624 с.

10. Пифагоровы законы и нравственные правила. Афоризмы Эпиктета. – М., СПб. – 2000. – 384 с. – Печатается по изданиям : Пифагоровы законы и нравственные правила ; пер. с фр. В. Соликова. – СПб., 1808. Афоризмы Эпиктета ; пер. с греч. и примеч. В. Алексеева. – СПб, 1891.

Зоя Ивановна Курцева – канд. пед. наук, доцент кафедры культуры речи Московского педагогического государственного университета, соавтор учебников по непрерывному курсу риторики, г. Москва.

О подготовке будущего учителя к духовно-нравственному воспитанию личности гражданина России

Н.П. Шитякова

Появление Концепции духовно-нравственного воспитания и развития личности гражданина России как методологической основы образовательных стандартов нового поколения актуализировало проблему подготовки будущего учителя к работе в данной сфере воспитания. В документе представлен национальный воспитательный идеал и базовые национальные ценности, которые должны лежать в основе образовательного процесса на любой ступени общего образования и пронизывать содержание всех изучаемых школьниками дисциплин.

Несложно дать ответ на вопрос, какой должна быть профессиональная подготовка будущего учителя в сфере духовно-нравственного воспитания школьников. Понятно, что в её содержании должны найти своё отражение основные положения Концепции духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России: национальный воспитательный идеал, цели и задачи духовно-нравственного развития и воспитания, базовые национальные ценности, основные принципы организации духовно-нравственного развития и воспитания.

На первый взгляд, это условие реализовать несложно. Но это только на первый взгляд. Дело в том, что в Концепции указаны базовые национальные ценности (патриотизм, социальная солидарность, гражданственность, семья, труд и творчество, наука, традиционные российские религии, искусство и литература, природа, человечество), подчеркнута их иерархичность, но в самом документе она не прописана. И если мы не проделаем такую операцию, как декомпозиция этих ценностей, то по сути заформализуем и процесс подготовки учителя, и процесс воспитания детей.

Поясню свою мысль на примере содержания занятия по теме «Прощение как ценность», проводимого в рамках спецкурса «Духовно-нравственное воспитание школьников» на факультете подготовки учителей начальных классов Челябинского государственного педагогического университета. Вместе со студентами мы декомпозируем одну из целей воспитания – принятие детьми прощения как ценности. Для этого необходимо выполнить целый ряд подзадач:

1. Помочь учащимся понять, что наши родные и друзья нуждаются в прощении.

2. Объяснить детям, что такое обида и какой вред она может нанести нам и нашим отношениям с окружающими.

3. Помочь ребятам осознать мысль, что простить – значит не таить обиду; перестать сердиться (так как гнев всегда порождает ответный гнев); не ждать, пока обидчик исправит свою ошибку и первым придёт мириться; не винить человека за дурную мысль или плохой поступок; не упрекать человека за нанесённую обиду; победить в себе гнев; найти в себе мужество и признать свою неправоту; уметь радоваться общению с другими людьми; проявить смелость, терпение, силу воли и сострадание; освободиться от горького чувства обиды, злобы и желания отомстить.

4. Сформулировать вместе с учащимися последствия того, что бывает, когда люди держат обиду друг на друга.

5. Дать детям возможность почувствовать, что происходит, когда люди искренне прощают друг друга.

6. Описать действия, направленные на то, чтобы простить и получить прощение.

7. Выяснить, какой момент следует считать самым подходящим для прощения.

8. Помочь детям осознать, что прощение – одно из самых важных дел. Оно возрождает дружбу, даёт возможность людям снова всё делать сообща.

9. Побудить учащихся к размышлениям о том, почему надо прощать даже тех, кто причинил большие страдания тебе и твоим близким.

10. Заставить учащихся задумать-

ся о том, как прощение влияет на личностную самооценку.

Декомпозиция целей (в том числе и ценностей) помогает осознать, насколько сложен и длителен процесс духовно-нравственного воспитания; понять, как можно углубить или расширить то или иное понятие в сознании ребёнка, наполнить его новыми штрихами, красками, характеристиками.

По отношению к ценностям в Концепции используется термин «принятие», а не «приобщение» или «формирование». Через понятие «принятие» определяется и суть самого процесса духовно-нравственного воспитания. Различные толкования этого понятия объединяет мысль о субъектной позиции личности. Например: принять – значит согласиться с чем-нибудь, отнестись к чему-нибудь положительно [3, с. 585], брать во внимание, слушать, верить, признать [1, с. 429]. По существу, принятие – это полное внутреннее согласие с тем, что есть.

Можно ли обеспечить принятие личностью предлагаемых духовно-нравственных ценностей, если следовать только принципам, сформулированным в Концепции (напомним их: принцип нравственного примера педагога; социально-педагогического партнёрства; индивидуально-личностного развития; интегративности программ духовно-нравственного воспитания; социальной востребованности воспитания)? Думается, что нет, поскольку они не помогут избежать формализма, заорганизованности и, возможно, лицемерия, которые чаще всего и вызывают протест молодого поколения в форме цинизма, вседозволенности и других подобных проявлений.

Потому так важно включить в содержание подготовки будущих учителей принципы, отвечающие сути самого духовно-нравственного воспитания. На наш взгляд, к таковым относятся: принципы ценностного самоопределения личности; использования смыслообразующего потенциала духовно-нравственных ценностей; предъявления полярных ценностей и др.

Первый принцип требует создания в вузах и школах условий для свободного знакомства будущих граждан с одной из существующих

систем ценностей: светской, этнической, религиозной. В соответствии с этим принципом с 2010 года начинается эксперимент по преподаванию в школе основ религиозной культуры и светской этики по выбору учащихся.

Предлагаемый будущему гражданину выбор является серьёзным залогом сознательного личностного принятия духовно-нравственных ценностей. В качестве примера приведу из опубликованной экспериментальной программы названия только тех тем, которые характеризуют отношение к человеку в различных религиях и светской этике: «Что говорит о человеке православная культура», «Прекрасные качества Пророка Мухаммеда», «Нравственный образец богатыря», «Пророки и праведники в иудейской культуре», «Человек в религиозных традициях мира», «Любовь к человеку и ценность жизни».

Характеризуя принцип смыслообразующего потенциала духовно-нравственных ценностей, обратимся к исследованиям психологов. Стремление человека к смыслу, обладание жизненными целями, тяга к самоопределению являются условиями сохранения духовного здоровья. По утверждению В. Франкла, человек может осуществить себя лишь в той мере, в какой ему удастся осуществить смысл, находимый им во внешнем мире. «Духовным знанием становится тогда, когда оно превращается в личностно значимое. Только личностное знание становится духовным знанием. Только знание, имеющее личностный смысл, адресованный к социальному окружению, становится духовным знанием». [4, с. 245]

По мнению психологов, принятие будущим гражданином духовных ценностей предполагает как освоение их значения для конкретной общности людей (социальной, этнической, религиозной и др.), так и извлечение личностного смысла этих ценностей, который заключает в себе субъективное эмоционально-оценочное отношение к «значениям».

Духовно-нравственные ценности сами по себе являются источником различных смыслов для субъектов образовательного процесса. Каждая имеет ряд значений (лингвистиче-

ское, философско-этическое, религиозное, этническое, бытовое и др.). Одним из этапов обретения субъектом личностного смысла и является освоение сути этих значений. Наличие в содержании образования различных значений одного и того же духовно-нравственного понятия способствует зарождению эмоционально-оценочного отношения личности к нему, а следовательно, и личностного смысла.

Такой подход позволит студентам и их воспитанникам найти смысл «прощения» путём знакомства с его значениями. Это понятие является одним из самых сложных и спорных духовно-нравственных понятий, принимаемых или не принимаемых в качестве ценностей.

В нашем социальном окружении распространены различные возражения против прощения как ценности. Одни полагают, что прощение – это проявление слабости. Простить того, кто причинил нам вред, значит проявить слабость; показать всем, что вы не в силах отстоять своё право на справедливое решение проблемы, возникшей в межличностных отношениях. Другие считают, что в прощении кроется стремление к превосходству. Что прощающий может использовать своё «милосердие», дабы возвыситься над тем, кого он прощает. С точки зрения третьих, прощение – это противоположность справедливости. Простив, человек лишается возможности добиться справедливости и, что ещё хуже, тем самым несправедливость увековечивается.

А вот в православии прощение – это проявление любви. Это понятие как бы подразумевает, что ты прощаешь другому человеку его погрешности, ошибки и сам ждёшь от других людей прощения своих ошибок и снисхождения к своим слабостям.

А ведь есть ещё и другие значения этого понятия, принятые в психологии, этике, лингвистике и т.д. К примеру, В.И. Даль указывает на взаимосвязь слов «прощать», «простить» со словом «простой». «Простой» имеет значения: «порожний», «пустой», «ничем не занятый» (например, простая – пустая посуда, простая – нетрудная задача и т.п.). Следовательно, простить – значит сде-

лать другого человека простым, свободным от чего-либо (от вины, от греха и т.п.), и себя освободить от обиды, вражды, гнева. Само значение слова, его раскрытие уже помогает молодому человеку найти личностный смысл прощения как ценности.

Третий принцип – принцип предъявления полярных ценностей – выделен нами на основе анализа одной из закономерностей процесса духовно-нравственного воспитания школьников и предполагает сопоставление противоположных ценностей. Под полярными ценностями мы понимаем духовно-нравственные ценности и их антиподы, которые противоречат общественным нормам, но являются ценностями для асоциальной личности (добро и зло, сорадование и зависть, милосердие и жестокость, щедрость и жадность и т.п.). Обоснование этому принципу мы находим в философии, психологии, педагогике.

С философской точки зрения в основе принципа предъявления полярных ценностей лежит закон единства и борьбы противоположностей, согласно которому источником развития и самодвижения является внутреннее единство и противоборство противоположных сторон и тенденций предметов, явлений, процессов. Именно сопоставление этих ценностей приводит к саморазвитию, самоопределению личности и её духовно-нравственной сферы.

С психологических позиций ситуация морального выбора – это столкновение двух противоположно направленных мотивов, в основе которых лежат ценности, принятые разными личностями. В ситуации, когда от человека требуется выразить своё мнение или сделать выбор, неизбежно возникает диссонанс (несоответствие) между осознанием принимаемого решения и теми известными человеку мнениями, которые свидетельствуют в пользу иного варианта развития событий.

По определению Л. Фестингера, диссонанс – это существование противоречивых отношений между отдельными элементами в системе знаний, неизбежно приводящее к появлению психологического дискомфорта. Сам по себе он является мощным мотивирующим фактором, приводящим к

«Основы религиозных культур и светской этики» в контексте духовно-нравственного образования

Т.Д. Шапошникова

действиям, направленным на его уменьшение. К примеру диссонанс возникает в ситуации морального или профессионального выбора, когда человек знает, как надо поступить, но это знание вступает в противоречие с его собственными, порой эгоистическими желаниями и интересами.

По мнению Л. Фестингера, возникший психологический дискомфорт рождает у человека стремление к тому, чтобы уменьшить, а если возможно, то и полностью устранить диссонанс. В качестве одного из способов его устранения он называет добавление в систему знаний новых когнитивных элементов.

Таким образом, реализация в профессионально-педагогической подготовке будущих учителей принципов ценностного самоопределения личности, использования смыслообразующего потенциала духовно-нравственных ценностей, предъявления полярных ценностей способствует формированию отношения, лежащего в основе ценностных ориентаций личности. Оно отражает не только логическую, рациональную оценку любого явления как ценного или не ценного, но и принятие или непринятие его миром чувств и эмоций человека. Высшее проявление отношения выражается в личностном смысле усваиваемой ценности, что и является главным результатом духовно-нравственного воспитания и развития личности.

Литература

1. Даль, В.И. Толковый словарь живого великорусского языка ; в 4 т. / В.И. Даль. – М. : Тера, 1994. – Т. 3. – 560 с.
2. Концепция духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России (проект) / А.Я. Данилюк, А.М. Кондаков, В.А. Тишков // Вестник образования. – 2009. – № 17.
3. Ожегов, С.И. Толковый словарь русского языка / С.И. Ожегов, Н.Ю. Шведова. – М. : АЗЪ, 1994. – 928 с.
4. Франкл, В. Человек в поисках смысла / В. Франкл. – М. : Прогресс, 1990. – 368 с.
5. Хотинцев, В.Ю. Этническое самосознание / В.Ю. Хотинцев. – СПб.: Алетейя, 2000. – 240 с.

Наталья Павловна Шитякова – доктор пед. наук, профессор, Челябинский государственный педагогический университет, г. Челябинск.

Статья посвящена вопросам духовно-нравственного воспитания учащихся. Автор рассматривает актуальную проблему введения экспериментального курса «Основы религиозных культур и светской этики» с позиций ценностного подхода, а также цели и задачи курса, его связь с начальной школой и 5-м классом основной школы, определяет межпредметные связи.

Ключевые слова: духовно-нравственное воспитание, светская этика, ценности, ценностный подход.

Сегодня совершенно очевидно, что наряду с наукой, искусством, моралью и правом невозможно оставлять религиозную составляющую как важнейшую часть духовной культуры человечества вне рамок школьной программы без ущерба для качества образования и духовно-нравственного становления личности.

Вопросы, касающиеся введения в школьную программу религиозной тематики, рассматриваемой в рамках культурологического подхода, имеют большое значение, в частности, потому, что характер светской школы во многом определяется её связями с социальным окружением, признанием свободы вероисповедания и мировоззрения участников образовательного процесса.

В то же время, по мнению ряда специалистов, преподавание основ религиозной культуры в общеобразовательной светской школе влечёт за собой необходимость решения труднейших культурологических, этических, правовых, психологических, дидактических и воспитательных проблем, которые многократно увеличиваются в условиях секуляризации глобальных социальных сдвигов и разрушения традиционных форм идентичности.

Споры вокруг проблемы религиозного образования и возможности преподавания его в российской школе завершились, когда было принято ре-

шение провести эксперимент – ввести в 19 регионах страны в течение ближайших трёх лет комплексный учебный предмет «Основы религиозных культур и светской этики»* в рамках духовно-нравственного воспитания учащихся.

Отгремели «праздничные салюты» и «отзвучали фанфары» по поводу исторического и революционного значения самого факта включения такого предмета в учебный план. Теперь можно спокойно и осознанно рассмотреть пути решения самой проблемы духовно-нравственного образования учащихся и возможностей, предоставляемых этим курсом.

Особенности курса «Основы религиозных культур и светской этики», включенного в инвариантную часть базисного учебного плана общеобразовательной школы на период 2010/11 гг. (4-я четверть 4-й кл. – 1-я четверть 5-й кл.), обуславливаются не только сложностью содержания самого предмета, но и тем, что он вводится в учебный план в рамках эксперимента. Отсюда и различные проблемные вопросы и ситуации, в частности:

- предельно сжатые сроки для тщательной проработки курса, как самой его концепции, так и содержательной его части, а также подготовка всех необходимых материалов: учебных пособий для детей, рекомендаций для учителей и руководителей школ;

- понимание и обоснование выбора возраста учащихся и учебного времени для данного курса;

- вопросы включения предмета в стандарт образования – получается, что в рамках стандарта у нас даётся вариативность;

- деление учащихся на группы, организация их одновременного обучения и прочее.

К проблемным следует отнести и вопросы недостаточной подготовленности учителей для ведения этого курса. И на уровне психологической готовности (насколько, скажем, личностная позиция самого педагога может и должна проявляться в его профессиональной позиции в преподавании такого предмета; как подготовиться к

непростым ситуациям межконфессионального диалога и прочее). И на уровне квалификации учителей в вопросах религиоведения и этики как научной и учебной дисциплины.

Не стоит забывать, что, хотя существует мировой опыт решения проблем религиозного образования (так правильно называется эта область научного знания), подобной ситуации с введением такого курса не было ни в одной другой стране. Кроме того, в нашей стране попросту отсутствует церковная традиция передачи опыта подрастающему поколению: в своё время она была прервана, и сейчас практически не осталось её носителей.

С другой стороны, есть и позитивные моменты: революционен уже сам факт введения такого предмета. Поэтому так пристально следят за ситуацией с этим курсом и у нас, и за рубежом. Ведь в рамках эксперимента возникает немало возможностей для развития и становления позиции учителя как субъекта образовательной деятельности: педагогам по сути предлагается стать соразработчиками, соавторами важнейшего мировоззренческого курса.

На Западе проблемы религиозного образования учащихся давно находятся в центре внимания педагогов, родителей, общественности и государственных органов. Там религиозная педагогика превратилась в самостоятельную область академического исследования. Сегодня в Европе и США издаются сотни педагогических журналов, посвященных этой отрасли образования, работают международные ассоциации, университетские кафедры, институты и методические центры.

Долгие годы Россия оставалась в стороне от этих проблем, но сегодня она открывает для себя ещё один путь вхождения в мировое и европейское образовательное пространство. И здесь, по словам Б.Л. Вульфсона, нам всё приходится начинать с нуля.

Вот почему так важно, чтобы учитель отчётливо понимал, ради чего следует изучать основы религиозной культуры и светской этики в школе; что является содержанием данного

* В тексте ФГОС название данной образовательной области – «Духовно-нравственная культура народов России».

предмета; как можно рассматривать факты религиозной культуры, не нарушая принципов научности и мировоззренческого плюрализма, лежащих в основе современного школьного обучения. При этом следует ещё раз напомнить: личностная мировоззренческая позиция самого педагога не должна доминировать в преподавании предмета, она должна стать позицией диалога, уважительного отношения к мировоззрению другого человека, позицией НЕ давления, НЕ навязывания собственного мировоззрения.

Необходимо также проследить за тем, чтобы вводимый курс, так неожиданно появившийся для большинства участников учебного процесса – учеников, их родителей, самих учителей, – не стал бы «инородным телом», как для начальной, так и для основной школы.

Вводимый курс, на наш взгляд, должен обеспечивать уже сейчас, а следовательно, и в будущем – и в этом его важная особенность – каждому растущему человеку право на свободу выбора и самоопределения и, помимо знания, нести в себе ценностно-смысловую составляющую. Именно в этом нам видится его главное назначение.

Предмет «Основы религиозных культур и светской этики» базируется на культурологическом подходе: он связан с развитием теоретического и практико-ориентированного поиска ценностей и ценностных ориентаций личности в динамично меняющемся обществе и мире. Суть ценностного подхода заключается в утверждении приоритета общечеловеческих ценностей и гуманистических начал в культурной среде, тогда как педагогический аспект выражается в том, что объективные ценности мировой, отечественной и народной культуры становятся специфической потребностью формирующейся и развивающейся личности, устойчивыми жизненными ориентирами человека [1, с. 34].

Главными основаниями для вводимого курса, на наш взгляд, могут стать следующие:

1. Формирование **ценностного отношения** детей к миру, другим людям, самим себе в рамках **ценностного подхода**. Правильнее было бы сказать, «продолжение формирова-

ния», так как это ценностное отношение в той или иной степени формируется в курсе всех предметов начальной школы, в особенности предмета «Окружающий мир». Этот интегративный курс, на наш взгляд, – хорошая основа для вводимого курса «Основы религиозных культур и светской этики», который, в свою очередь, может стать логическим продолжением курса «Окружающего мира».

2. Воспитание **толерантного, уважительного отношения** к другим людям через умение и стремление узнать, понять их и, следовательно, научиться жить с ними в мире и согласии. Через понимание окружающих людей мы учимся понимать самих себя; уважая другого – учимся уважать и себя. Ведь толерантность можно понимать не как тривиальную терпимость, а как активную позицию признания и поддержки этнических и культурных различий, уважения и равноправия россиян и других людей в мире, независимо от их национальности и веры.

3. Решение задач социализации, **усиления социальной функции образования**. Постепенное формирование плюралистического отношения к действительности через обретение религиозного и светского плюрализма подразумевает стремление научиться жить в многообразном мире (не потеряться в нём, найти своё место, уметь ориентироваться в различных ситуациях, – это то, что называется социальной компетенцией и самоопределением).

Уникальность школьной ситуации, по мнению ряда учёных, заключается в том, что школьники самим фактом совместного обучения подвигнуты к необходимости не только устанавливать партнёрские отношения (что возможно, к примеру, и при совместном труде), но и вести активный диалог, обмен идеями по главным вопросам жизни, самовыражаться в самых различных формах (Дьюи, Макгрэйди и др.).

В силу известных обстоятельств они оказываются на очень значимом отрезке жизни рядом, бок о бок, и эта, чаще всего неповторимая, возможность должна быть использована на уроках предлагаемого курса для того, чтобы дать школьникам воз-

возможность узнать и понять друг друга, заложить в них основы будущей гражданской и общечеловеческой солидарности. «Задача школы заключается в том, чтобы культивировать внутри себя те ценности и модели взаимоотношений, которые она хотела бы видеть в «большом мире», научить воспитанников быть готовыми жить в нём. Школа может и должна стать местом принятия разных убеждений, местом, где возможен доброжелательный межкультурный диалог по вопросам веры, позволяющий глубже понять себя и сделать решительный шаг в понимании и принятии другого» [2].

По замыслу разработчиков, учебный курс «Основы религиозных культур и светской этики» представляет собой единый комплекс, включающий шесть учебных модулей, связанных друг с другом структурно и содержательно: они согласуются по педагогическим целям, задачам и базовым ценностям, требованиям к результатам освоения учебного содержания. Содержание каждого из шести модулей строится вокруг трёх базовых ценностей, выделенных как национальные – религия, Отечество, семья, – и представлено несколькими тематическими блоками: первый и четвёртый блоки являются общими, второй и третий тематические блоки дифференцированы по учебным модулям.

Учебный материал, поданный на основе межкультурного и межконфессионального диалога, направлен на формирование у учащихся начальных представлений о российской религиозно-культурной традиции – общей духовной основе многонационального и многоконфессионального народа России.

Освоение содержания учебного материала курса призвано сыграть важную роль не только в расширении образовательного кругозора учащегося, но и в воспитательном процессе формирования достойного гражданина Российской Федерации, соблюдающего Конституцию и законы страны, уважающего права и свободы других граждан, готового к межкультурному и межконфессиональному диалогу во имя сплочения общества [3].

Вместе с тем, на наш взгляд, цели курса в том виде, как они заявлены сейчас, значительно сужают его возможности, его мировоззренческий и воспитательный потенциал, страдают некой однобокостью в ориентации только на российский опыт.

Если выстраивать курс в рамках ценностного подхода, то целесообразнее было бы идти от общечеловеческих начал, составляющих основу всех ценностей; рассматривать в качестве ценности отдельную человеческую жизнь, планету и природу, других людей, – то, что по сути составляет основу любой этики как науки о ценностях, то, на чём держится мир. Именно это позволит объединить общий курс «Основы религиозных культур и светской этики» и реализовать его важнейшие цели.

Большое значение, на наш взгляд, будут иметь первые уроки вводимого курса. На них необходимо будет, во-первых, объяснить младшим школьникам, почему ребят, проучившихся вместе практически все четыре года, разводят по разным группам и, во-вторых, доходчиво рассказать, что конкретно они будут изучать на этих уроках.

Совершенно очевидно, что уже на первых уроках учителю следует определить для себя, как он будет отвечать на вопрос о причинах деления детей на группы. Здесь уместно предложить использовать вариант урока, разработанного О.В. Воскресенским*. Это – урок-притча о том, как разные люди собирались переплыть реку, как они вместе готовились к этому, как во время пути поссорились и чуть не погибли. И лишь осознав, что каждый выполняет свою определённую важную задачу и что порознь им грозит гибель, смогли они переплыть реку.

Мораль притчи в том, что, отправляясь в путешествие через реку под названием Жизнь, каждый из нас, каждая семья, каждая культура, каждый народ вкладывает в это путешествие свой опыт, свою накопленную столетиями мудрость. И потому на уроках по духовно-нравственной культуре мы будем изучать этот опыт – каждый в соответствии с той национальной, се-

* О.В. Воскресенский – автор статьи, опубликованной в этом номере журнала.

мейной, духовной традицией, в которой он вырос и воспитан.

Эта нехитрая притча предлагает рассматривать вводимый курс в контексте ещё одного важнейшего подхода – этнографического, что позволит учащимся увидеть религию в качестве неотъемлемой части культуры и традиций разных народов, узнать её роль и значение в их жизни. Такой подход в преподавании курса даст учителям возможность опереться на богатейший этнографический материал, использовать так называемый «региональный компонент», что особенно важно для такого многонационального государства, каким является наша Россия, и тем самым решить важнейшую задачу курса – формировать российскую идентичность, гражданственность, патриотизм и уважительное отношение к людям других мировоззрений.

Во внутреннем содержании предмета «Основы религиозных культур и светской этики» следует, на наш взгляд, делать акцент на том, что является лучшим в рамках каждой традиции и что объединяет всех. Так, уроки по теме «Золотое правило нравственности» покажут, что объединяет всех людей, на чём строятся отношения людей в светском обществе, и раскроют детям «золотое правило» всех религий, то есть то, в чём они схожи.

К примеру, иудаизм формулирует этот принцип в трёх измерениях: «Действовать справедливо, любить дела милосердия и смиренномудренно ходить пред Богом» (Мих. 6:8). В христианстве та же мысль выражена «золотым правилом» в этике Иисуса Христа: «Итак, во всём, как хотите, чтобы с вами поступали люди, так поступайте и вы с ними» (Матф. 7:12). В конфуцианстве, называемом также религией «отношений», существует похожее правило, сформулированное, правда, в отрицательной форме. Когда Конфуция спросили, есть ли такое слово, которое одно выражало бы моральный закон для всей жизни, он ответил: «Разве не «взаимость» это слово? Чего не хочешь для себя – не делай другим». «Золотое правило» сформулировано и в индуистских писаниях, но несколько иначе: «Да не соделает какой человек другому того, чего не желает се-

бе, зная, что таковое было бы больно. И да будет намерением его для другого то, чего он желает для себя».

Уроки, посвящённые добродетелям («Человек в мире людей»), расскажут учащимся о том, что ни в одной религии или светской этике в добродетели не определён порок. В Библии (иудаизм и христианство), Коране (ислам), Каноне Сыновней Почтительности (конфуцианство), Законах Ману (индуизм), Трипитаке (буддизм) – в них во всех выделяются разные добродетели и по-разному ставятся акценты. Для иудейских пророков высшей добродетелью была справедливость. В Писаниях христиан главное место занимает любовь. В буддизме – самоотречение. В исламе – послушание.

И очевидно, что все религии обладают некоей единой этикой добродетелей. Знаменательно, что ни одна религия не называет добродетелью то, что другая рассматривает как зло. Получается, что педагог может сказать детям, что каждая религия как бы говорит: «Вот кем мы являемся, и вот во что мы верим, и вот какой мир мы хотели бы создать вместе – мир ДОБРОДЕТЕЛЬНЫЙ». Так, вводимый предмет может эффективно и в полной мере реализовать свой мировоззренческий, ценностный потенциал и соответствовать поставленным перед ним задачам.

Литература

1. Боротко, Н.М. Воспитание как педагогика бытия: гуманитарно-целостный подход / Н.М. Боротко // Теоретико-методологические проблемы современного воспитания : сб. науч. трудов. – Волгоград : Перемена, 2004.
2. Козырев, Ф.Н. Религиозное образование в светской школе / Ф.Н. Козырев Теория и международный опыт в отечественной перспективе : монография. – СПб. : Апостольский город, 2005.
3. Комплексный макет учебно-методического сопровождения курса «Основы религиозных культур и светской этики» / Министерство образования и науки РФ, Федеральное агентство по образованию. – М., 2010.

Татьяна Дмитриевна Шапошникова – канд. пед. наук, ведущий научный сотрудник Института теории и истории педагогики РАО, г. Москва.

О введении комплексного учебного курса «Основы религиозных культур и светской этики»

О.В. Воскресенский

Автор рассматривает значение поворота в ориентации школьно-образовательной системы России в сторону религиозно-нравственного воспитания, анализирует явные и скрытые опасности (выбор возрастной группы, система нравственных приоритетов) этого шага и предлагает возможные решения проблемы в этой новой области педагогической деятельности.

Ключевые слова: морально-этические ценности, духовно-нравственное воспитание, разумные основания христианской веры.

Поистине трудно переоценить значение поворота, сделанного школьной образовательной системой России в сторону духовно-нравственного воспитания, свидетелями и участниками которого мы являемся. Общество, пусть и медленно, но приходит к осознанию неизбежности и необходимости перемен в этой области.

Впрочем, понять такую осторожность наших органов образования можно. Достаточно вспомнить, как тяжело было от насаждаемого десятилетиями сверху кодекса насквозь фальшивой партийной морали, которая в контексте школьного образования выражалась в программе воспитания гармоничной личности. Можно вспомнить и то, как обожглись мы в первые годы свободы от этой морали, с жадностью кинувшись примерять на себя без разбору хлынувшие к нам потоком экзотические духовно-нравственные «одежки».

И стоит ли удивляться, что в течение последних лет мы старательно «дули на воду», оберегая себя и наших детей от любого морально-нравственного давления, говоря, что информация, знание, факты и естественно-научное мышление сами приведут к тому, что в подрастающем поколении выработаются нормы и навыки нравственного, ответственного и благодетельного поведения.

В результате, конечно, мы добились немало: по некоторым оценкам, российские выпускники опережают по сумме знаний, например, среднего американца того же возраста. Сбылась давняя и неизбывная наша мечта – «догнали и перегнали»! Только вот стало ли это новое «сверхосведомлённое» поколение счастливее, добрее, радостнее, духовно богаче или хоть элементарно честнее в конце концов?

Похоже, неудержимый рост коррупции, продолжающееся экономическое расслоение общества и засилье поп-культуры свидетельствуют о духовном обеднении (если ещё не обнищании) страны. И даже наше самое последнее оправдание – что мы, мол, находимся в переходном периоде от тяжёлого наследия тоталитаризма к светлому демократическому будущему – постепенно уходит из-под наших ног: поколение юношей и девушек, выросшее во вполне политически свободном обществе, увы, не отличается ни ожидаемой добротой, ни порядочностью, ни ответственностью.

Очевидно, надежда на всеисцеляющую имманентную благотворность знания не оправдалась, как это уже случилось однажды, когда триста лет назад эпоха Просвещения открыла вдруг перед человечеством радужные перспективы научного знания, предав проклятию и забвению на своих алтарях ценности, бережно накапливавшиеся и хранившиеся Церковью, верой и духовной культурой.

Похоже, теперь в России пришли к пониманию необходимости введения в систему просвещения прямого назидания добра, любви, свободы выбора и ответственности за этот выбор, основанного на авторитете духовного опыта нашего народа и всего человечества. В этом свете чрезвычайно своевременно прозвучали требования, сформулированные в Поручении Президента Российской Федерации Д.А. Медведева от 2 августа 2009 года № Пр-2009, поддержавшем введение в школах обязательного предмета «Духовно-нравственное воспитание».

Однако, как случается почти всегда, когда за доброе и живое дело берётся могучая, но неуклюжая государственная машина, конкретное во-

площение его грозит вылиться в почти полную противоположность того, что было первоначально так чудно и так мудро задумано.

Первое, что бросается в глаза даже не искушённому в педагогических тонкостях человеку, знакомящемуся с упомянутым документом, – это странный выбор той возрастной группы, которой суждено стать «экспериментальной» – четвёртая четверть 4-го класса и первая четверть 5-го класса. Время наибольшего эмоционального стресса, вызванного переходом детей из начальной школы в основную, сменой учителей, а нередко и состава учеников в классе и т.д. Другими словами, в момент, когда учащемуся столь необходимо ощущение стабильности, поступательности и преемственности в ходе учебного процесса, ему предлагается в корне пересмотреть всю его мировоззренческую базу и в течение нескольких недель воспринять и усвоить зачастую весьма неожиданную для него перспективу человеческих взаимоотношений и норм. Причём знакомство с ними требует от ребёнка немалой доли уже сложившегося доверия к учителю, ибо оно касается весьма глубоких, порой интимных и чувствительных областей: семейных, межличностных, религиозных и даже, может быть, мистических.

Так вот, едва начав этот процесс в конце четвёртого класса, учащийся его прерывает на длительные летние каникулы и продолжает уже с новым учителем, в другой классной обстановке, иной школьной среде и т.д., к которым у него ещё не выработалось ни доверия, ни даже какой-либо близости или привязанности.

Наивно, пожалуй, ожидать в такой ситуации быстрого и положительного результата: навык нравственного поведения вырабатывается, главным образом, последовательным его применением и развитием, а не только накоплением «учебного материала».

Помнится, в конце 1970-х один из талантливейших учёных-педагогов страны профессор М.Р. Львов задался вопросом, почему учащиеся с таким трудом усваивают грамматические правила. Оказалось, школьная программа построена в полном

...несоответствии с их возрастными и языковыми потребностями: когда им не хватает слов для освоения мира – мы вместо лексики преподаём им фонетику, а когда они ищут связей и логики в мире – мы вместо синтаксиса заставляем их заучивать морфологию и т.д.

Профессор М.Р. Львов, выстроив в качестве эксперимента программу по русскому языку в соответствии с естественными потребностями языкового развития детей, добился поразительных результатов: учащиеся жадно и с лёгкостью осваивали самый сложный лингвистический материал. Можно было бы радоваться, но, увы, неуклюжая бюрократическая машина тогдашнего наробраза оказалась глуха к этому опыту.

Сегодня мы с вами должны не повторять подобных ошибок и принять во внимание ту уникальную динамику образовательного процесса, который характерен для каждой возрастной группы, каждого класса школы. Бесспорно, духовно-нравственное воспитание необходимо и четвероклассникам, и пятиклассникам, но если уж мы решили отвести ему на начальной стадии реформы только две четверти (из сорока четырёх возможных!), то, может, стоит поискать более «выигрышное» место?

Возможно, логичнее начинать со старших классов. Во-первых, потому что это наш последний шанс повлиять на них, прежде чем они выйдут в большую жизнь. Во-вторых, потому что на базе того немалого фактического материала, которым они уже владеют, духовно-нравственные ценности укоренятся скорее и прочнее, чем на неполном и неоформленном ещё опыте младшеклассников. Если, конечно, мы хотим, чтобы этот процесс продолжался, а не дискредитировал себя с самого начала.

Второе, что представляется даже более важным в предполагаемой реформе, – это упор на преподавание учащимся наших национальных культурных традиций, духовных ценностей, нравственных норм и традиций. В послании Президента совершенно отчётливо прослеживается иерархия ценностей и система приоритетов, и в ней наши местные

традиционные, патриотические, эстетические и языковые элементы программы оказываются в начале списка, а общечеловеческие – где-то в самом низу, уступая даже экологии и охране природы.

Стоит ли удивляться тому, что при такой иерархии ценностей наши города, дома и улицы превращаются в настоящие «джунгли», где выживает сильнейший, где чужака поджидают крупные неприятности, где кланы и племена отвоевывают территории и даже понятия «любовь», «добро» и «ценность» отражают не духовные реалии, а чисто вещественные, вполне плотские, а подчас и откровенно низменные. Очевидно, эту систему приоритетов следует поставить с головы на ноги.

Хочется верить, что, берясь за дело духовного воспитания учащихся и возрождения морально-нравственного облика страны, мы не представляем его себе как ещё одну факультативную область человеческого знания и деятельности, которую мы решили добавить к и без того насыщенной школьной программе.

Только если духовным содержанием окажется проникнута каждая частица знания, получаемая учащимся, если каждое своё решение и выбор он научится оценивать не только с точки зрения его соответствия заданным формулам, экономической выгоде, общественно-политической пользе, но и проверять их критериями добра, любви и высшей справедливости, тогда только задача духовного восстановления и нравственного оздоровления населения страны может решаться успешно и эффективно. А чтобы это произошло, следует ещё раз внимательно проанализировать и при необходимости пересмотреть, во-первых, возрастные параметры предлагаемых программ и, во-вторых, их место в ряду приоритетов и ценностей школьного воспитательного процесса.

В этой связи встаёт вопрос, а как следовало бы подходить к введению этого курса в школьную программу. Добавить к насыщенному школьному расписанию ещё одну учебную дисциплину? Обязательную или факультативную? Или, может, ин-

тегрировать религиозно-нравственные учения в состав уже имеющихся предметов? Представлять ли основные религиозные культуры и этические системы обзорно всем без исключения учащимся? Или, разбив их на группы, соответственно их семейной или национальной традиции, предоставить им возможность более углублённого знакомства со «своей» культурой? Рассматривать ли религиозно-этические системы в их социально-исторической перспективе и изменчивости? Или сосредоточится лишь на высочайших достижениях каждой из них?

Похоже, ответ на все эти вопросы придётся дать положительный. Другими словами, не следует отмечать ни одного из перечисленных методов. Хотя бы уже потому, что собственного опыта у нас в этой области практически не имеется, а опыт зарубежный (как, впрочем, и наш дореволюционный) к нашей вполне специфической историко-культурной среде применим лишь со значительными поправками и дополнениями. И нам решать, доверим ли мы духовно-нравственное воспитание наших детей горстке экспертов и высокоучёных мужей (и, конечно, жён) из двух-трёх столичных академических институтов и академий или возьмём на себя, каждый на своём месте, ответственность за этот процесс? И, возможно, это тот уникальный случай, когда государственный аппарат исполнит свою роль идеально, а именно: не будет мешать людям заниматься своим делом неуклюжими директивами, а предоставит творческой личности учителя, директора школы, родителя и самого учащегося проторить свой собственный путь решения этой поистине вселенской задачи.

Таких путей окажется великое множество. В одной школе, к примеру, за эту задачу с готовностью и радостью возьмётся учитель истории, наполнив религиозно-нравственной тематикой каждую изучаемую на уроках истории тему. В другой директор школы примет на себя труд и ответственность по переобучению всего учительского состава, чтобы религиозное сознание и духовно-нравственные ценности нашли место в каждом

классе и на каждом уроке. А третья школа, опять-таки в силу внутренних и местных причин и обстоятельств, решит специализироваться на более углублённом преподавании одной из религиозно-нравственных культур. А где-то, возможно, местная религиозная общественность выдвинет своих достойных представителей, готовых, желающих и квалифицированных для организации этой деятельности в школе.

Всех вариантов предусмотреть, конечно, невозможно. Да и нет в этом необходимости, ибо речь должна идти не о предписании конкретных методов и методик, а о создании возможности для вдохновенного учительского творчества в пределах конституционных прав и гарантий. Соблюдение этих гарантий, а также собирание, анализ, обобщение и распространение лучшего творческого опыта – вот, видимо, чем должны быть озабочены лучшие умы, академические институты и административные органы страны.

И хочется верить, что в России ещё не перевелись люди, готовые к этому решительному шагу! А помочь им в этом деле – информационно, экспертно, методически и, конечно, молитвенно – должны «профессионалы» соответствующих религиозных общин, направлений и традиций, которые могут и должны предоставить учителям и школьным психологам необходимые пособия, справочники и сборники иллюстративного материала.

Только проделав этот труд, собрав некий объём практического опыта в этой деятельности, мы сможем решать, что из него наиболее эффективно; что достойно дополнительной поддержки и распространения; что явилось единичным творческим всплеском гения-одиночки; а что оказалось необходимым нам всем уроком смирения (ведь отрицательным следует считать лишь тот опыт, который нас ничему не научил).

Со своей стороны автор статьи предлагает учителям разработанный им семинар на тему «Разумные и научно-исторические основания христианской веры». Несмотря на разность подходов, избранных в настоящее время, например,

русской и украинской системой образования в ознакомлении учащихся с христианским вероучением и его системой ценностей, им обоим пришлось столкнуться на практике с одним и тем же вопросом, звучащим из уст как учащихся, так и их родителей (а подчас и самих педагогов!): «А на каком основании нам предлагается принять именно эту, согласимся, внутренне гармоничную, духовно-нравственную парадигму, в отличие от, скажем, мусульманской или буддийской?».

К сожалению, ни преподаваемые сегодня в российских школах курсы «История религии» и «Основы православной культуры» (культурологический, эстетический подходы), ни «Христианская этика» (этический подход на Украине), похоже, ещё не дают в необходимой полноте и глубине ответа на этот важнейший вопрос.

Семинар «Разумные и научно-исторические основания христианской веры», предлагаемый в настоящее время педагогам-гуманитариям старших классов общеобразовательных школ, представляется одним из серии подобных материалов, подготавливаемых в настоящее время Российской академией образования. Как следует из его названия, он посвящён рассмотрению лишь одного, а именно рационального, аспекта веры христиан, и выбор этот сделан именно вследствие рассмотренных выше условий и обстоятельств.

Во-первых, нисколько не отрицая и не умаляя других оснований христианской веры (личных, богословских, мистических, святоотеческих, историко-культурных и т.д.), в данном случае отдаётся предпочтение разумному основанию вследствие того, что в образовательном и воспитательном контексте школы именно логическому мышлению и научному знанию уделяется наибольшее внимание и, следовательно, именно такого рода аргументация и внутренняя логика учащимся наиболее знакома, понятна и привычна.

Во-вторых, обращение к фактам и данным историографии и археологии, подтверждающим достоверность основных положений христианского вероучения, соотносится с теми зна-

ниями и фактами, которые уже известны большинству людей из школьной программы. Таким образом, материал семинара расширяет их представление об истории, включая в неё сведения о тех событиях, исторических лицах и документах, которые, в свою очередь, могут помочь им глубже понять и усвоить материалы других дисциплин, как гуманитарных, так и естественно-научных.

В-третьих, он предлагает слушателям более обобщённое представление о картине мира и роли конкретной личности на философском и мировоззренческом уровне, конечно, в пределах общего возрастного развития и духовной зрелости аудитории.

Знакомство с основанием, на котором зиждется вера, даёт возможность молодому человеку сделать моральный выбор в отношении ежедневных задач и вызовов с большей уверенностью и ответственностью, уничтожая тот разрыв, который подчас невольно создаётся в представлении людей между высоким и «неотмирным» духовным содержанием их жизни и той «низкой» обыденной реальностью, в которой им приходится жить изо дня в день. Свидетельство – рациональное и научно обоснованное – о том, что эти две реальности неразрывны, составляет основной пафос семинара.

Цель семинара – познакомить слушателей с существующими в настоящее время научно-историческими, археологическими фактами, позволяющими говорить о разумном основании христианской веры, вовсе не пренебрегающей, как это часто вменяется ей, доводами интеллекта и логики.

Кто я: ответственный или ...?

*О.И. Крушельницкая,
А.Н. Третьякова*

Каждому из нас приходилось встречать людей, которые любят жаловаться. На плохую работу, плохого начальника, коллег, которые ставят палки в колеса, родителей, которые заставили поступить «не в тот» институт, жену – жуткую зануду и эгоистку. В любой своей беде они обязательно находят виновных среди окружающих. Такой взгляд на жизнь типичен для человека, не способного брать на себя ответственность.

Ответственный человек все ситуации рассматривает с позиции: «Это сделал я. И я сам могу это исправить, если захочу». Если работа плохая и меня не устраивает, значит, я должен найти новую работу. Если работа плохая, но я при всех своих усилиях ничего лучше не нашёл, значит, нечего ныть, буду считать, что эта работа на настоящий момент оказалась для меня наилучшим вариантом. Это я, когда пришла пора выбирать институт, не подумал сам и поддался на уговоры родителей. Это я сам потерял из-за этого время, но что сделано, то сделано. И если мне сейчас не хватает образования, я смогу его получить.

Человек, не умеющий брать на себя ответственность, считает, что ответственность за его неудачи лежит на окружающих, а он только жертва обстоятельств и других людей. И все должны измениться, полюбить его и делать так, чтобы ему было удобно и комфортно. Начальник должен входить в его положение, давать интересную работу, хвалить, подбадривать, не слишком нагружать и так далее. Жена должна быть ласковой и нежной, в любой момент с радостным лицом принимать его друзей, найти себе вторую работу, чтобы хватало денег. Родители всю жизнь должны каяться, что послали его в технический вуз, а не в экономический и не просить помочь с покупкой нового холо-

Олег Владиславович Воскресенский – аспирант Института истории и теории педагогики Российской академии образования, г. Москва.

дильника, не жаловаться на свои проблемы и недомогания.

Ответственный человек всегда знает, что инициатива находится в его руках и что происходящее зависит от него. Чувство ответственности несовместимо с позицией жертвы. А это означает, что человек всегда что-то делает для достижения поставленных целей, сражается до конца и уверен, что победа будет за ним. Такая уверенность прибавляет ему сил в борьбе – и с людьми, и с обстоятельствами – и существенно увеличивает шансы на победу.

Об ответственности за свои поступки мы начинаем говорить или намекать ребёнку с раннего возраста. Пожалуй, ещё тогда, когда выражаем сомнения, что штанишки намочил котик. «А может, это всё-таки сделал Петя? Может, мы несправедливо ругали котика?»

Позже мы начинаем призывать ребёнка к ответственности за пролитую воду, сломанную игрушку, порванную одежду. Сюжет о том, как тяжело даётся малышу признание в том, что именно он разбил чашку или любимую мамину вазу, втихую съел сливы или варенье, встречается во многих детских книгах. И неспроста. Это действительно трудно – взять на себя ответственность за свои поступки и в конечном счёте за свою жизнь.

Особенно активно чувство ответственности формируется в период учёбы в начальной школе. У ребёнка появляются обязанности, которые нельзя отменить, нельзя переложить на других. Его учат работать по правилам, самому оценивать свои действия согласно общепринятым эталонам, воспитывают в нём стремление соответствовать им.

Если обучение идёт успешно, ребёнок начинает чувствовать себя ответственным и компетентным. У него появляется уверенность в своих силах, чувство созидания, стремление браться за любое дело. А в случае хронических неудач у ребёнка может сформироваться чувство некомпетентности, «комплекс неполноценности» и безответственность.

Современные дети начинают учиться задолго до поступления в школу, но часто взрослые ста-

раются построить это обучение с учётом детского «хочу». Не хочешь читать сегодня – ладно, читаем завтра; не нравится этот кружок или преподаватель – хорошо, поищем другой. Вчера помог маме убратись в квартире – ну ты просто молодец! Не захотел сегодня помогать – ну ничего, в другой раз поможешь. Позанимался десять минут и отвлекся – значит устал и надо сделать перерыв. Другими словами, условия для дошкольного обучения в большинстве случаев выбираются максимально щадящие, и это правильно, так как они соответствуют возрастным особенностям детей.

С приходом в школу ситуация резко меняется. Теперь никакое «не хочу» ребёнка не может отменить необходимости ходить в школу, регулярно делать задания, работать столько минут, сколько длится урок и выполнять указания учителя независимо от того, нравятся они или нет.

По своим нервно-психическим возможностям здоровый ребёнок в этом возрасте уже сам в состоянии справляться с этими требованиями. Но далеко не все дети на первом этапе школьного обучения считают себя обязанными это делать, чувствуют свою ответственность за исполнение своих обязанностей. С большим или меньшим интересом какое-то время «поиграв» в школу, некоторые дети пытаются выйти из этой наскучившей и слишком утомительной «игры» и вернуть себе право делать что хочется и когда хочется.

В мягком варианте протест ребёнка выражается в небрежном выполнении школьных заданий, невнимании на уроках. В жестком – в истериках по утрам, психосоматических заболеваниях (тошнота и боли в животе, небольшой подъём температуры, когда надо идти в школу), отказе садиться за выполнение домашних заданий. Существует множество промежуточных, а также нетипичных, индивидуальных вариантов. Дети проявляют удивительное психологическое чутьё, изобретая такие способы поведения, которые безотказно действуют на родителей. От исхода этой борьбы за своеволие зависит очень многое в их будущей жизни.

Жизнь каждого взрослого человека строится на балансе между «хочу» и «надо» (на научном языке – индивидуацией и социализацией). Человек, в большинстве случаев отдающий предпочтение своему «хочу», в значительной мере асоциален. Он не удерживается на работе, поскольку каждая работа предполагает должностные обязанности, нередко не может сохранить свою семью, потому что и семейная жизнь налагает определённые обязательства. Только любящие родители, пока живы, помогают ему держаться на плаву: деньгами, своими связями; потакают его капризам, при этом часто сами являются объектом агрессии с его стороны.

Человек, который, напротив, всегда делает выбор в пользу «надо», не живёт собственной жизнью. Он является орудием общества или других людей, предметом безжалостной эксплуатации со стороны начальства или жены (мужа), собственных родителей или своих детей.

В норме человек должен находить баланс между желаниями и обязательствами, при котором выполнение обязательств является необходимой базой для реализации желаний. Заработал деньги – можешь потратить их так, как считаешь нужным; позаботился о другом – можешь рассчитывать на ответную заботу; добился мастерства в своём деле – пользуешься уважением окружающих и так далее.

С поступлением в школу ребёнок попадает в ситуацию, которая вынуждает его почувствовать необходимость баланса между «хочу» и «надо», учит устанавливать и поддерживать этот баланс. Но зачастую без помощи взрослых самому ребёнку не справиться. Именно их поддержка должна дать почувствовать малышу, что появление у него новых обязанностей и достойное их выполнение добавит ему новых прав и возможностей, новое уважение к нему как более взрослому и ответственному человеку.

Многие взрослые интуитивно начинают формировать у ребёнка ощущение тесной взаимосвязи между правами и обязанностями задолго до его поступления в школу. Так, одевая малыша в нравящийся

ему красивый, но маркий и непрочный костюмчик, мама просит его быть особенно осторожным, чтобы не испачкать или не порвать одежду. Напоминает: «В прошлый раз ты очень быстро его испачкал, и пришлось сразу снять. Помнишь, как ты огорчился?» Грозит: «Если не будешь аккуратен, не буду разрешать тебе надевать этот костюм в садик (на улицу)». Распекает, если малыш всё-таки не смог быть аккуратным: «Больше не куплю тебе ничего подобного, если ещё хоть раз...». Хвалит: «Молодец! Тебе уже можно покупать и доверять красивые вещи».

Или другой пример: родители просят ребёнка не отвлекать их от важного дела. Наградой ему будет похвала, высокая оценка его выдержки, но также и право на ответное уважительное отношение к его делам со стороны взрослых: например, позволение заканчивать игры: «Ещё пять минут».

Желательно, чтобы похвала следовала непосредственно за одобряемым поведением (это особенно важно для маленьких детей), а вот расширение прав ребёнка, проявление к нему дополнительного уважения может быть отсрочено. В этом случае одно увязывается с другим комментарием взрослого.

Дети, которых воспитывали подобным образом, как правило, легко воспринимают переход к школьной жизни. Для них это не путь от полного своеволия и безответственности к кабале обязанностей, с которыми не связано ничего хорошего, а расширение и изменение круга обязанностей, но одновременно и круга прав.

Описанный способ воспитания чувства ответственности у детей как будто бы сам происходит из логики жизни. Он удобен и приятен и родителям, и детям. Почему же, несмотря на это, он практикуется не во всех семьях? Почему так часто в первый класс приходят дети, не знающие никаких обязанностей и не желающие их иметь, не знакомые с чувством долга и ответственности? Почему иной семилетний мальчик, повиснув на маме или папе, требует, чтобы они сидели с ним в школе, ничего не желая слушать о том, что им надо идти на работу? Почему некоторые мамы

буквально выпясывают перед ребёнком, чтобы он согласился сделать уроки, и покорно лезут под стол доставать ручку, которую зашвырнуло туда рассерженное чадо? Почему первоклассник без всякого смущения, с полным ощущением собственной правоты может заявить: «Я не хочу делать это задание»?

Чаще всего причина коренится в том, что сами родители были воспитаны так, что долг и ответственность ощущают как бремя. В их собственной жизни «надо» задавило «хочу»; им не удалось найти и установить необходимый баланс между обязанностями и правами. И от этого «преждевременного» бремени они стараются уберечь своих детей, говоря: «Ещё нарабатывается».

Такое может случиться и с теми родителями, которые упорной борьбой и колоссальными усилиями добились того, что могут себе позволить заниматься лишь тем, что хотят и поступать так, как считают нужным. Своё достижение они распространяют и на близких, и, когда протест ребёнка относится не к их, а «всего лишь» к школьным требованиям, встают на его сторону: «Мой сын будет делать то, что он хочет».

Такие родители очень легко подхватывают лозунг «учения с удовольствием», при этом толкуя его односторонне. Для них учение с удовольствием (как и работа с удовольствием) базируется на собственном «хочу». Хочу выучить. Хочу сделать. Хочу ходить в школу. Хочу делать домашние задания. Такое представление нереалистично. Даже самое любимое дело не всегда хочется делать. Есть много дел скучных, но необходимых и в жизни, и в школе. И ребёнок должен привыкать к этому. Ведь удовольствие может доставлять не только удовлетворение своего «хочу», но и преодоление трудностей, исполнение долга. Наверное, основная доля удовольствий, которые получают люди от жизни, приходится именно на эту категорию. Я смог. Я сделал это, несмотря ни на что. Я поступил правильно. Я могу гордиться собой.

Мной гордятся другие люди. Меня уважают.

Чтобы почувствовать удовольствие такого рода, ребёнку крайне необходима эмоциональная поддержка взрослых. Именно они должны на первых порах одобрять стремления ребёнка соответствовать принятым в обществе нормам, выражать восхищение по поводу его способности преодолеть самого себя. Особенно деликатными надо быть в случаях, когда ребёнок делает это после длительной внутренней борьбы. Ведь взрослому в подобной ситуации достаточно выразить радость за ребёнка, за его решимость – и этим поддержать его. К сожалению, очень часто это бывает выражение радости за себя, за свою победу над ребёнком: «Давно бы так...», «Я так и знал, а ты надеялся, что я не замечу, что я поверю твоим выдумкам».

Если речь идёт о признании в каком-то нехорошем поступке, наказывайте ребёнка за проступок, но обязательно хвалите его за то, что он взял на себя ответственность и признался.

Когда вина искуплена или когда наконец-то доделано неприятное дело, человек испытывает чувство разрядки напряжения, удовольствия. После слов извинения можно наконец-то включиться в общее дело; после отбытого наказания можно облегчённо вздохнуть, что всё закончилось; после выполненного домашнего задания можно с удовольствием погонять мяч с ребятами или с папой. Обращайте внимание ребёнка на эти положительные эмоции и радуйтесь вместе с ним.

А как быть, если ребёнок не готов признавать несоответствие своих поступков нормам, не готов признать свою вину? «Я не виноват. Он первый начал, я только повторил». Эту фразу многие дети упрямо произносят в ответ на все увещевания. Действительно, начал не он. Он бросил камень по примеру одноклассника. Но именно его бросок причинил травму другому ребёнку. Произошла, в общем-то, случайность. Но чтобы не натворить беды впредь, малыш должен осознать связь между своей волей, своим действием и печальным результатом. В подобных случаях взрослым при-

дётся не раз и не два вести с ребёнком воспитательные беседы, разъясняя, что дело не в том, кто виноват в конкретной ситуации, кого и как будут наказывать, а в том, что, совершая какое-либо действие, человек несёт за него ответственность. И потому именно ему, а не кому-то другому, придётся извиняться, чинить испорченную вещь или компенсировать её стоимость.

Кстати, за хорошие поступки ребёнок тоже ответственен и должен получить за них одобрение или заслуженную награду.

Постепенно, пережив множество напряжённых и часто неприятных ситуаций, малыш начинает испытывать удовольствие от того, что он соответствует положительному эталону. Именно тогда можно говорить, что он встал на путь, который приведёт его к ответственности, позволит стать по-настоящему ответственным человеком. Ответственным не по принуждению, а по желанию, согласно своему свободному выбору. Время обучения в начальных классах – это с точки зрения личностного развития ребёнка время формирования именно такого чувства ответственности.

Ольга Игоревна Крушельницкая – канд. психол. наук, доцент кафедры психологии управления Московского государственного института индустрии туризма.

Антонина Николаевна Третьякова – канд. психол. наук, доцент кафедры психологии управления Московского государственного института индустрии туризма, г. Москва.

Программа формирования нравственности функционально грамотной личности младшего школьника*

Е.П. Кадырова

В статье анализируются факторы, условия, критерии интериоризации нравственных ценностей младшими школьниками. Автор предлагает программу формирования нравственной функционально грамотной личности младшего школьника. Рассмотрены направления деятельности педагога, способствующие реализации целей воспитательного процесса.

Ключевые слова: нравственные ценности, функционально грамотная личность, эмоционально-волевое развитие младших школьников, этическое просвещение.

Одной из наиболее актуальных проблем в деятельности педагога является организация воспитательной работы с детьми. До сих пор раскрыто далеко не всё многообразие её сторон, не полностью описана вся её значимость при решении задач, связанных с формированием функционально грамотной личности – личности, способной ставить перед собой цели, выдвигать гипотезы, продумывать и реализовывать свои проекты, организовывать рефлексию своей деятельности и осуществлять коррекцию ошибок.

С нравственной точки зрения, функционально грамотная личность – это человек, обладающий коммуникативными навыками, проявляющий толерантность по отношению к представителям других национальностей, воспитанный, культурный, обладающий эмпатией. Но на пути воспитания такой личности педагог сталкивается с рядом трудностей. И главная вызвана отсутствием системы ценностей, нравственных идеалов, образ-

* Тема диссертации – «Исследовательская деятельность в формировании функционально-грамотной личности младшего школьника». Научный руководитель – канд. пед. наук Н.М. Комарова.

цов для подражания, выстроенных на государственном уровне, так как сегодня образовавшуюся пустоту в воспитательном пространстве заняли герои иностранных боевиков и мультфильмов.

Другие трудности связаны с определением индивидуальных особенностей личности учащихся и организации на этой основе деятельности учителя, направленной на формирование эмоционально-волевой сферы каждого ученика.

Остановимся на актуальности данного направления в работе педагога. С точки зрения социализации и формирования нравственных понятий важным периодом для становления личности является поступление в школу и обучение в начальных классах. Школа – главный социальный инструмент, который должен обеспечить систему работы, направленную на приобретение и развитие социального опыта, обучение принятию решений и помощь в формировании способности к самоопределению личности. Изучая интересы и склонности школьников, анализируя совместно с ними их учебные возможности и перспективу их развития, можно таким способом сформировать у ребят навыки самопознания и самоконтроля. Однако осуществить это на практике не так легко, как может показаться на первый взгляд. Основная трудность кроется в организации единой системы работы, которая опиралась бы на конкретную программу, научно обоснованную и проверенную на практике, где все разделы подчинены единой цели, имеют четкую структуру, методические рекомендации, а также выработанные критерии оценивания формируемых качеств личности.

Основная цель нашей работы заключалась в создании и апробации программы по формированию нравственности функционально грамотной личности, способной к самосовершенствованию, самоизменению. В рамках реализации системы развивающего обучения педагоги осуществляли диагностику общего развития личности младшего школьника.

Тестирование и контрольные срезы показали довольно высокий

уровень познавательной сферы и сравнительно низкий уровень развития эмоционально-волевой сферы. Наблюдая и организовывая отдых на переменах, устраивая праздники, мы замечали, что учащиеся не умеют управлять своими эмоциями и чувствами, у них слабо развита способность к рефлексии, они имеют неадекватную самооценку, мало знакомы с этическими нормами, не имеют нравственных идеалов и образцов для подражания. Всё это и побудило нас обратиться к данной теме.

Анализ исследований эмоционально-волевой сферы личности позволил выявить следующие факторы, влияющие на её развитие: включение субъекта в деятельность; нравственная направленность личности; развитие способности к рефлексии и адекватной самооценке; развитие мотивационной сферы личности.

На их основе были определены условия эмоционально-волевого развития детей: формирование целостной структуры учебной деятельности младшего школьника; интериоризация нравственных ценностей; положительное эмоциональное состояние; ведущая роль теоретических знаний; осознание школьниками процесса учения.

Принимая их во внимание, мы попытались целенаправленно и научно обоснованно управлять становлением волевой активности учащихся, развивать её, а также индивидуализировать сам процесс обучения и воспитания школьников.

Но для того чтобы достичь высокого результата в работе, надо продумать критерии оценивания полученного продукта труда педагога, иначе нельзя сделать вывод об эффективности разработанной программы. Основным критерием сформированности эмоционально-волевой сферы личности являются волевые качества. На личностном уровне воля проявляется в таких свойствах, как сила воли, энергичность, настойчивость, выдержка и т.д. Их можно рассматривать как первичные или базовые волевые качества личности. Несколько позже, в единстве с характером, развиваются решительность, самообладание, смелость. И, наконец, са-

мый высокий уровень развития волевых качеств личности связан с такими морально-ценностными ориентациями человека, как ответственность, принципиальность, обязательность, деловитость, инициативность.

Без преобразования нравственных ценностей во внутриличностные принципы, без формирования потребности в нравственно-волевом самосовершенствовании невозможно достичь высокого уровня эмоционально-волевого развития личности. Но чтобы нравственные ценности побуждали к активной деятельности, самовоспитанию и саморазвитию личности, недостаточно, чтобы человек их осознавал. Ценности приобретают побудительную силу мотива деятельности, когда они интериоризированы личностью, представляют момент внутреннего существования, когда человек может сформулировать цели своей деятельности, видеть их гуманистический смысл, находить эффективные средства реализации, своевременного контроля, оценки и корректировки своих действий.

Задача интериоризации нравственных ценностей может быть решена путём изменения подходов к воспитательной деятельности, отказа от авторитаризма в воспитании, что предполагает построение всего процесса как многосторонней деятельности, основанной на взаимодействии, сотрудничестве, уважении, доверии к ребёнку через создание условий для его саморазвития и самореализации в качестве социального субъекта.

Организация жизнедеятельности учащихся начальной школы должна быть тесно связана с этическим просвещением детей, так как в младшем школьном возрасте происходит интенсивное накопление нравственного опыта. Через систему классных часов или курса «Развитие духовного мира ребёнка в начальной школе» необходимо приобщать воспитанников к основам нравственности.

При этом надо помнить, что младший школьник воспринимает слова взрослого лишь тогда, когда они задевают его эмоционально. Логика присвоения ценностей выстраивается так: эмоциональное принятие ценностей (пробуждение адек-

ватных эмоций); их осознание (акцентирование ценности); включение в систему ценностных ориентаций ребёнка (ценностных сопоставлений).

Осознание себя, качеств своей личности проявляется у младших школьников через интерес к поступкам и поведению учителя, литературных героев, товарищей по классу, родителей, а затем через оценку собственных качеств. Направить внимание детей на осознание своих качеств помогает организация самооценки их деятельности на каждом уроке. В начале урока дети с помощью учителя ставят перед собой цель, а в конце определяют, насколько им удалось её достичь. После выполнения самооценки предметом обсуждения в классе становятся причины неуспеха или удачи в достижении цели. Таким образом, в центр внимания детей попадают личностные качества.

Задача учителя – сориентировать детей на нравственный образец, научить их чаще всматриваться в себя, оценивать свои поступки и отношения. Осуществляя педагогическую поддержку, коррекцию и стимулирование опыта саморазвития личности детей, необходимо организовать обучение младших школьников основам самоорганизации.

К примеру, ученики ведут «Тетрадь роста», в которой фиксируют результаты своей деятельности. Задача учителя – провести обсуждение выполненного задания, сравнить материал, обобщить его в виде листков класса, высказать своё оценочное суждение. Организация работы по самопознанию и самовоспитанию позволяет продуктивно стимулировать потребности учащихся в нравственно-волевом самосовершенствовании.

Еженедельно на классном часе мы проводили занятия, которые состояли из взаимосвязанных частей: беседа, задания на самопознание, разучивание песен нравственного содержания, работа в «Тетради роста», см. табл. на с. 29. Чтение и обсуждение психологических сказок, направленных на снятие страхов различного генеза, работа над чувствами и эмоциями, проведение психологических этюдов способствовали формированию у детей уве-

Организация работы в «Тетради роста»

| 1-й этап | 2-й этап | 3-й этап |
|--|---|--|
| <p>Создание семейного альбома:</p> <p>а) Мир внутри меня: 1. Кто я?</p> <p>б) Мир вокруг меня: в) Что я знаю об окружающем мире? 2. Люди, которые меня окружают:</p> <p>• Моя семья; • Мои друзья;</p> | <p>Продолжение работы и бесед по самопознанию:</p> <p>а) Я познаю самого себя (диагностика зрительной, слуховой памяти...)</p> <p>б) О чертах характера; в) Человек воли – человек нравственный; г) Я и мои потребности; д) Мои способности; е) Проявление воспитанности</p> <p>Воспитание волевых качеств;</p> | <p>Организация самовоспитания:</p> <p>а) Постановка целей самовоспитания; б) Работа с плохими привычками;</p> <p>в) Выработка хороших привычек; г) Воспитание характера; д) Развитие способностей; е) Развитие внимания, памяти, мышления; ж) Значение общения в самовоспитании;</p> <p>з) Мой идеал. Сочинение «Каким я стану через 10 лет»</p> |

ренности в себе и развитию доверия к окружающему миру.

Весь материал разработанной нами программы или его часть учитель может использовать при организации совместной деятельности с младшими школьниками во внеурочное время. Занятия проводятся в форме бесед, «круглых столов», диспутов, конференций в зависимости от возраста школьников. Встречи можно устраивать раз в неделю; при необходимости их количество может быть увеличено. Учитель вправе проявлять творчество, отбирая и перерабатывая материал, дополнять содержание. Следует заметить, что детям при выполнении некоторых заданий потребуется помощь родителей. Особенно это касается тех проблем, которые обсуждаются при создании семейного альбома. Совместное творчество будет способствовать установлению доверительных отношений между родителями и детьми, их взаимному духовному обогащению.

Содержание разработанной нами программы разбито на три части, в соответствии с годами обучения, начиная с первого класса. Но использовать программу можно, начиная с любого класса начальной школы. В первой части обсуждаются вопросы, связанные с созданием семейного альбома. Во второй содержится материал, посвящённый анализу эмоционального опыта ребёнка.

В третьей анализируются некоторые нравственные характеристики личности.

Выполняя предлагаемые задания, ребёнок учится управлять своими чувствами, анализирует человеческие качества и поступки как литературных героев, так и свои. Параллельно дети знакомятся с приёмами самопознания, заполняя таблицы, предложенные учителем. Каждая таблица анализируется, по ней делаются выводы, строятся проекты развития, коррекции.

Круг обсуждаемых вопросов в процессе создания семейного альбома «Мир внутри и вокруг меня» довольно разнообразен. Данный материал позволяет сформировать представления ребёнка о самом себе и людях, которые его окружают. Круг обсуждаемых вопросов во второй части связан с анализом опыта распознавания, переживания и управления чувствами. В процессе бесед дети не только расширяют свои представления о переживаниях, но и овладевают набором практических умений, которые позволяют им совершать поступки, соответствующие общепринятым нравственным нормам.

Третья часть программы посвящена проблеме развития свойств личности. Содержание этих бесед гораздо сложнее, так как затрагивает не только эмоциональную сферу, но и формирование личности ребёнка. В про-

цессе взаимодействия анализируются отрицательные свойства личности, с проявлением которых ребёнку приходится сталкиваться в ходе развития.

Темы «Я хочу быть...» направлены на создание позитивного настроя и правильной оценки тех положительных личностных особенностей, которыми хочет обладать большинство детей. Примеры из художественных произведений и собственный опыт ребёнка позволяют обратить внимание детей на существующие проблемы, сформировать у них представление о хороших и плохих поступках, научить понимать различия между ними.

Анализ результатов позволяет сделать вывод об эффективности применения данной программы. Наблюдается положительная динамика в формировании деятельностных, коммуникативных, творческих способностей учащихся. Ребята понимают необходимость определения цели своей деятельности, постановки задач, разрабатывают и реализовывают план выхода из затруднений, проводят рефлексивный анализ деятельности. Так формируется положительная мотивация к учению.

Кроме того, ученики учатся работать в группе: используя аксиому коммуникативности, члены группы чётко позиционируют себя в определённой роли (автора, организатора, слушателя, критика), берут на себя организацию праздников и подготовку конкурсов.

На момент проведения контрольного эксперимента учащиеся сами выходили с инициативой провести коллективное творческое дело, держа в «секрете» состав участников и номера концерта, брали на себя ответственность за проведение праздника. Ребята стали увереннее, у них исчез страх быть непонятыми и неприкрытыми.

Результаты тестирования позволили сделать вывод о том, что у учащихся сформировалась способность к рефлексии: 61% опрошенных отмечают, что смогли обсудить волнующие их проблемы; 47% сумели построить алгоритм совершенствования своего характера; 78% научились наблюдать за своей работой-

способностью; 87% разобрались в чертах своего характера; 74% узнали что-то новое об одноклассниках и т.д.

На завершающем этапе эксперимента между учениками установились доверительные отношения, исследования психолога показали высокую степень сплочённости коллектива. На основе результатов анализа контрольного эксперимента и описанных выше фактов мы пришли к выводу о том, что разработанную нами программу можно с успехом использовать при формировании нравственных понятий, убеждений и принципов личности младшего школьника. Её применение помогает формированию способности к самоизменению, самосовершенствованию, самовоспитанию.

Литература

1. Аркадьева, А.В. Исследовательская деятельность младших школьников / А.В. Аркадьева // Начальная школа плюс До и После. – 2005. – № 2.
2. Архипова, И.А. Развитие духовного мира ребёнка в начальной школе / И.А. Архипова. – Феникс, 2005.
3. Бунеева, Е.В. Образовательная система нового поколения: концептуальные основы разработки УМК по русскому языку / Е.В. Бунеева. – М. : Баласс, 2008. – 144 с.
4. Ильиных, Л.М. Развитие исследовательских способностей школьников / Л.М. Ильиных // Начальная школа плюс До и После. – 2007. – № 9.
5. Корчуганова, Е.Г. Интериоризация нравственных ценностей / Е.Г. Корчуганова // Начальная школа плюс До и После. – 2006. – № 3.
6. Савенков, А.И. Методика исследовательского обучения младших школьников / А.И. Савенков. – М. : Изд. дом «Фёдоров», 2006.

Елена Петровна Кадырова – учитель начальных классов ГОУ МОШ № 1825, г. Москва.

Сотрудничество начальной школы и детских творческих объединений в приобщении младших школьников к духовным ценностям

И.В. Верховых

Радикальные изменения, происходящие сегодня в обществе, связаны с переоценкой ценностей. На протяжении многих лет происходило отчуждение человека от подлинной культуры, национальных корней, традиций и ценностей. И стоит ли удивляться, что в наши дни, как показывают многочисленные социологические исследования, большинство школьников ориентированы на материальные блага, а не на духовные ценности, а у значительной части учащихся ценностные ориентации вообще не сформированы.

Между тем, как сказал президент России Дмитрий Медведев, «...общество лишь тогда способно ставить и решать масштабные национальные задачи, когда у него есть общая система нравственных ориентиров. Когда в стране хранят уважение к родному языку, к самобытным культурным ценностям, к памяти своих предков, к каждой странице нашей отечественной истории. Именно это национальное богатство является базой для укрепления единства и суверенитета страны, служит основой нашей повседневной жизни, фундаментом экономических и политических отношений».

Но, к сожалению, сегодня, по верному наблюдению Предстоятеля Русской Церкви Патриарха Кирилла, «существует глобальная проблема потери нравственного начала в жизни людей». И потому «духовно-нравственное развитие и воспитание обучающихся является первостепенной задачей современной образовательной системы и представляет собой важный компонент социального заказа для образования».

Для современного педагога ключевым является вопрос выбора

системы ценностей, на основе которых будет строиться процесс нравственного воспитания младших школьников. В Проекте Концепции духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России названы такие базовые национальные ценности, как патриотизм, социальная солидарность, семья, труд и творчество, наука, традиционные российские религии, искусство и литература, природа, человечество, которые раскрываются в системе нравственных ценностей (представлений). Например, чтобы сформировать такую базовую ценность, как патриотизм, необходимо воспитать любовь к России, своему народу, малой родине.

Мы решили провести исследование – проанализировать мнения по теме национальных ценностей учителей начальных классов г. Челябинска (148 чел.). Респондентам предложили выбрать из перечня, состоящего из 30 ценностей, не более 10, которые, с их точки зрения, должны стать приоритетными в XXI веке. Опрос показал, что воспитательный процесс в начальной школе должен быть направлен на формирование таких ценностей, как порядочность, трудолюбие, доброта, ответственность за свои поступки, честность, человеческое достоинство, милосердие, надёжность, самостоятельность и патриотизм.

Мы сопоставили ценности, обозначенные в Проекте Концепции духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России, с теми, что выбрали учителя в качестве основы воспитания. Так, в Проекте Концепции духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России не нашли отражение такие ключевые, по мнению учителей начальных классов, ценности, как порядочность, доброта, ответственность за свои поступки, честность, надёжность и самостоятельность. Кроме того, формулировки, представленные в Проекте Концепции духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России, отличаются глобальностью и абстрактностью.

После решения вопроса о выборе системы ценностей перед педагогом возникает следующий: каким образом повысить эффективность процес-

са приобщения младших школьников к духовным ценностям? Одним из таких способов, на наш взгляд, является совместная деятельность учителя начальных классов и педагога дополнительного образования детей в приобщении младших школьников к духовным ценностям.

В своём исследовании мы решили сосредоточить внимание на координации усилий начальной школы и детских творческих объединений. Как показала практика, знания о духовных ценностях дети получают в основном в процессе школьных занятий: на уроках литературного чтения, природоведения, на занятиях эстетического цикла, в процессе проведения классных часов, экскурсий, праздников и т.п. Поэтому у нас процесс приобщения к духовным ценностям протекал не только в рамках школьного образования, но и в детском творческом объединении (студия эстрадного танца).

Духовные ценности изучались не разрозненно (одна за другой), а в определённой взаимосвязи. Мы обращали внимание детей на то, к примеру, что знание о добре подразумевает знание о милосердии, справедливости, способности прощать и т.д. Воспитанники не только получали информацию о духовных ценностях, но осознавали их, проживая различные ситуации вместе с героями литературных произведений. Так, занятие на тему «Сочувствие» включало беседу «Наше сердце» и серию творческих заданий.

Занятия в детских творческих объединениях дают простор вариативности, что позволило нам проводить с детьми мини-беседы, занимавшие на каждом занятии от 3 до 5 минут. Совместными усилиями мы уточняли значения уже известных детям ценностей, пытались выразить отношение к ним не только словом, но и жестом, мимикой, движением, примером изобразительной и музыкальной деятельности.

В процессе этих занятий нередко возникали различные нравственные ситуации, которые мы разрешали, используя игры, предложенные Ф. Фопелем: «Ковер мира» (цель: научить детей делиться своими заботами и переживаниями с окружающими людьми) и «Камушек в ботинке» (цель: сформировать

умения разрешать конфликты при помощи переговоров и дискуссий).

В настоящее время учителя начальных классов используют в воспитании детей разнообразные средства музыки, изобразительного искусства, литературы. Эмоциональное воздействие на чувства младших школьников происходит на уроках литературного чтения, окружающего мира, занятиях эстетического цикла. Оно становится значительно сильнее, когда на занятиях детского творческого объединения дополнительно активизируются следующие методики:

- прослушивание музыкального произведения и определение характера музыки (пример: разучивание танца снежинок к новомуднему утреннику начиналось с прослушивания и определения характера музыки из мультфильма «Падал прошлогодний снег»);

- выражение эмоций, переживаний, черт характера героя при помощи движения (пример: перед постановкой танцевальной композиции ко Дню Победы детям было предложено почувствовать настроение «роты солдат» и попытаться подобрать соответствующие движения);

- проигрывание (инсценировка) различных нравственных ситуаций (пример: мы вспоминали конфликтную ситуацию, которая произошла в недавнем прошлом, выбирали участников конфликта и разбирали различные варианты выхода из неё);

- импровизация на заданную тему (пример: дети прослушивали музыкальную композицию, потом делились на группы и придумывали танцевальный этюд на предложенную тему – «Добро и зло», «Дружба крепкая...») и т.д.

Говоря о детских творческих объединениях, необходимо отметить, что именно там созданы условия для проявления детьми таких качеств, как трудолюбие, целеустремленность, самостоятельность, доброжелательность, умение адекватно реагировать на успех и неудачу сверстников, заботиться об участниках детского коллектива.

Начиная заниматься в детском творческом объединении, ребёнок уже имеет перед собой какую-либо конкретную цель (научиться вышивать,

Повышение эффективности приобщения младших школьников к духовным ценностям через сотрудничество начальной школы и детских творческих объединений

| Формы и методы приобщения к духовным ценностям | Содержание деятельности учащихся в рамках начальной школы | Содержание деятельности учащихся в рамках детских творческих объединений |
|--|--|---|
| Беседа о содержании духовных ценностей | Обсуждают сущность той или иной духовной ценности; выражают определённое отношение к ней; иллюстрируют примерами | Уточняют смысл той или иной духовной ценности; выражают к ним отношение не только словом, но и с помощью жестов, мимики, движения, примеров изобразительной и музыкальной деятельности; проживают различные ситуации вместе с героями литературных произведений |
| Рассказ педагога, иллюстрирующий сущность духовных ценностей | Слушают рассказ; отвечают на вопросы педагога | Слушают рассказ; отвечают на вопросы педагога; выполняют серию творческих заданий (представить себя в роли героя рассказа и высказать вслух его мысли, чувства и т.д.) |
| Анализ содержания пословиц, афоризмов, высказываний | Определяют сущность высказывания | Определяют сущность высказывания; иллюстрируют его при помощи средств искусства (музыка, слово, танец) |

петь, играть на музыкальном инструменте, стать актёром, танцором и т.д.). Педагог, в свою очередь, актуализирует поставленную малышом цель, помогает её реализовать, а затем ставит перед ним более реальные цели, которые, однако, требуют большей затраты сил. С первого занятия ребёнку даётся установка на труд, объясняется, что только прилагая усилия, он сможет достичь своей цели.

Таким образом, и учитель начальных классов, и педагог детского творческого объединения совместно решают задачи приобщения младших школьников к духовным ценностям.

Это не означает, что педагог дополнительного образования просто дублирует действия учителя начальных классов. Во-первых, каждый субъект организации воспитания выбирает и применяет те методы и формы по приобщению младших школьников к духовным ценностям, которые точнее вписываются в его воспитательную программу. Во-вторых, так как работа учителя начальных классов регламентирована учебными планами, обязательными учебными программами и т.д., у него остаётся недостаточное количество времени на организацию воспитательного процесса. Педагог детского творческого объединения в данном случае дополняет основные действия учителя. Рассмотрим это на примере таблицы (см. выше).

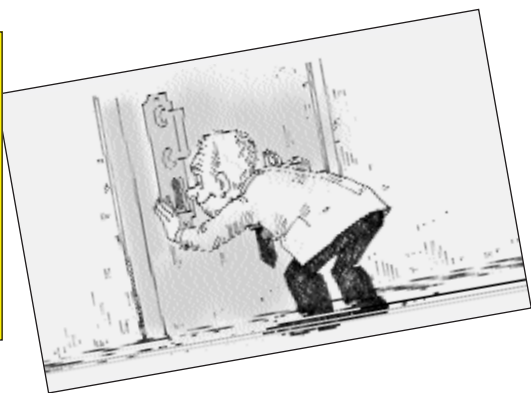
Наибольшего результата педагог может достичь в том случае, если его воспитательная деятельность будет основана на:

- определённой системе ценностей, которая соответствует социальному заказу общества и внутренне принимается самим педагогом;
- систематическом и целенаправленном воздействии на эмоции и чувства воспитанников на каждом этапе приобщения младших школьников к духовным ценностям;
- использовании в своей работе разнообразных форм и методов приобщения младших школьников к духовным ценностям;
- сотрудничестве начальной школы и детских творческих объединений в приобщении младших школьников к духовным ценностям.

Ирина Валерьевна Верховых – канд. пед. наук, доцент кафедры педагогики, психологии и предметных методик Челябинского государственного педагогического университета, г. Челябинск.

Финский опыт преподавания ДНК в общеобразовательных школах: традиции и современность

А.Е. Скопец



В статье рассматриваются особенности финского опыта преподавания духовно-нравственной культуры (ДНК) в общеобразовательных школах. Как удаётся финнам сочетать традиционные подходы и отвечать на вызовы времени в преподавании предметов религиозного и мировоззренческого характера? Какие цели и задачи ставят они перед духовно-нравственным образованием и воспитанием? Какие трудности на сегодняшний момент рождает светское конфессиональное образование в рамках общеобразовательных школ? Автор статьи отвечает на эти и другие вопросы.

Ключевые слова: начальное образование, современная система образования, западные образцы в системе образования, преподавание духовно-нравственной культуры, конфессиональное религиозное образование в светской школе.

Финляндия имеет свою длительную традицию преподавания духовно-нравственной культуры в общеобразовательных школах. Этот опыт постоянно увеличивается, поскольку современность открывает новые темы в вопросах духовно-нравственного воспитания детей. И несмотря на острую на сегодняшний день полемику в отношении способа организации, формы и содержательной стороны предмета в рамках ДНК, финны уверены в необходимости этого предмета в школе.

Во второй половине XIX века школа в Финляндии была отделена от церкви. Но несмотря на это в рамках школьной программы остался предмет «Лютеранское вероисповедание», преподавание которого до начала 1990-х годов носило конфессиональный катехизический характер. Наряду с ним в государственных школах преподавалось и «Православное вероисповедание» для детей из православных семей.

С 1990-х годов в связи с ростом числа иностранцев – иммигрантов, беженцев – страна становится

поликонфессиональной. А поскольку в Финляндии неоспоримой ценностью является равное достоинство и равноправие всех граждан, то не могло быть и речи о том, чтобы детей из нелютеранских семей заставляли изучать в школах лютеранское вероисповедание. Для финского менталитета такая позиция просто неприемлема, поскольку содержит элемент насилия над представителями иной веры, мировоззрения, культуры.

В конце 1990-х в организации школьного религиозного образования происходят изменения. Финское государство берёт на себя ответственность за обеспечение права каждого ребёнка на получение религиозного образования в соответствии с религиозной традицией его семьи.

Если раньше предмет в рамках религиозного образования имел общее наименование «Вероисповедальное обучение религии», то с 2003 г. его стали называть «Обучение своему вероисповеданию» (или «Своё вероисповедание»), поскольку теперь в школах стали преподавать не только лютеранское и православное вероисповедание, но и католическое, ислам, буддизм и кришнаизм. Следует заметить, что в финской государственной школе может быть организовано обучение любому вероисповеданию, официально зарегистрированному в государстве, если об этом попросят родители ученика, которые являются членами соответствующего религиозного объединения, и если в школе находится не менее трёх таких учеников.

Кроме того, в школьную программу был введён предмет «Мировоззре-

ние» для детей из семей, где господствует атеизм. Как и «Свое вероисповедание», он является обязательным компонентом школьной программы. «Свое вероисповедание» и «Мировоззрение» преподают с 1-го по 9-й класс основной школы, а также в гимназиях*, и на занятия отводится в среднем по 1 часу в неделю в течение каждого года обучения.

Поскольку школьников, изучающих «Мировоззрение», в финской школе немного, можно говорить о том, что духовно-нравственное образование и воспитание в настоящее время реализуется через религиозное образование, которое, как это ни парадоксально звучит, носит конфессиональный светский характер: финны вынуждены сегодня конфессиональное религиозное образование делать светским по форме реализации.

Образование в Финляндии в целом основано на развитии аналитического мышления ребёнка, этот критерий относится и к религиозному образованию; в обучении «Своему вероисповеданию» сохраняется принцип научной критичности, учащиеся здесь призваны ставить вопросы и критически воспринимать информацию.

Само название предмета «Свое вероисповедание» уже заставляет задуматься о том, что означает для ученика исповедание той веры, к которой он принадлежит, а также о том, что его одноклассник может исповедовать иную веру. Обучение в большей степени основывается на диалоговых подходах, взаимовлиянии, совместном размышлении, нежели на передаче информации от учителя к ученикам.

Какие цели и задачи ставят финны перед духовно-нравственным образованием и воспитанием? Во-первых, оно должно готовить учащегося к **встрече с религиозным и этическим измерением** как в его собственной жизни, так и в жизни общества. Современный человек должен быть образованным в религиозных и миро-

воззренческих вопросах, поскольку религия была и остаётся влиятельным фактором в человеческом обществе. Особо подчёркивается как важность знания своей веры, так и готовность встретиться с другими религиями, верованиями и мировоззрениями.

Задачей духовно-нравственного воспитания и образования считается **предоставление учащемуся знаний, навыков и опыта**, из которых он получит, образно говоря, «кирпичики» для построения собственного мировоззрения и формирования своей идентичности, важной составной частью которой является и принадлежность человека к той или иной конфессии, тому или иному мировоззрению.

Важной целью является **нравственное воспитание** детей. Ученик должен научиться понимать, в чём заключаются этические нормы той конфессии, к которой он принадлежит, уметь применять их в своей жизни, видеть влияние своей конфессии и других религиозных традиций и мировоззрений на шкалу ценностей и этические воззрения людей в обществе.

В вопросах этики одной из основных тем является размышление над личным отношением к иному религиозному опыту, иной культурной традиции. Финляндия поддерживает одну из наиболее важных тем в европейском духовно-нравственном образовании и воспитании – взаимодействие представителей разных религий, мирное сосуществование разных культур.

Целью духовно-нравственного образования и воспитания становится **воспитание не только подлинной толерантности в отношении иноверцев, но и дружественной открытости к опыту другого**. Конфессиональное образование в Финляндии содержит в себе обязательное знакомство с другими религиями не только в теории, но и на практике, когда учеников, например, знакомят с традициями

* Гимназия – высшая школа в Финляндии, в которой обучение длится от двух до четырёх лет. Эта ступень в какой-то степени соответствует 10–11-м классам российской школьной системы образования.

религиозных праздников, касающихся еды, одежды, народных и религиозных песнопений. Это способствует признанию и изучению существенно многообразия духовного опыта человечества, что, в свою очередь, развивает способность к диалогу с людьми иных убеждений.

Поскольку сейчас национальные меньшинства в Финляндии сосуществуют бок о бок, у детей есть возможность на личном опыте научиться общаться с представителями других национальностей и культур, ценить людей вне зависимости от их национальных и религиозных корней.

В финском языке появился термин «новые финны», который относится к новым членам финского общества – «финнам» иных национальностей. Различные финские движения и общества, деятельность которых направлена на борьбу с расизмом и национализмом, подчёркивают, что «новые финны» – это богатство для Финляндии, несущее вдохновение, творчество, новые идеи. Отношение к представителям других национальностей и культур, основанное на уважении и доверии, закладывается ещё в школе, в этом немалую роль играют предметы «Своё вероисповедание» и «Мировоззрение».

Что же представляет собой по содержанию предмет, раскрывающий духовно-нравственное и культурное измерение в жизни человека в рамках финской общеобразовательной программы? Покажем это на примере предмета «Православное вероисповедание» и предмета «Мировоззрение» для учащихся 1–2-х классов.

Ученик, посещающий занятия «Православное вероисповедание» (1–2 раза в неделю в 1–2-м классе), знакомится с рассказами из Священного Писания и на их основе учится размышлять над вопросами этического характера. Педагоги на уроках часто проводят сравнения между рассказами, взятыми из Библии, и современной жизнью, заставляют задуматься о том, как правильно поступать в жизни, приводя в качестве примеров рассказы из жизни православных святых.

Важной темой в обучении «Православному вероисповеданию» является понятие «святость», которое раскрывается маленьким учащимся и при посещении православных богослужений, что входит в обязательную программу обучения. Через приобщение к церковному искусству дети учатся видеть красоту. Укреплению православной идентичности учащегося способствует и особый ритм жизни православной церкви: посты и праздники в течение церковного года.

В программу предмета «Своё вероисповедание» входит обязательное знание других вероисповедальных традиций. Для православных учащихся 1–2-го класса это подразумевает знакомство с лютеранской церковью и некоторыми традициями лютеран. В рамках предмета «Православное вероисповедание» поднимается тема защиты и охраны окружающей среды (созданного Богом мира), к чему человек призван – «возделывать и хранить землю».

«Мировоззрение» – в целом междисциплинарный предмет, он содержит в себе материалы по философии, обществоведению и культурологии. Человек в рамках этого предмета понимается как активный деятель, который создаёт и обновляет культуру и совершает это во взаимодействии с другими людьми. Различные мировоззрения, человеческое поведение и традиции рассматриваются в рамках этого предмета как результаты взаимодействия личностей, обществ и культурных наследий. В обучении подчёркивается способность человека исследовать мир и активно управлять своей жизнью. Центральными темами на протяжении всего обучения являются: развитие человека, культурная идентичность, интернациональность, ответственная и активная гражданская позиция, участие в жизни общества, предприимчивость, а также ответственность за хорошее состояние окружающей среды и устойчивое будущее.

Ниже даётся основное краткое содержание программы предмета «Мировоззрение» для учащихся 1–2-х классов.

1. Тема «Мы похожи, и мы все разные» включает в себя следующие аспекты: я сам, моя история, семья, род; различные чувства: радость, страх, печаль и т.д.; различные традиции и культура одноклассников, принятие «разнообразия»; значение дружбы в жизни; школа, общность, я как член коллектива;

2. Тема «Культурные традиции» освещает следующие вопросы: праздники, праздничные дни в школе, в семьях, в Финляндии, в мире; как это было раньше: как жили, работали, играли;

3. Тема «Окружающая среда и природа» включает в себя следующие аспекты: мифы о Сотворении мира в различных культурах; рождение, жизнь и смерть в природе, круговорот природных явлений; бережное отношение к окружающей природе и её повседневная защита.

В следующих классах в рамках предмета «Мировоззрение» происходит развитие этических и философских тем («Добро и зло», «Свобода и ответственность», «Равноправие» и т.д.), рассмотрение различных общественных явлений (например, бедность и богатство в глобальном мире, права человека, мир во всём мире и т.д.). Как уже упоминалось выше, предмет «Мировоззрение» в школах пока существует для небольшого процента учащихся, дети в основном учатся «Своему вероисповеданию».

Современность ставит определённые проблемы в реализации конфессионального образования в светской школе в Финляндии. Одна из них – формирование критериев оценки по предмету «Своё вероисповедание». Так преподаватель ислама начинает сомневаться в том, может ли он поставить «отлично» учащемуся 9-го класса по предмету «Этика» (преподаётся обычно в 9-м классе в рамках предмета «Своё вероисповедание»), несмотря на то что ученик имеет отличные знания по этому предмету, поскольку преподаватель заметил у учащегося проявления поведения вне учебного про-

цесса, которые противоречат исламским этическим нормам.

Другой проблемой является внешняя организация учебного процесса по предмету «Своё вероисповедание». Поликонфессиональный класс расходуется на урок по разным классам, где ученикам преподают их «вероисповедание». Так, в конкретной начальной школе* всего 12 православных детей, и все они, независимо от возраста, присутствуют на этом уроке вместе. В группе, в которой дети от 7 до 12 лет, непросто организовать учебный процесс за 45 минут урока, если учитывать ещё и факт особого возрастного восприятия религиозных тем учащимися. И подобные проблемы возникают во всех конфессиональных группах.

Проблемой является и разделение детей по конфессиональному признаку, что для учеников начальной школы особенно непонятно и воспринимается ими отрицательно. Почему на этот урок нужно идти в класс, где будут более старшие, незнакомые им дети, а не быть со своим классом вместе на одном уроке? Здесь есть момент дискредитации религии в глазах детей, поскольку такое положение дел невольно разделяет людей.

Эти и подобные им проблемы рожают сегодня полемику даже в отношении того, следует ли оставлять этот предмет в рамках школьной программы. Существует мнение, что религиозное образование должно осуществляться только на базе приходов и религиозных объединений. Но такую категорическую позицию разделяют немногие. Например, управляющий образованием крупного индустриального города Тампере Вели-Матти Канерва заявил в своём интервью известной финской газете (от 3.10.09), что религиозное образование должно быть «удалено» из общеобразовательных школ и передано в руки церкви. В школах же, по его мнению, нужно преподавать лишь предмет «Мировоззрение», ориентированный на общеэтические ценности человечества, поскольку внеш-

* Начальная школа в Финляндии – с 1-го по 6-й класс включительно.

няя организация учебного процесса по предмету «Свое вероисповедание» очень сложна, ведь Финляндия становится все более многонациональной и поликонфессиональной страной. При этом Канерва отметил, что своим заявлением он не выступает против церкви или религии в целом.

В ответном заявлении архиепископ финской лютеранской церкви Юкка Парма подчеркнул, что религиозное образование – это одно из основных прав финских граждан (в данном случае детей). Он осудил тех родителей, которые не дают возможности ребёнку получать религиозное образование, считая, что ребёнок, повзрослев, сам выберет себе мировоззрение. Архиепископ отметил, что мировоззрение возникает не на пустом месте, оно складывается из того материала, который предлагается. Человек нуждается в «строительном материале» для своего мировоззрения и в этом немалую роль играет тот предмет, который открывает ребёнку духовное, религиозное и нравственное измерение жизни. Единого мнения по данному вопросу в Финляндии пока ещё не выработано.

Литература

1. *Hilsha, P.* Uskontokasvatus monikulttuurisessa maailmassa / P. Hilsha, A. Kallioniemi, J. Luodeslampi. – Helsinki : Kirjapaja, 2005. (Хилска П., Каллиониemi А., Луодеслампи Ю. Религиозное воспитание в поликультурном мире. – Хельсинки : Кирьяпая, 2005).
2. *Kallioniemi, A.* Uskonnonopetus uudella vuosituhannella / A. Kallioniemi, J. Luodeslampi. – Helsinki : Kirjapaja, 2005. (Каллиониemi А., Луодеслампи Ю. Религиозное воспитание в новом тысячелетии. – Хельсинки : Кирьяпая, 2005).
3. *Песонен П.* Динамичная Финляндия / П. Песонен, О. Риихинен. Спб. : Европейский дом, 2007.
4. Сайт Управления образованием Финляндии* http://www.hel.fi/wps/portal/Opetusvirasto/?WCM_GLOBAL_CONTEXT=/Opetus/fi/Etusivu

* Управление образованием входит в Министерство просвещения Финляндии и занимается общим планированием учебного процесса, оценкой деятельности основных школ, гимназий и колледжей.

Александра Евгеньевна Скопец – аспирантка Института теории и истории педагогики Российской академии образования, г. Хельсинки.



Издательство «Баласс» выпустило книги из серии

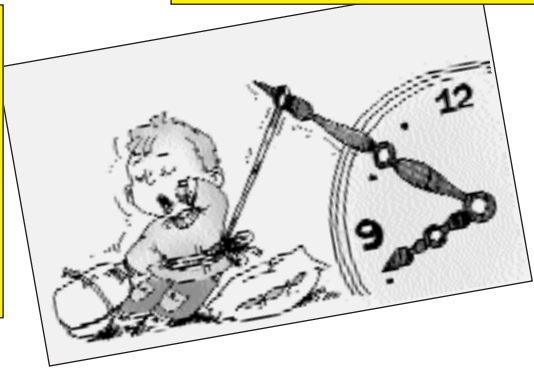
«За страницами учебника»:

1. *Граник Г.Г., Концевая Л.А.* Русская литература. От былины до Крылова.
Книга для чтения, 7–11 классы.
2. *Бердинских В.А., Бердинских М.Л.* Родная страна.
Книга для чтения по истории для 3–4 классов.
3. *Бердинских В.А.* Россия в IX–XVI веках.
Книга для чтения по истории для 6–7 классов.
4. *Душина И.В., Смоктунович Т.Л.* Народы мира.
Книга для чтения по географии для 7 класса.

Заявки принимаются по адресу: 111123 Москва, а/я 2, «Баласс».
Справки по телефонам: (495) 368-70-54, 672-23-12, 672-23-34.
Заявки на отправку по почте принимаются по телефону: (495) 735-53-98.
bal.post@mtu-net.ru
<http://www.school2100.ru> E-mail: balass.izd@mtu-net.ru

Нравственные основы развития одарённости ребёнка дошкольного возраста

Л.В. Трубайчук



Как свидетельствуют исторические факты, гениальные люди делятся на две группы: альтруисты и эгоисты. Интересно, что именно в дошкольный период у ребёнка формируются качества, которые необходимы ему для осознания самого себя, осмысления социальных связей, норм и правил поведения. Потому так важно уже в этом возрасте целенаправленно развивать системные качества личности ребёнка.

Детский дошкольный возраст – это период становления способностей, формирования личности, бурных интегративных процессов в психике. Уровнем и широтой интеграции можно охарактеризовать природу самого явления одарённости. Определяя художественную одарённость маленьких детей, А.А. Мелик-Пашаев отмечает, что «мы в сущности имеем не особый дар, присущий этому конкретному ребёнку, имеющему своё лицо и имя, а скорее, некую «возрастную талантливость», которая накатывает, как волна, едва ли не у всех детей и, как волна, уходит – хотя и может оставить добрый след в душевном мире растущего человека» [4, с. 44].

Дошкольники по-разному выражают себя в творчестве. Часто малыш, захваленный взрослыми за проявление способностей в каком-либо виде деятельности, начинает активно демонстрировать своё эго. Нередко у одарённых детей развивается негативное самовосприятие, возникают трудности в общении со сверстниками. Это «работают» эмоциональные механизмы сознания: ведь в детстве проявление эмоционального отношения к жизни опережает становление моральных знаний, рациональной стороны морального сознания.

Большая внушаемость, подража-

тельность делают дошкольный возраст особенно благоприятным для развития и проявления нравственных чувств. В этот период закладываются и укрепляются моральные установки и психологические свойства личности, выражающие её отношение к другим людям: общительность, справедливость, стремление доминировать, эгоизм и т.д.

Пятилетние дети, по утверждению В.В. Абраменковой, способны как к острым переживаниям зависти, так и к ярким проявлениям сочувствия. Причём, и зависть, и сострадание выражаются у ребёнка в реальных действиях: если малыш кому-то завидует, может пожаловаться; а если страдает, то нередко, чтобы утешить, способен поделиться самым дорогим для себя.

Пятилетний ребёнок легко воспроизводит переживания других людей. Но хотя дети в дошкольном возрасте уже способны встать на позицию другого человека и эмоционально реагировать на то, что они сами не пережили, их восприятие ощущений другого человека ограничено рамками собственного опыта, своим кругом общения. К тому же психика дошкольника сильно центрирована: собственное видение мира он в значительной степени отождествляет с реальностью [1].

Для того чтобы у малыша в период творческого развития не возникло внутреннего антагонизма по отношению к другим людям, необходимо, чтобы взрослые брали на себя ответственность за гармоничное развитие личности дошкольника, сдерживали сопутствующие этому развитию негативные образования. Отношение взрослого формирует у ребёнка конкретные человеческие чувства и ценно-

сти. Потому так важно, включая детей в творческую продуктивную деятельность, направлять их действия на создание творческого продукта, подчёркивать значимость их творческой деятельности для окружающих людей.

Занимаясь развитием духовно-творческой личности ребёнка, надо ориентироваться не на снижение его притязаний на признание одарённости, а на придание этим притязаниям правильного направления и приглушение сопутствующих негативных образований. А.З. Рахимов, рассматривая проявление ранней одарённости, называет крайне важным сопровождение и даже опережение духовно-нравственного развития ребёнка дошкольного возраста перед развитием его таланта [5]. Такой подход, по его мнению, будет способствовать соотношению проявляющихся у малыша задатков одарённости с нравственными нормами человечества.

Жизнетворчество предполагает открытость детей состраданию, взаимопомощи, добрым делам, милосердию, коллективному труду для других людей, заботе об окружающих. И потому на эмоциональное воспитание ребёнка оказывает влияние его включение в мир искусства. Об этом красноречиво свидетельствует Е.А. Флерина, которая отмечает: «При помощи искусства развивается творческая личность ребёнка. В игре, рисовании, лепке, рассказывании ребёнок учится ставить перед собой цели, определять свои желания, предвидеть пути их осуществления и результаты. Преобразуя действительность по собственному замыслу, ребёнок развивает творческую инициативу, волю, выдержку, сосредоточенность, умение довести замысел до конца. Искусство является величайшим средством общения и взаимопонимания, сближает и объединяет детей в совместных переживаниях и действиях». При этом она формулирует следующие принципы художественного воспитания детей: стремление к единству эмоционального и познавательного; изучение своеобразия восприятия ребёнком эстетического и творческого; полноценность, богатство и разнообразие; наглядность; внимание к детской инициативе

и самостоятельности; правильное сочетание коллективного и индивидуального руководства [6, с. 9–10]. Задача педагога, занимающегося развитием детского творчества, должна заключаться в следующем: «Нашим стремлением является не разрешать за ребёнка его творческую задачу, но оказывать всяческую помощь его памяти, вооружать глаз, помогать анализом, указанием, напоминаям» [6].

Эмоциональное воспитание способно сделать ребёнка более мягким по отношению к сверстнику или взрослому, а ответная благодарность принесёт ему безусловное удовлетворение при создании творческого продукта, который в детском сознании соединится с реализацией себя для других.

Интересна в этом отношении точка зрения В.Т. Кудрявцева, который подчёркивает: «В психологии необходимо различать творчество как «открытие для других» и творчество как «открытие для себя», вхождение ребёнка в человеческий мир – это непрерывная цепочка «открытий для себя». В то же время, как отмечает В.Т. Кудрявцев, «открытие для себя» – это непременно условие «открытий для других». Детство – едва ли не единственный период в жизни, когда творчество становится универсальным и естественным способом существования человека [3, с. 76–77].

Продукты художественного творчества целостно раскрывают личность малыша и его отношение к окружающему миру, соответствуют возрастным и индивидуальным особенностям его чувств, ума, воли, физических возможностей, а также нравственным представлениям ребёнка о его роли в системе общественных отношений. Собственное детское творчество, пусть самое простое, детские находки и открытия, пусть самые скромные, детская мысль, пусть даже самая наивная, – вот что создаёт ребёнку атмосферу радости, формирует его личность, воспитывает в нём человечность и стимулирует развитие его созидательных способностей.

Гармоничному развитию детской личности способствует уравнивание аффективной сферы ребёнка за счёт включения его в художественно-творческую деятельность. Что же

касается негативных образований, возникающих в ходе детского творческого развития, их можно снимать или смягчать соответствующим эмоционально-аффективным отношением со стороны взрослого. Знание нормативов нравственности само по себе не имеет для ребёнка такого действия, как санкционированное аффектом отношение к тому или иному его поступку.

Как отмечает Л.И. Божович, формирование личности ребёнка на протяжении дошкольного возраста проходит несколько стадий онтогенетического развития: что-то только ещё намечается, многое ещё не успело проявиться; это пока ещё не целостная духовная структура; личность находится в состоянии самостроительства, поиска собственного «лика». Ребёнку удастся обрести духовную устойчивость и целостность, личную независимость и свободу, если в поиске своей личности педагог сумеет организовать ему встречу с общечеловеческими ценностями, которые станут личными смыслами его жизни [2].

В соответствии с теорией Э. Эриксона, дошкольные годы в плане развития личности характеризуются интересом ребёнка к исследованию и апробированию собственных возможностей в поведении (т.е. деятельностью и контактами с окружающими) с тем, чтобы понять, «какой я есть» и «каким я могу быть». Обладая недостаточным опытом поведения, ребёнок пристально наблюдает за поведением окружающих его людей, имитирует их, стремясь принять участие в их деятельности.

Впрочем, детская инициатива проявляется не только в этом. Глубинно она зависит от расширения возможностей развивающегося сознания. Постепенно ребёнок осознаёт, что больше не является руководимым, управляемым только извне, и его поведение становится в значительной мере самоуправляемым. Важно только, чтобы в процессе формирования образа своего «Я» происходило создание регулятивной функции, включающейся при расхождении стремлений личности с социальными требованиями и ценностями, предъявляемыми со стороны общества. Ребёнок принимает опреде-

лённую совокупность нравственных качеств и норм, благодаря внутреннему осознанию и пониманию, а также стремлению к ним. Это и составляет реальное «Я» малыша, то, что присуще ему и им осознаваемо.

В дошкольном возрасте у малыша накапливается определённый нравственный опыт, связанный с формированием дружеских взаимоотношений в ходе творческой деятельности, взаимопомощью при создании коллективного творческого продукта: танца, песни, спектакля и др.

К концу дошкольного детства возникает элементарная самооценка качеств, продуктов творческой деятельности, имеющих очевидные внешние показатели. В этом возрасте у малыша зарождается моральная мотивация, проявляется соподчинение мотивов. «В процессе развития ребёнка, – пишет в своём фундаментальном исследовании Л.И. Божович, – выполнение норм поведения, благодаря постоянной связи этого выполнения с положительными эмоциональными переживаниями, начинает восприниматься ребёнком как нечто само по себе положительное. Стремление следовать требованиям взрослых, а также усвоенным правилам и нормам начинает выступать для ребенка-дошкольника в форме некоторой обобщённой категории, которую можно было бы обозначить словом «надо». Это и есть та первая моральная мотивационная инстанция, которой начинает руководствоваться ребёнок и которая выступает для него не только в соответствующем знании, но и в непосредственном переживании необходимости поступать именно так, а не иначе» [2, с. 243–244].

Рассматривая дошкольное детство с точки зрения растущего социокультурного феномена, можно понять и объяснить социальную и личностную сущность становления и развития одарённости ребёнка-дошкольника. На современном этапе развития общества она характеризуется, с одной стороны, чрезвычайной социальной активностью ребёнка, с другой – индивидуализацией, часто проявляющейся в эгоистических устремлениях.

Развитие одарённости дошкольников во многом зависит от содержания

основных сфер их жизни: познания, деятельности, общения, игр. Детство – это не «социальный питомник» (Д.И. Фельдштейн), а социальное состояние, в котором взаимодействуют дети и взрослые. Дошкольник, познающий жизнь и склонный к творческой деятельности, в большой степени нуждается в обретении взрослых смыслов жизни и поддержке своих развивающихся способностей.

Активное постижение смыслов жизни, развитие одарённости у ребёнка данной возрастной группы находит выражение в художественно-творческой деятельности, где основным методом художественного воспитания выступает метод пробуждения предельной самостоятельности детей (А.В. Бакушинский, Н.Н. Поддьяков). При этом основную педагогическую ценность составляет не результат художественно-творческой деятельности как таковой, а эмоционально окрашенный процесс, творческое действо с учётом нравственных ценностей.

Литература

1. Абраменкова, В.В. Сорадование и сострадание в детской картине мира / В.В. Абраменкова. – М. : Эко, 1999. – 224 с.
2. Божович, Л.И. Проблемы формирования личности : избр. психол. труды ; под ред. Д.И. Фельдштейна / Л.И. Божович. – М. : Ин-т практ. психологии, 2001. – 532 с.
3. Кудрявцев, В.Т. Феномен детской креативности / В.Т. Кудрявцев // Дошкольное воспитание. – 2006. – № 3. – С. 71–78.
4. Мелик-Пашаев, А.А. Мир художника / А.А. Мелик-Пашаев. – М. : Прогресс-Традиция, 2000. – 269 с.
5. Рахимов, А.З. Нравственная психология / А.З. Рахимов. – Уфа : Наука, образование, культура, 1995. – 202 с.
6. Флёрина, Е.А. Основные принципы художественного воспитания детей / Е.А. Флёрина // Дошкольное воспитание. – 2009. – № 7. – С. 8–13.

Людмила Владимировна Трубайчук – доктор педагогических наук, профессор, зав. кафедрой педагогики и психологии детства факультета дошкольного образования Челябинского государственного педагогического университета, г. Челябинск.

О сущности программ духовно-нравственного развития дошкольников

И.Е. Емельянова

В государственной политике России процесс образования в наши дни рассматривается как механизм формирования духовно-нравственной культуры общества. Данный подход раскрыт в комплексной программе Центрального регионального отделения Российской академии образования «Образование как механизм формирования духовно-нравственной культуры общества», утверждённой президентом РАО А.В. Петровским по решению президиума РАО от 15.06.94. Научным руководителем программы назначен действительный член РАО профессор В.В. Рубцов.

Законодательное обоснование духовно-нравственного развития и защиты отражено в следующих нормативных документах: Закон РФ «Об образовании» (ст. 18), Конституция РФ (ст. 55, п. 3), Закон РФ «Об основных гарантиях прав ребёнка в РФ» (ст. 5, п. 1), Конвенция о правах ребёнка, Федеральная программа «Патриотическое воспитание», где даётся установка на «...воспитание граждан на традиционных духовно-нравственных ценностях российской культуры для обеспечения духовно-нравственного единства общества, снижения степени идеологического противостояния, возрождения истинных духовных ценностей русского народа, упрочнения единства и дружбы народов Российской Федерации».

В числе наиболее популярных программ образования детей дошкольного возраста, утверждённых Министерством образования РФ, можно назвать программы «Развитие», «Радуга», «Золотой ключик», «Детство», «Дружные ребята», «Истоки», «Детский сад 2100».

Программа «Развитие», разработанная Л.А. Венгером, получила достаточно широкое распространение. Её авторы не ставят перед собой спе-

циальной задачи нравственного воспитания детей, – оно достигается «общей организацией жизни группы, эмоционально привлекательными для детей видами деятельности, вниманием со стороны взрослых к каждому ребёнку и к взаимоотношениям детей между собой» [1; 7].

Тем не менее в программе заложены предпосылки развития нравственных отношений через игру, образизательную деятельность и знакомство с художественной литературой.

Популярна сегодня и **программа «Радуга»**, которая в качестве цели воспитания выделяет развитие дружелюбия и терпимости по отношению к сверстникам. Как считают её авторы, добиться этого можно путём формирования у детей определённых моральных норм: ритуалов приветствия и прощания; празднования дней рождений; помощи ребятам в конфликтных ситуациях; нейтрализации агрессивных проявлений; демонстрации малышам норм справедливости и равноправия.

Другой своей важной целью эта программа называет формирование у детей эмоциональной отзывчивости к переживаниям и проблемам других людей. Эту задачу предлагается решать, пробуждая в ребятах способность откликаться на чужую боль, на переживания взрослых и сверстников; демонстрируя им примеры чуткого отношения к живым существам; акцентируя детское внимание на общем сходстве чувств всех людей (боль, страх). Правда, в программе, недостаточно представлены практические средства решения поставленных целей и задач, не прописаны конкретные педагогические методы и приёмы их достижения.

Широкое распространение получила в наши дни комплексная образовательная **программа «Детство»**, разработанная коллективом кафедры дошкольной педагогики Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена. В отличие от других программ, нравственное развитие ребёнка и формирование гуманных отношений с другими детьми является здесь одной из приоритетных задач.

Девиз программы – «Чувствовать – Познавать – Творить». А потому проблема эмоционального развития дошкольника, обеспечение ему эмоционально-комфортного состояния в общении со взрослым и сверстниками, гармоничное взаимодействие с предметным миром решается в разделе «Чувства», в задачи которого входит развитие «эмоциональной отзывчивости, способности к сопереживанию, готовности к проявлению гуманного отношения в детской деятельности, поведении и поступках» [2].

Авторы программы предлагают решать все поставленные задачи через «усвоение детьми идеи единства всего живого». Обсуждая с ребятами различные проблемные ситуации, воспитатель знакомит их с эмоциональными переживаниями и поступками людей, доступными детскому пониманию в данном возрасте. И дети сами, по мнению авторов, начинают осознавать, какие поступки приводят к тем или иным переживаниям. Так у них формируется понятие о гуманном и негуманном поведении. Ещё одним важным средством развития эмоциональной отзывчивости дошкольников в программе «Детство» (как и в ряде других) является приобщение к искусству: музыке, литературе, народной культуре.

Во многих детских садах активно используется **программа «Дружные ребята»**, разработанная авторским коллективом под руководством Р.С. Буре. Её отличие от иных программ в том, что она имеет гуманистическую направленность, ставит своей задачей формирование гуманных чувств и дружеских отношений между дошкольниками. Это достигается, по замыслу авторов, путём осознания детьми ценности доброжелательного отношения к другим людям и через обучение эмоционально предвосхищать последствия своих поступков.

Гуманистическая направленность поведения в этой программе понимается как обобщённая характеристика поведения ребёнка, которая отражает детское умение ориентироваться в возникшей социальной ситуации, осознавать суть происходящего и проявлять эмоциональную чувствительность к состоянию сверстников.

Авторы программы предлагают следующие методы и средства для воспитания гуманных чувств и дружеских отношений дошкольников: рассматривание картин, отражающих жизненные ситуации и переживания, знакомые детям; чтение художественных произведений с описанием типичных моральных ситуаций и последующее обсуждение поступков героев; игры-упражнения, в которых детям предлагается решить знакомые им моральные проблемы; положительная оценка реальных проявлений гуманистической направленности поведения, пояснение смысла собственного поступка и поведения сверстника.

Отзывчивость характеризуется в программе как умение ребёнка замечать ситуации, в которых его сверстник испытывает неблагополучие, искать и находить действенные способы, чтобы помочь ему восстановить эмоциональное комфортное состояние. Таким образом дети приобретает опыт практических действий, направленных на оказание помощи другому человеку и побуждаются к проявлению отзывчивости и доброжелательности.

Теперь рассмотрим возможности парциальных (авторских) программ, в которых духовно-нравственная самореализация детей отражена в духовно-нравственном или социально-нравственном аспекте развития. Назовём лишь те из них, что апробированы в Российской Федерации и освещены в ведущих реферируемых журналах страны.

В их числе: «Духовно-нравственное воспитание старших дошкольников» (составители – Т.Г. Феоктистова, Н.П. Шитякова, г. Челябинск); «Духовно-нравственное воспитание дошкольников в русле православной культуры» (авторы – Н. Султанова, Н. Цилько, г. Печоры Псковской области); Программа, реализующая ценности православной культуры Санкт-Петербурга в духовно-нравственном воспитании дошкольника (автор – В. Семибратова); «Воспитание сказкой» (под редакцией Л.П. Гладких); «Подарок к празднику» (автор – О.М. Потаповская).

Не менее широкую известность в последнее время получили

Школа благочестия, программа Т.А. Флоренской «Мир дома твоего», программа «Основы нравственности» Р. Янушкявичюса. Кроме того, существует немало признанных учебных пособий, среди которых можно отметить: «Уроки добротолковия» священника Алексия Мороза и Т.А. Берсеновой; «Ступени мудрости» А. Лопатиной и М. Скребцовой; «Уроки добра» С.И. Семенака и многие другие, в которых содержатся подробные концепты занятий по духовно-нравственному образованию детей.

В указанных программах авторы по-разному понимают сущность духовно-нравственного развития детей, и порой в них наблюдается существенное расхождение между целями духовно-нравственного воспитания и методами их практической реализации.

Анализируя цели и задачи различных программ, мы хотели бы отметить, что как для светского, так и для религиозного понимания духовно-творческой самореализации стоит выделить один общий аспект: цель самореализации духовно-нравственного человека всегда связывается с его выходом за пределы эгоистических интересов. Она предполагает, что задачи и смысловые ориентиры человека коренятся в его системе надындивидуальных ценностей.

Духовно-творческую самореализацию дошкольника мы понимаем как процесс реализации детьми в микросоциуме актуальных и потенциальных способностей. В результате творческой деятельности личность меняет и преобразовывает себя, ориентируясь на нравственные ценности общества в конкретный исторический период. В будущем это поможет ей получить способность устанавливать контакт со своим внутренним критерием «in se», позволяющим выбрать свой единственно верный жизненный путь.

Своими целями современные программы называют также сохранение чистоты и целомудрия детей, воспитание их добродетелей. Для решения этих задач многие педагоги обращаются к актуальному на сегодняшний день «Домострою», выбирая в нём такие базовые темы, как святыни и духовные ценности Родины, служение государству, Родине, семье; зна-

чение духовных традиций в жизни людей; доброжелательное отношение к природе и людям; гигиена и духовно-нравственное здоровье; взаимоотношения с социумом и рачительное ведение хозяйства.

Читая главы «Домостроя», авторы ряда программ находят в нём «добрые наставления», близкие по своему содержанию к морально-этическим проблемам современности.

В программах «Воспитание сказкой» и «Подарок к празднику» авторы полагают, что основные виды деятельности дошкольников находят своё отражение в духовно-нравственном потенциале сказки и труда, где предметно-развивающая среда соответствует традициям русской культуры.

В программе «Духовно-нравственное воспитание старших дошкольников» её тематика интегрирована с занятиями по развитию речи, окружающему миру, музыкальному воспитанию в сочетании со свободной деятельностью детей. Каждая тема программы (например, «Щедрость и жадность», «Прощение и обида» и др.) предполагает обращение детей к литературному и зрительному ряду, а также многократные упражнения в положительных поступках.

Сравнивая различные методы решения поставленных задач, обнаруживаешь, что несмотря на многообразие и новизну целей, многие программы используют старые средства, которые применялись ещё в типовой программе. И хотя в большинстве программ главной задачей воспитания объявляется развитие нравственных чувств и гуманных отношений между детьми, основными методами в них остаются, с одной стороны, формирование коммуникативных навыков, с другой – правильных оценок и моральных суждений.

Авторы программ полагают, что формирование навыков поведения и знание нравственных норм уже является залогом нравственного развития. Приобретение коммуникативных навыков и «нравственных привычек» предполагает, с их точки зрения, воспроизведение правила или образца поведения в определённой ситуации.

С одной стороны, это достигается

подражанием модели (образцу), с другой – поощрением правильных и осуждением неправильных действий (т.е. научением). В результате у детей формируется моральный стереотип (или навык), который ребёнок научается автоматически использовать в соответствующих обстоятельствах. Но такое действие происходит помимо сознания ребёнка и приводит к тому, что он не различает правильные и неправильные поступки.

Другой метод воспитания ориентирован на формирование моральных оценок и суждений: представлений о добре и зле, нормах морального поведения, правильных и неправильных поступках. В соответствии с ним морально-нравственные представления перерастают в мотивы действий ребёнка, становятся залогом и источником его альтруистического поведения. Данный метод наиболее понятен и привлекателен с педагогической точки зрения, поскольку предполагает традиционные и доступные педагогические средства: «объяснение», чтение литературы, приведение положительных примеров и т.д.

Наиболее перспективной тактикой духовно-нравственного развития детей дошкольного возраста, с нашей точки зрения, является та, которая, с одной стороны, даёт возможность ребятам решать духовно-нравственные и духовно-творческие задачи, содержащие в своих условиях противоречие опыту нравственного поведения детей, а с другой – предоставляет детям свободу выбора. В результате должно возникнуть сознательное стремление к идеалам добра и правды с параллельным формированием твёрдой свободной воли.

Современная парадигма образования провозглашает субъектное образование, а субъект начинается там, где человек имеет возможность действовать свободно. В учебной деятельности это не подразумевает произвола, – напротив, свобода во взаимодействии наблюдается там, где два человека признают свободу действий друг друга, при этом субъект характеризует свободу как ответственность.

Мы понимаем свободу в духовно-творческой самореализации как способность принимать волевое решение,

основанное на сознательном выборе и созидательной деятельности, в процессе которой личность добровольно идентифицирует себя с идеальным образом. В этом случае духовно-творческая самореализация выступает регулятором социальных и личностных притязаний ребёнка, помогая ему в выборе жизненной ориентации.

Результатом преодоления социально-психологических барьеров в процессе духовно-творческой деятельности в определённом социальном кругу становится отношение индивида к миру, осознание себя как личности, адаптивность, жизнотворчество, рефлексия, сохранение индивидуальности [3, 28].

На основе анализа и осмысления данной проблемы мы выдвигаем предположение, что инновационным аспектом в духовно-творческой самореализации детей является развитие духовно-творческого потенциала личности, начиная с раннего детства; обеспечение свободы в духовно-творческой самореализации как способности принимать волевое решение, связанное с сознательным выбором и направленное на созидание; формирование активной направленности ребёнка на преодоление социально-психологических барьеров в процессе духовно-творческой деятельности через саморазвитие, самоопределение и самореализацию в микросоциуме.

Литература

1. Венгер, Л.А. Готов ли ваш ребёнок к школе? / Л.А. Венгер. – М., 1994. – 189 с.
2. Гончарова, Н.В. План-программа педагогического процесса в детском саду : метод. пос. для воспитателей детского сада ; под. ред. З.А. Михайловой / Н.В. Гончарова. – СПб. : Детство-пресс, 2006. – 255 с.
3. Игнатова, В.В. Педагогические факторы духовно-творческого становления личности в процессе социализации и условия их реализации : дис. док. пед. наук / В.В. Игнатова. – Красноярск, 2000.

Ирина Евгеньевна Емельянова – канд. пед. наук, доцент кафедры педагогики и психологии детства Челябинского государственного педагогического университета, г. Челябинск.

Моделирование игровых занятий в процессе физического воспитания дошкольников

С.Ю.Максимова

Ведущей деятельностью дошкольников является игровая деятельность. Игру необходимо рассматривать в широком аспекте, так как она создаёт благоприятные условия для физического, умственного и творческого развития детей.

С этой точки зрения ценным и перспективным видится использование игры в физическом воспитании детей для повышения общей эффективности обучения, развития и воспитания дошкольников. Преимущество игрового моделирования занятий по физическому воспитанию в сравнении с традиционным построением занятий выражается в том, что развитие двигательной функции ребёнка происходит в специфической, свойственной дошкольникам игровой деятельности, увеличивающей их познавательную и двигательную активность.

Моделирование разнообразных игровых занятий в процессе физического воспитания дошкольников позволяет педагогам задействовать инновационные формы двигательной активности и способствовать как совершенствованию двигательной функции детей, так и развитию их игровой деятельности.

На базе МОУ «Детский сад компенсирующего вида № 13» Кировского района г. Волгограда были разработаны и экспериментально апробированы физкультурные занятия для старших дошкольников (авторы разработок – зав. МОУ д/с В.П. Коробкова, ст. воспитатель Т.И. Ковалёва, инструктор по ФК Т.Г. Бронникова). В качестве тематического содержания занятий были выбраны темы, используемые в дошкольном образовании, а способом их организации стала игровая деятельность. Ниже

приводится один из вариантов таких занятий.

Тема: Город «мастеров»

Задачи урока: 1) Разучить комплекс упражнений, имитирующий двигательные навыки различных профессий; 2) развивать скоростные, психомоторные качества, координацию движений, силу; 3) способствовать развитию воображения, мышления, памяти, расширению познавательной сферы детей.

Необходимый инвентарь: модульный строительный материал (квадраты, треугольники, прямоугольники (всех размеров); маленькие обручи (3 шт.); перекрёстный или обычный туннель для лазания; канат для ходьбы; рули и стойки (3 шт.); мешочки с песком; три большие столовые ложки; три маленьких мяча.

Подготовка зала:

Вдоль одной стены зала необходимо расположить стойки для ходьбы змейкой и канат. Возле противоположной стены надо построить из мягких модулей 3 дома-башни, которые станут ориентирами для перестроения в три колонны (к ним должны быть прикреплены изображения повара, водителя, строителя). По краям зала надо сложить перекрёстный туннель, мягкие модули (из них строители будут строить дом), рули и обручи должны лежать возле стоек, мешочки с песком – рядом с канатом.

Подготовительная часть:

1. Построение, приветствие. Педагог сообщает детям, что сегодня они попали в город мастеров, где живут люди различных профессий. Кратко выясняется, какие профессии знают дети.

2. Ходьба по кругу: змейкой между стойками, руки на пояс; по канату, руки в стороны; на пятках, руки за спину.

Необходимо следить за правильностью выполнения заданий, положением рук, осанкой. Чередовать ходьбу по канату то с открытыми, то с закрытыми глазами.

3. Бег по кругу с выполнением тех же заданий.

По окончании бега дети переходят на ходьбу с восстановлением

дыхания, перестраиваются в три колонны. Каждая выстраивается перед своим домиком-башней.

Основная часть:

1. Общеразвивающие упражнения «Профессии».

1) Исходное положение (И.П.) – основная стойка (О.С.).

1–4 – ходьба на месте с подниманием бедра;

5–8 – ходьба с подниманием и опусканием рук – «милиционер».

2) И.П. – руки перед грудью (имитация держания руля)

1–2 – повернуть кисти вправо;

3–4 – то же самое влево (можно совместить это движение с ритмичным подниманием на носках) – «водитель».

3) И.П. – стойка ноги врозь, руки наверху;

1–2 – наклониться к правой ноге;

3–4 – то же самое к левой ноге – «строители».

4) И.П. – руки перед грудью, кисти в кулак;

1–4 – стучать правым кулаком по левому;

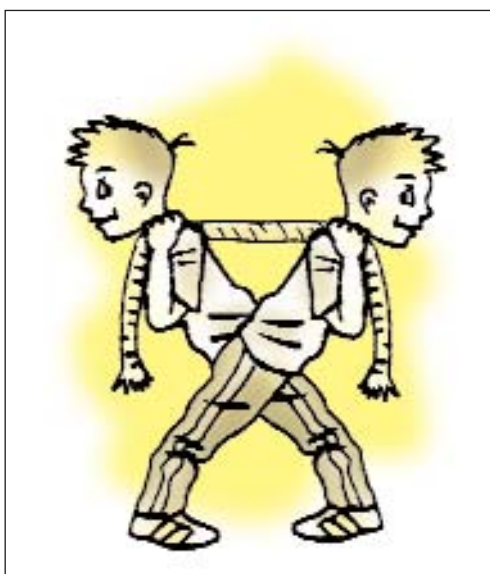
5–8 – то же самое с другой руки – «плотник».

5) И.П. – в парах;

1–8 – приложить руку к груди партнёра и слушать;

9–16 – то же самое, но поменявшись ролями – «доктор».

6) И.П. – стойка ноги врозь, руки наверху;



1–4 – круговой наклон вправо;
5–8 – то же самое влево – «строительный кран».

7) И.П. – О.С.

Имитация лепки пирожков.

8) И.П. – руки на пояс;

1–2 – прыжком ноги в стороны;

3–4 – прыжком ноги вместе.

Все упражнения необходимо повторить 6–8 раз. Темп выполнения средний, при этом надо следить за чёткостью выполнения движений.

2. Ночь в Городе мастеров.

Дети, стоя в колонну по три, поворачиваются вполоборота направо и ложатся на пол.

1) И.П. – лёжа на животе, руки вперёд;

1–2 – поднять руки и ноги вверх;

3–4 – И.П. – лодочка.

2) И.П. – лёжа на спине, руки вдоль корпуса;

1–4 – медленно поднять прямые ноги вверх;

5–8 – медленно вернуться в И.П.

3) И.П. – стоя на коленях, руки на пояс;

1–2 – прогнуться назад;

3–4 – вернуться в И.П.

4) И.П. – стоя на коленях, руки вверх;

1–2 – наклониться вправо;

3–4 – то же самое влево.

Все упражнения необходимо повторить 8–10 раз. Темп выполнения средний, при этом надо следить за чёткостью выполнения движений.

3. Трудовой день.

«Мастера» отправляются на работу. Перед детьми кладётся перекрёстный туннель, и команды, по очереди проползая через него, выходят к своему месту работы. «Строители» поворачивают направо, «повара» – налево, а «водители» выходят прямо. Перед началом перемещения необходимо спросить у детей, куда будет выходить каждая команда мастеров. В случае если перекрёстного туннеля нет, можно использовать и обычный, но по выходу из него необходимо проложить три дорожки с направлениями направо, налево и прямо.

«Мастера» выполняют следующие задания:

1) «Строители» выстраиваются в колонну по одному и через верх передают модули назад, сто-

ящий в колонне последним складывает их. Затем дети все вместе строят из модулей дом-башню.

2) «Повара» берут мешочки с песком и имитируют лепку пирожков.

3) «Водители» берут в руки рули, бегут вокруг стоек и прыгают из обруча в обруч.

По сигналу команды возвращаются к своим домам и меняются местами. Каждая команда должна побывать в роли трёх профессий.

4. Чья профессия лучше?

«Мастера» заспорили, чья профессия лучше, и решили проверить в эстафетах, кто из них более ловкий и сильный.

Эстафеты: 1) Пронести в ложке мяч – задание для «поваров». 2) Пробежать с рулями вокруг стоек – задание для «водителей». 3) Построить дом – дети разбирают стоящие сзади башни-дома, так чтобы у каждого из них в руках оказалось по модулю. В процессе эстафеты они должны построить такой же дом возле стойки – задание для «строителей». (Можно давать задание в виде схемы, какой дом строить командам.)

Заключительная часть

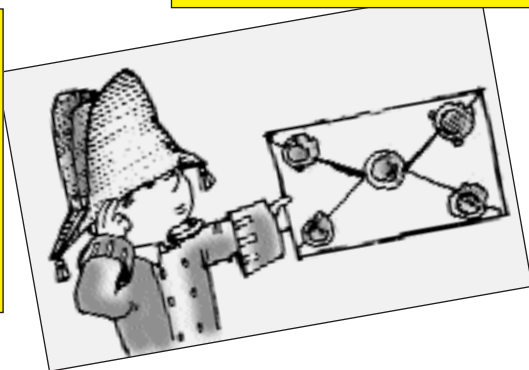
5. Все профессии нужны!

Педагог подводит итог эстафет. Затем выясняет у детей, а можно ли обойтись лишь одной профессией? Далее идёт беседа о том, какие профессии знают дети и кем они хотят стать, когда вырастут.

Светлана Юрьевна Максимова – канд. пед. наук, доцент кафедры теории и методики физического воспитания Волгоградской государственной академии физической культуры, г. Волгоград.

Воспитание в системе литературного образования: «век нынешний и век минувший»

Н.П. Терентьева



Вопрос воспитания на уроках литературы – один из «вечных» в методике. Но сейчас, когда литература в школе под гнётом чиновничьей модернизации переживает не лучшие времена, воспитание оказалось на периферии литературного образования и перестало позиционироваться как насущная социальная и педагогическая проблема. Это вступает в кричащий диссонанс с оценкой нравственного, духовного состояния современного общества.

Доминантой литературного образования всегда являлась читательская деятельность. При этом в разные исторические эпохи соотношение и характер взаимодействия собственно чтения и воспитания при изучении литературы в школе были различными.

Под влиянием внешних социально-исторических факторов в отечественной методике преподавания литературы вплоть до начала XXI века традиционно доминировало направление в воспитании, которое называлось то нравственным, то этико-эстетическим, то нравственно-эстетическим, то гражданственным (гражданским).

Уже в конце XVIII – начале XIX века, когда в образовании сложилось и утвердилось классическое направление, воспитание начали рассматривать как составляющую обучения словесности. В итоге это стало национальной методической традицией. Убедительное тому доказательство – название журнала Н.И. Новикова «Детское чтение для сердца и разума» и просветительская формула «книга учит».

К середине XIX века, в эпоху демократизации общественной жизни, стратегия литературного образования меняется: идёт ориентация на утверждение «реального»,

или «практического» метода, на сближение преподавания литературы с реальной жизнью. Центр тяжести в изучении и анализе литературного произведения переносится на его содержание, идейный пафос, общественное значение, а главенствующей целью изучения литературы объявляется воспитание «человека и гражданина», его общественных и нравственных идеалов.

К примеру, в работе «О преподавании русской литературы» представлен взгляд В.Я. Стоюнина на литературу как на средство нравственного воспитания, проповедь общечеловеческих и национальных идеалов. Социальная направленность школьного анализа литературы против «общественного зла», «разъяснение общественных вопросов», «общественной пользы» – таков воспитательный вектор методической системы В.И. Водовозова. При этом воспитательное «разъяснение» нередко становилось самоцелью, уводя читателя от эстетических впечатлений и эмоциональных переживаний.

В.П. Острогорский связывал цель изучения литературы с познанием человека, его «практической психологии» в процессе чтения и анализа текста, с развитием «чутья» красоты, добра и истины. Он сводил воспитание к примеру, воодушевляющему читателя, и видел задачу литературного чтения в народной школе в «практическом обучении нравственности», чтобы помочь юноше «правильно и разумно относиться к явлениям самой жизни...» [2, с. 9].

Идеи этико-эстетического воспитания учащихся, сформулированные В.П. Острогорским, направлены и на

самопознание читателя. Речь идёт не просто о постижении им нравственных ценностей, а о соотношении их с собственным жизненным опытом, о нравственном самосовершенствовании и гражданском становлении под влиянием литературы.

Суть «практического обучения нравственности» заключается в изменении мировоззрения, мироотношения учащихся. В качестве приёмов воспитания выступают **разъяснение, пример, побуждение, убеждение**. При этом цель эстетического воспитания связывается с откликом на духовную красоту, со способностью читателя наслаждаться прекрасным не только в искусстве, но и в жизни. Потому литература рассматривается как учебник жизни.

В последней четверти XIX века в литературоведении и методике, в противовес культурно-исторической школе и социально-историческому подходу, утверждается психологическое направление, приведшее к смене подходов к изучению литературы и воспитанию. Понимание ограниченности и тенденциозности «реального», или «практического» метода, осознание кризиса в преподавании словесности побуждает педагогов вслед за литературоведами сделать центром внимания специфику литературы как искусства слова, психологические аспекты анализа текста, а также психологию художественного творчества и восприятия литературы.

Отметим внимание «потребнианцев» к проблемам преподавания литературы в школе. Показательно, например, название статьи В. Харциева «Психология поэтического творчества в применении к воспитанию», где психологически обозначен путь ученика «к истине, правде, добру»: «чтение поэтического произведения, его понимание есть своего рода воссоздание его по-своему из запаса своих собственных впечатлений, переживаний, есть создание каждый раз нового поэтического образа. Такое чтение, понимание требует от читателя того вдохновения, которое считалось раньше, да и теперь подчас считается привилегией избранных поэтов. Учить такого рода чтению не значит выводить основные идеи, а приучать присматриваться к тому, как соткан образ, как он

возник. Прodelать эту работу – значит пройти по той же дорожке, по которой шёл автор ... к истине, правде, добру» [3, с. 440].

Воспитание связывается с имманентным чтением. «Воспитательное чтение» (1914) – так Ц.П. Балталон назвал свой методический труд. Читатель проходит путь, которым шёл писатель, но проходит его по-своему. Это свидетельствует об органическом единстве чтения-смыслопорождения и воспитания эстетического и духовного начала.

Исходным основанием такого понимания воспитания является представление о целостной духовной природе человека, способности искусства восстанавливать эту целостность, о чём писал И.Ф. Анненский. Заметим, В.В. Данилов (1917) первым определил воспитание как развитие «эстетических и этических ценностей». Сторонник формальной школы Б.М. Эйхенбаум связал воспитание духа со «свободой самоопределения»: «через свою душу коснуться духа истины» [4, с. 144]. Задача школы – направлять процесс «усвоения» литературы. Воспитательный вектор литературного образования определяется как духовный.

Начиная с 1920-х годов, литература теряет свою самостоятельность как учебный предмет и специфику как искусства слова. По причинам идеологического, политического характера проблема синтеза эстетического и духовного воспитания становится явлением истории методики, сферой научных и духовных штудий философов и педагогов, оказавшихся в эмиграции. Представления об идеальной духовной сущности искусства и его воздействии на человека и общество были несовместимы с коммунистической идеологией.

В исторической динамике подходов к воспитанию в процессе литературного образования обнаруживается определённая закономерность: на смену эпохам, когда воспитание определялось прежде всего социально-политическими факторами и рассматривалось как средство формирования заданных качеств личности, приходят эпохи, когда детерминантой, определяющей суть воспитания и его цели,

становится представление о многомерности и вместе с тем целостности внутреннего мира человека и его взаимоотношений с миром. При этом имманентное чтение рассматривается как фактор воздействия на духовную сферу личности. Очевидно, такую смену вех мы переживаем и сейчас.

В советской школе исторически и идеологически актуальным и востребованным оказался взгляд на литературу как на «учебник жизни» с установкой на идейно-нравственное и гражданское воспитание. После Октябрьской революции в условиях тотальной идеологической регламентации уроки литературы в школе превратились в средство формирования марксистского мировоззрения.

В качестве приёмов воспитания выступают формирующие воздействия: **разъяснение, пример, побуждение, убеждение**. Органический синтез чтения и воспитания воплотился в концепции «литературного» чтения М.А. Рыбниковой, методических идеях Г.А. Гуковского, в которых отмечается важность соотнесения смысла прочитанного с решением важнейших вопросов жизни, с жизненным опытом учащихся. Постепенно в советской методике конкретизируется и обогащается представление о проявлениях читательской деятельности, являющихся условием воздействия литературы на читателя: выявление авторской позиции и реакция на неё читателя-школьника, эмоциональная отзывчивость, переживание как способ выражения субъективного отношения к произведению и его оценки. Очевидной становится значимость инициации и поддержки самостоятельной, творческой работы читателя, нравственной самооценки, поиска нравственных ориентиров, осмысления учениками своей жизненной позиции, нравственного самосовершенствования, самовоспитания, жизненного самоопределения (В.В. Голубков, Н.Д. Молдавская, Н.Я. Мещерякова, Л.С. Айзерман и др.).

Всё это предвосхищало актуализацию проблемы ценностно-смыслового самоопределения читателя-школьника.

Анализ ведущих тенденций, связанных с проблемой воспитатель-

ного воздействия литературного образования убеждает в значимости отмеченного Т.Е. Беньковской «внешнего», социального фактора в выборе вектора воспитания вплоть до начала XXI столетия: «... даже в 1960–70-е годы, когда будут сняты идеологические догмы и заявит о себе эстетическое направление в преподавании литературы, а в 1990-е – начале 2000-х годов уже не будет вызывать возражений, что воспитывающей функцией литература как искусство обладает в первую очередь благодаря своей эстетической природе, нравственные, гражданские позиции по-прежнему выдвигаются на передний план» [5, с. 32].

В отечественной педагогике и методике XX столетия утвердилось представление о «множественности» воспитаний» (И.А. Колесникова): эстетическом, нравственном, гражданском, патриотическом, коммунистическом, духовном, атеистическом, трудовом, экологическом. В реальной практике преподавания постоянно возникала и возникает опасность подмены эстетического чтения идеологическим или этическим, когда обращение к тексту становится лишь поводом для бесед и дискуссий о жизни, «на злобу дня», что ведёт к «экспансии жизни в искусство» (Б.А. Успенский). Кроме того, формализация подходов к литературному образованию вступает в противоречие с его воспитательным потенциалом.

Между тем оценка современного состояния воспитания средствами литературного образования не может быть однозначной. Симптоматично появление в переходный период, на рубеже столетий, статей в журнале «Литература в школе», в которых как ключевое фигурирует понятие «ценность»: Л.С. Айзерман «Русская классика накануне XXI века: переоценка ценностей и ценность переоценок» (1994), «Тема «Никакой моей вины?»: какие ценности формируются на уроках литературы» (1997); Е.В. Попова «Есть ценностей незыблемая скала»: духовные ценности в отечественной философии и литературе» (2003).

Вектор поиска новых подходов к воспитанию на уроках литературы оказался направленным в аксиологическую сферу и связан с духовным вос-

питанием. Несомненным методическим событием является книга Л.С. Айзермана, название которой вновь возвращает нас к кардинальному вопросу: «Зачем я сегодня иду на урок литературы: записки учителя-словесника, полвека работающего в школе» (2005). Духовный вектор в преподавании литературы в современной школе перемещается в сферу формирования ценностного сознания ученика.

Актуализация на рубеже тысячелетий аксиологической проблематики в методике, в частности, в аспекте воспитания, ценностно-смыслового самоопределения обусловлена не только внешними факторами, но и причинами внутренними: изменением представлений о человеке, со сменой научных парадигм, пониманием мира, которое характеризуется взглядом на человека как на самоорганизующуюся систему, а также ростом рефлексии ценностных и смысловых контекстов мира человека. Процесс восприятия, чтения художественного текста в 1980–90-е гг. стал рассматриваться через **призму диалога автора и читателя**. Цели школьного анализа текста связываются не только с постижением авторской позиции, авторского смысла и выражением к нему отношения читателя, но и с **порождением личностного смысла в читательской деятельности через интерпретацию текста**. Речь идёт о синтезе смыслопонимания и смыслопорождения.

Обращённость современной методики к идеям диалогового, герменевтического, ценностно-антропологического подходов, сущностно родственных методическим подходам представителей психологической школы начала XX столетия, подтверждает актуальность и органичного для неё понимания воспитания личности через её свободное ценностно-смысловое самоопределение. Ещё к Блаженному Августину восходит истина о том, что личность рождается при решении задачи освоения и овладения сложностью собственного бытия.

Самоорганизованным системам нельзя навязывать пути развития, воспитания; необходимо активизировать их собственные тенденции личностного развития. В изменяющейся социокультурной ситуа-

ции переосмысливается статус воспитания: «... воспитание – прежде всего работа со смыслами, ценностями, системой отношений человека, с его эмоционально-волевой и рефлексивной сферами. С тем, что позволяет ребёнку, подростку, молодому человеку, взрослому осознавать, оценивать и усовершенствовать себя как главный фактор, обуславливающий качество собственного бытия ...» [6, с. 144].

Подытоживая сказанное, считаем возможным сформулировать **воспитательную цель литературного образования** следующим образом: ценностно-смысловое самоопределение учащихся в процессе освоения литературы через смыслопорождение, личностную рефлексия ценностей и смыслов искусства и своей жизни, что направлено на формирование творческого, нравственного отношения к собственной жизни в соотношении с жизнью других людей.

Литература

1. Айзерман, Л.С. Зачем я сегодня иду на урок литературы : записки учителя-словесника, полвека работающего в школе / Л.С. Айзерман – М. : Захаров, 2005. – 368 с.
2. Острогорский, В.П. Беседы о преподавании словесности / В.П. Острогорский. – М., 1904. – 111 с.
3. Харциев, В. Психология поэтического творчества в применении к воспитанию / В. Харциев // Вопросы теории и психологии творчества ; изд.-сост. – Б.А. Лезин ; т. 1. – Харьков, 1907. – С. 437–445.
4. Эйхенбаум, Б.М. О принципах преподавания литературы в школе / Б.М. Эйхенбаум // Методика преподавания литературы : хрестоматия-практикум ; авт.-сост. – Б.А. Ланин. – М. : Изд. центр «Академия», 2003. – С. 127–145.
5. Беньковская, Т.Е. Направление, школа, система в методике преподавания литературы : монография / Т.Е. Беньковская. – СПб. : Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена, 2004. – 155 с.
6. Колесникова, И.А. Педагогическая реальность в зеркале межпарадигмальной рефлексии / И.А. Колесникова. – СПб. : СПбГУПМ, 1999. – 242 с.

Нина Павловна Терентьева – канд. пед. наук, доцент кафедры литературы Челябинского государственного педагогического университета, г. Челябинск.

Прощаемся с Ольгой Александровной Куревиной

Авторский коллектив Образовательной системы «Школа 2100» и сотрудники издательства «Баласс» с глубоким прискорбием извещают о безвременной смерти нашего постоянного автора и большого друга Ольги Александровны Куревиной, последовавшей 31 июля 2010 г. после тяжёлой болезни.

Ольга Александровна была человеком ярким, творческим, талантливым, энергичным. Она присоединилась к работе авторского коллектива ОС «Школа 2100» в начале 1999 года, возглавив эстетическое направление нашей образовательной программы, и всем стало сразу понятно, что в команде появился ещё один человек, который разделяет общие концептуальные подходы, мыслит неординарно, современно.

Ольга Александровна хорошо чувствовала и понимала живопись, музыку, театр. Она написала замечательные пособия по эстетическому развитию детей, начиная с 2–3-летнего возраста, в рамках Комплексной программы «Детский сад 2100» и назвала их «Путешествие в прекрасное» и «Прекрасное рядом с тобой». Эти книги формируют у детей и взрослых эстетическое чувство, пробуждают художественное мышление, учат видеть прекрасное в окружающем мире, в произведениях живописи, музыки, литературы.

Среди её последних реализованных проектов – учебники «Технология» (для 1–4-го классов) и «Изобразительное искусство» (для 1–4-го классов), ориентированные на развитие творческих способностей и эстетического вкуса младших школьников. Их приняли и высоко оценили педагоги начальной школы, по ним с удовольствием учатся дети.

Ольга Александровна Куревина очень многое успела сделать в жизни. Она не только создала уникальную программу непрерывного курса «Синтез искусств» и реализовала её в учебниках и пособиях для детей, но и долгое время возглавляла кафедру дошкольного и начального образования Академии повышения квалификации и переподготовки работников образования РФ, работала главным специалистом отдела дошкольного образования Министерства образования РФ, преподавала в Московском городском педагогическом университете. А ещё она вырастила прекрасного сына, воспитывала двоих внуков.

Великолепный педагог, лектор, оратор, она объехала почти всю Россию, знакомя педагогов с Образовательной системой «Школа 2100» и своими пособиями и учебниками. На её занятиях всегда был полный аншлаг: учителя не только узнавали много нового и многому могли научиться, но и получали возможность общения с интересным, талантливым человеком. В свою очередь Ольга Александровна удивительным образом умела находить творческих учителей повсюду, где она бывала. Каждая такая встреча всегда имела продолжение, и многие из этих учителей стали аспирантами, авторами нашего журнала именно благодаря ей.

Ольга Александровна умела жить и радоваться жизни, ценить каждое её мгновение: за письменным столом, в путешествиях, за рулём автомобиля, на прогулках с внуками, в концертном зале, во время научных дискуссий, на занятиях со студентами и аспирантами...

Невероятно жизнерадостная, оптимистичная, очень душевная, исключительно порядочная, Ольга Александровна Куревина была нашим настоящим другом и единомышленником. С ней было легко и интересно в общении, надёжно в работе.

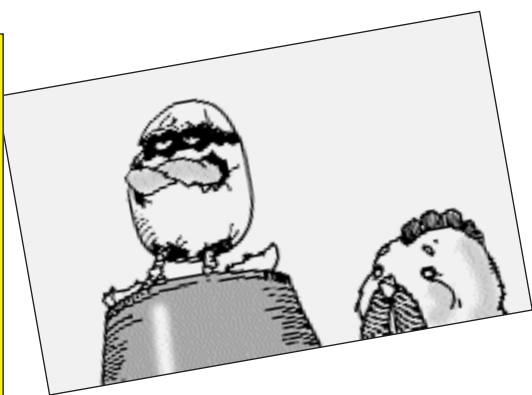
Нам будет Вас очень не хватать, Ольга Александровна!



(11.04.1954–31.07.2010)

Развитие учебного сотрудничества первоклассников на уроках математики в Образовательной системе «Школа 2100»*

Н.П. Мурзина,
Т.И. Чеховская



Развитие учебного сотрудничества в образовательном процессе осуществляется в контексте усвоения разных учебных предметов. К примеру, учебный предмет «Математика» помогает учащимся приобрести навыки коммуникативных умений. Первоначально на уроках математики в ходе организованной коммуникации мы формируем позиции «автора» и «понимающего».

Диалог общения между учеником и учителем строится по схеме № 1:

А – **П**, где

А – позиция «автора»,

П – «понимающего».

Технология проблемно-диалогического обучения позволяет формировать эти позиции при построении побуждающего и подводящего диалога.

Предварительно учитель объясняет детям, что в процессе общения люди выступают в разных ролях: «автора» – человека, который доносит свою позицию до других; «понимающего» – того, кто слушает и понимает мысли говорящего; «критика» – того, кто, выслушав точку зрения других, пытается выступить с другой позиции.

В своей работе мы используем сигнальные карточки, а буквами **А** – **П** – **К** обозначаем соответствующие позиции. Карточки позволяют первокласснику стать участниками игры и сыграть в ней свою роль.



Автор



Понимающий



Критик

Для формирования этих позиций можно использовать задания, понятные всем детям. К примеру, ученик может проверить свою готовность к уроку математики, а также степень готовности своего соседа. Для этого строим Модель № 1 прохождения речевого высказывания.

Модель № 1. Формирование позиции «автора».

Используем в речи высказывания вида:

Учитель: Ребята, проверьте вашу готовность к уроку. В какой роли я выступила?

Ученик 1: «Автора».

Учитель: Расскажите, как вы поняли моё задание. Что нужно сделать?

Ученик 1: Татьяна Ивановна, вы сказали проверить готовность к уроку. Я готов к уроку, потому что у меня на парте лежит учебник, тетрадь.

Учитель: В какой роли вы сейчас были?

Ученик 1: «Понимающего».

Учитель: Ребята, проверьте готовность вашего соседа к уроку. В какой роли я выступила?

Ученик 2: Татьяна Ивановна, вы сказали проверить готовность к уроку соседа. Мой сосед не готов к уроку, потому что у него лишние предметы, например, букварь и т. д.

Учитель: В какой роли вы сейчас были?

Ученик 2: «Понимающего».

Учитель: Ребята, правильно ли понял меня ученик?

Модель № 1 отражает основные этапы процесса порождения речевого высказывания, формирует позицию

* Окончание. Начало – см. в № 8.

«автора». Её можно использовать в качестве опоры при подготовке к уроку. В перспективе диалог усложняется. Перед слушателем ставится задача выделить из речевого потока значащие единицы, а затем посредством внутренней речи увидеть смысл, который кроется за речевым сообщением. Организатором коммуникации и её арбитром выступает учитель, дети пока не готовы к реализации этих позиций.

Теперь построим и отработаем на уроке модель № 2 восприятия речи.

Модель № 2. Диалог общения «учитель-ученик-ученик» строится по схеме № 1:

1) А ← П

2) А → П, где

А – позиция «автора», П – «понимающего».

Для формирования позиции «автора» можно использовать такой алгоритм:

1. Отвечаю только на вопрос задания.

2. Говорю чётко, громко, выделяю голосом ключевые слова.

3. Стараюсь говорить понятно для слушателей.

4. Отвечаю на слова «понимающего»: «Да, ты правильно меня понял...» или «Нет, ты неправильно меня понял, я хотела сказать, что ...»

Для формирования позиции «понимающего» можно использовать следующий алгоритм:

1. Выслушиваю внимательно мысль «автора».

2. Определяю главное в его высказывании.

3. Повторяю мысль «автора», приводя его точные слова.

4. Использую речевой оборот «Правильно ли я тебя понял..., что ты сказал...».

Позицию «понимающего» можно начинать формировать на этапе актуализации знаний или на этапе открытия нового знания. Например, при понимании задания на уроке математики возможен следующий диалог:

Задание № 5. Сравни число воробьёв и галок на рисунке Пети, не пересчитывая птиц.

Учитель: Прочитайте задание глазами. А теперь вслух. Как вы поняли задание?

Ученик 1: Нужно, не пересчитывая, сравнить количество птиц.

Учитель: Ребята, как вы поняли то, о чём сказал... (...имя)

Ученик 2: Если я тебя правильно понял, (...имя), ты сказал, что нужно сравнить число птиц, не пересчитывая их.

Для формирования позиции «критика» используется алгоритм понимания высказывания «понимающего» – **Модель № 3:**

1. Внимательно выслушиваю до конца мысль говорящего.

2. Повторяю мысль говорящего: «Правильно ли я тебя понял, (имя), что ...»

3. Соглашаюсь или не соглашаюсь с мыслью: «Я согласен, что ...» или «Разреши с тобой не согласиться, потому что ...».

4. Объясняю своё понимание тактично.

5. Слушаю, как «автор» понял мою точку зрения.

Учитель использует модель общения по схеме № 1, например:

Задание № 5. Сравни число воробьёв и галок на рисунке Пети, не пересчитывая птиц.

Учитель: Прочитайте задание глазами. А теперь вслух. Как поняли задание?

Ученик 1: Нужно, не пересчитывая, сравнить птиц. (Ошибка в высказывании, потому что в учебнике предлагают сравнить число птиц.)

Учитель: Ребята, как вы поняли объяснение ученика 1.

Ученик 2: (имя), правильно ли я тебя понял, что ты сказал, что нужно сравнить птиц, не пересчитывая их?

Ученик 1: Да, ты правильно меня понял.

Ученик 2: (имя), разреши с тобой не согласиться. В учебнике предлагается сравнить число птиц. Ты согласен со мной?

Ученик 1: Да, (имя), я согласен с тобой.

Учитель: Скажите, кого больше, воробьёв или галок?

Ученик 1: Галок – 4, воробьёв – 5. Значит, воробьёв больше.

Учитель: Ребята, как вы поняли объяснение ученика 1?

Ученик 2: Правильно ли я тебя по-

нял, что ты пересчитал птиц. (Ученик 2 выступает в роли «понимающего», но эта роль может перейти в роль «критика». Он может продолжить речь.)

Ученик 2: Я с тобой, (имя), не согласен, потому что в задании было сказано сравнить, не пересчитывая, а ты птиц пересчитал.

Учитель: Ребята, поймите объяснение ученика 2 (имя).

Ученик 3: Если я тебя правильно понял, то птиц не нужно было пересчитывать. Я согласен с тобой.

Учитель: Как будем сравнивать птиц, не пересчитывая их?

На первый взгляд возникает ощущение искусственного диалога, формализации речи учеников. Но тот, кто работает не первый год по этой технологии, знает, что она приносит свои плоды: дети постепенно уйдут от речевых клише, но у них останется умение слушать другого, понимать его и высказывать свою точку зрения. Главное, чтобы у учителя хватило терпения не объяснять всё быстренько самому, а дать ребятам возможность обсудить условия и способ решения учебной задачи.

Анализируя действия «понимающего», дети делают вывод, что при слушании (восприятии) человек должен уловить и выделить самое главное, то, что несёт основной смысл. В перспективе модели должны усложняться, чтобы полнее передавать процессы порождения речевого высказывания и его восприятия.

Данные модели общения могут встречаться на любом этапе урока. Рассмотрим отдельный этап урока – рефлексию (итог урока). На этом этапе можно сформировать позиции «автора» и «самокритика».

1-й шаг. Даём возможность детям эмоционально оценить прошедший урок.

2-й шаг. Предлагаем оценить свою работу с точки зрения поставленной учебной задачи урока.

3-й шаг. Учим детей признавать свои успехи и ошибки.

Диалог может быть таким:

Учитель: Наш урок заканчивается.

Пусть каждый из вас вспомнит, какую учебную задачу мы стави-

ли в начале урока. У кого всё получилось на уроке?

Ученик 1: У меня получилось... и т.д.

Учитель: Пусть каждый наградит себя (например, можно использовать значки).

Ученик 1: Я доволен собой, у меня всё получилось на уроке.

Учитель: Ребята, у кого не всё получилось, вспомните, в каких заданиях допускали ошибки.

Ученик 2: Мне на уроке было временами непросто, у меня возникли трудности, не всё получалось ...

Учитель: Кому нужно ещё потренироваться выполнять задания?

Ученик 3: Мне нужна помощь, нужно тренироваться, потому что я допустил ошибку в ...

Наблюдения за деятельностью учащихся на уроке показали, что ученики первого класса способны выступать только в роли «понимающего», воспроизводя высказывания «автора».

Следующий этап – организация коммуникации в ходе учебного сотрудничества при выполнении заданий в парах. На уроках математики мы проводили групповую работу с применением работы в парах постоянного и сменного состава. Коллективные учебные занятия, основанные на парах сменного состава, позволяют избежать деления учащихся на сильных, средних и слабых.

Умение общаться друг с другом, вести дискуссию даёт возможность каждому ребёнку пережить чувство сопричастности к совместному, коллективному поиску истины. Работа в паре будет успешной, если использовать следующие пропедевтические способы: давать чёткие, нацеливающие распоряжения; оказывать помощь в работе пар; дифференцировать задачи.

Работа в группе помогает ребёнку осмыслить учебные действия. Действуя совместно, ученики распределяют роли, определяют функции каждого члена группы, планируют деятельность. Работа в группе даёт ученикам эмоциональную и содержательную поддержку, без которой многие вообще не могут включиться в общую работу класса, например, робкие

и слабые ученики. Групповая работа младших школьников предполагает свои правила, построенные на идеях Г.А. Цукерман.

Инструкция для учителя по освоению групповой работы (в паре) в классе.

Правила работы в группе.

1. Включать в работу учеников, которые **хотят** работать в паре.

2. **Постепенно** включать в работу учеников, которые отказывались от совместной работы в паре.

3. Работа в группе не должна превышать **10–15 минут**.

4. Не следует требовать от детей абсолютной тишины.

5. Надо тактично делать замечания детям, которые выкрикивают во время групповой работы.

6. Необходимо учиться выполнять задания совместно.

Алгоритм работы в паре для учеников.

1. Распределяем роли А – П (позиции «автора» и «понимающего»)

2. Первым в группе отвечает «автор».

3. «Понимающий» внимательно выслушивает высказывания автора.

4. Меняемся ролями.

5. Слушаю отвечающего и высказываю своё понимание его мысли.

6. Сравниваю вариант своего ответа с ответом напарника.

7. Соглашаюсь или не соглашаюсь с высказываниями собеседника.

Для успешного обучения ребёнка активному слушанию можно использовать следующие приёмы и речевые клише:

– фраза-поддержка: «Я согласен с твоей мыслью, твоим решением»;

– «прямое повторение сказанного»;

– фраза-выяснение, уточнение сказанного. Используются фразы типа: «правильно ли я тебя понял, что ты ...», «Мне кажется, я не понял, повтори, пожалуйста, ещё раз...», «Если я тебя правильно понял, ты хотел сказать, что...»;

– повторение сказанного; слушатель своими словами повторяет сказанное собеседником (как в игре «Эхо»). Например: «Уточни, что ты хотел сказать», «Если я правильно тебя понял, ты считаешь, что...», «Мне кажется, ты думаешь, что...»;

– проявление чувств; слушатель делает акцент на чувствах и эмоциональном состоянии своего собеседника (как в упражнении «Я думаю, что ты...», используются фразы типа: «ты сейчас чувствуешь, что ...», «Я вижу, что ты огорчен (злишься, расстроен, грустишь» и другие фразы);

– подведение итогов, обобщение своими словами мыслей и чувств говорящего. Используются следующие фразы: «Я согласен (не согласен) с твоей мыслью, решением, потому что...», «Итак, ты думаешь, что...», «В общем, ты считаешь...».

Данные модели общения могут встречаться на любом этапе урока.

Таким образом, коммуникативные действия обеспечивают социальную компетентность и учёт позиций других людей, партнёров по общению или деятельности; умение слушать и вступать в диалог; участвовать в коллективном обсуждении проблем; интегрироваться в группу сверстников и строить продуктивные взаимодействия и учебное сотрудничество со сверстниками и взрослыми.

Литература

1. *Анисимов, О.С.* Основы общей и управленческой Акмеологии / О.С. Анисимов, А.А. Деркач. – М. : Экономика, 1995.

2. *Асмолов, А.Г.* Как проектировать универсальные учебные действия в начальной школе / А.Г. Асмолов. – М. : Просвещение, 2008.

3. *Полат, Е.С.* Новые педагогические технологии : курс дистанционного обучения для учителей / Е.С. Полат. – Обучение в сотрудничестве. Метод проектов. © Российская Академия образования. Институт общего среднего образования. Уральский региональный центр FREEnet.

4. Примерные программы начального общего образования : стандарты второго поколения; часть 1. – М. : Просвещение, 2009.

5. *Цукерман, Г.А.* Виды общения в обучении / Г.А. Цукерман. – Томск: Пеленг, 1993.

Наталья Павловна Мурзина – канд. пед. наук, доцент кафедры профессиональной педагогики, психологии и управления ОмГПУ, г. Омск.

Татьяна Ивановна Чеховская – учитель начальных классов МОУ СОШ № 54.

Диагностика методико-математической подготовленности студентов к обучению математике в начальных классах

Г.Г. Шмырёва

На современном этапе развития народного образования, когда в школьную практику внедряются новые технологии обучения, вариативные программы и учебники, всё более актуальной становится разработка не только новых показателей профессионализма будущего учителя, но и способов диагностики, с помощью которых эти показатели могут быть измерены и оценены.

Оценка эффективности и качества обучения школьников математике зависит от целого ряда факторов, среди которых немаловажную роль играет методико-математическая подготовка будущего учителя. В этой связи возникает вопрос, каким образом можно оценить методические знания и умения, уровень методического мышления будущего учителя?

В процессе овладения профессией учителя вообще и учителя начальных классов, в частности, в педагогическом университете у студентов формируется целый ряд методических умений:

- умения, связанные с грамотной постановкой методических проблем, чёткой формулировкой учебных заданий;

- умения актуализировать необходимые знания, способы и средства обучения для разрешения возникающих разнообразных ситуаций в учебном процессе.

До недавнего времени для контроля качества подготовки студентов преподаватели вузов использовали такие методы и формы проверки, как контрольные работы, зачёты, экзамены, реферирование, коллоквиумы и т.п.

Поскольку в настоящее время в оценке качественной стороны

работы студентов принимают участие не только преподаватели, обучающие студентов, но и независимые эксперты, возникает необходимость в создании такого рода контрольно-измерительных материалов, в которых будет заложена диагностичность, точность, объективность и воспроизводимость результатов экспертизы.

Среди различных контрольно-измерительных материалов для проверки качества учебной работы студентов в последнее время все активнее стали использоваться тесты. Это связано с тем, что педагогическое тестирование как один из методов контроля уровня методической подготовки студентов обладает определёнными преимуществами перед традиционными методами контроля, заключающимися

- в **более высокой объективности контроля**, так как в этом случае на оценку студента помимо уровня его учебных достижений не могут повлиять взаимоотношения между ним и преподавателем;

- в **более высокой дифференцированности оценки**, так как при необходимости результаты тестирования могут быть представлены в дифференцированных шкалах, содержащих больше градаций оценки;

- в **более высокой эффективности контроля**, так как тестирование можно одновременно проводить в больших группах студентов, экономя время, затраченное студентами на выполнение заданий, а преподавателями на проверку работы, что способствует своевременному выявлению трудностей, возникающих у студентов, и позволяет быстро скорректировать учебный процесс.

В настоящее время в психолого-педагогической литературе описываются два подхода к составлению тестовых заданий: *критериально-ориентированный* и *нормативно-ориентированный* [1, 5]. Последний характеризуется сопоставлением результатов каждого проверяемого с результатами его сокурсников, выполняющих тот же тест.

Критериально-ориентированные тесты разрабатываются для сопоставления знаний и умений каждого

проверяемого с уровнем программных требований. В этом случае с помощью тестов можно выяснить, что знает студент в объёме содержания конкретного материала, а не то, как он выглядит на фоне других своих сокурсников. При этом процент правильно выполненных заданий рассматривается как уровень овладения содержанием данного материала.

Критериально-ориентированные тестовые задания имеют и другие положительные стороны. Они помогают:

- сравнить уровень сформированности методических знаний, умений и навыков студентов с требованиями, заложенными в государственных образовательных стандартах;
- выявить сильные и слабые стороны методической подготовки будущего учителя;
- оценить эффективность профессиональной деятельности самого преподавателя, ведущего данный предмет.

Тестирование способствует формированию у студентов общеучебных умений анализировать, сравнивать, обобщать, соотносить содержание задания с требованием его выполнения.

Во Владимирском государственном гуманитарном университете в течение 2005–2009 гг. были разработаны и апробированы тесты для диагностики методико-математических знаний, умений и навыков будущих учителей.

Тестовые задания подбирались с учётом типичных ошибок и тех трудностей, которые обычно возникают у студентов при изучении курса методики преподавания математики. При составлении тестов учитывались следующие разделы методики программы курса, рекомендованной Министерством образования и науки Российской Федерации: «Нумерация целых неотрицательных чисел», «Величины», «Арифметические действия», «Задачи», «Алгебраический материал», «Геометрический материал».

Разработанные тесты по своим содержательным и структурным характеристикам соответствовали конкретной ситуации учебного

процесса при изучении математики в начальных классах. Они позволяли оценить не только знание тех математических понятий, свойств и способов умственных действий, которые нашли отражение в начальном курсе математики, но и уровень готовности к их использованию в профессиональной деятельности будущими учителями.

При составлении заданий использовались тесты как открытого, так и закрытого типа. К тестам открытого типа были отнесены задания-дополнения, в которых испытуемый должен был сформулировать ответ, с учётом предусмотренных в задании ограничений (указать недостающий элемент, записать слово и т.п.) и задания, предполагающие свободное изложение, в которых испытуемый должен был самостоятельно сформулировать ответы без заданных ограничений.

Среди тестов закрытого типа использовались задания, в которых студент должен был дать альтернативные ответы (да или нет); установить соответствие между элементами двух списков; выбрать вариант ответа из серии предложенных; исключить лишний элемент; завершить некоторую последовательность элементов и т.д.

В зависимости от содержания и цели проверяемого материала, предлагаемые тесты включали чётное количество заданий (2, 3, 4, 6). Это было связано с более удобной организацией процесса и оценки результатов тестирования. В случае если студент не справлялся с 50% предложенных заданий, его подготовка оценивалась как неудовлетворительная.

Использование черновиков при выполнении тестовых заданий не допускалось. Исправления считались за ошибку.

Приведём примеры тестовых заданий закрытого и открытого типа.

ТЕСТ № 2

На выявление уровня методических знаний, умений и навыков по теме «Величины».

Тест содержал 10 заданий.

К примеру, задание № 3.

Учащимся предлагалось оценить следующую ситуацию:

Коля, Миша и Даша измеряли отрезок (отрезок в 8 клеток изображён на индивидуальной карточке). У Коли получился результат 8, у Миши – 4, у Даши – 2. Кто из ребят оказался прав?

Какова дидактическая цель данного задания:

1. Ознакомить с понятием «отрезок»;

2. Ознакомить с единицами длины отрезка;

3. Ознакомить с зависимостью длины отрезка от мерки, которой выполняется измерение.

Обведите кружком номер правильного ответа.

Данное задание позволяет первоклассникам осознать, что числовое значение величины зависит от выбранной мерки (единицы измерения).

ТЕСТ № 3

На выявление уровня методических знаний, умений и навыков по теме «Арифметические действия с целыми неотрицательными числами».

Тест содержал 10 заданий.

Пример задания № 5:

В курсе математики начальных классов изучаются переместительное, сочетательное и распределительное свойства умножения.

При изучении каких вычислительных приёмов используются эти свойства? (соедините стрелками):

переместительное свойство $24 \cdot 3$

сочетательное свойство $43 \cdot 50$

распределительное свойство $2 \cdot 38$

Теоретической основой вычислительного приёма внетабличного умножения двузначного числа на однозначное является распределительное свойство умножения, поэтому стрелка проводится от распределительного свойства к произведению $24 \cdot 3$; теоретической основой для случая $43 \cdot 50$ является сочетательное свойство.

ТЕСТ № 6

На выявление уровня методических знаний, умений и навыков

по теме «Алгебраический материал начальных классов».

Тест содержал 10 заданий.

Пример задания № 6:

Учитель предложил детям следующее задание: «Используя данные неравенства, составьте уравнения и найдите их корни:

а) $297 < 312$, б) $541 > 302$ ».

Определите дидактическую цель данного задания:

1. Формирование умения сравнивать трёхзначные числа;

2. Формирование понятий «больше на...», «меньше на...»;

3. Формирование умения составлять уравнения.

Обведите кружком номер правильного ответа.

В курсе математики начальных классов уравнение рассматривается как равенство, содержащее неизвестное число, и решается на основе правил взаимосвязи между компонентами и результатами арифметических действий.

В данном случае ученики составляют следующие уравнения:

$$297 + x = 312, \quad 312 - x = 297;$$

$$541 - x = 302, \quad 302 + x = 541$$

и решают их на основе взаимосвязи между слагаемыми и суммой; между уменьшаемым, вычитаемым и разностью.

Реализация тестового контроля в учебном процессе в течение ряда лет подтвердила его несомненные преимущества: систематическое применение тестов разных видов позволяет быстро и достаточно достоверно проанализировать успешность обучения студентов. Кроме того, тестирование позволяет сравнительно за небольшой промежуток времени (до 20 минут) выявить уровень методических знаний, умений и навыков студентов всего курса.

Преподаватель, проводя подобный контроль, быстро получает общую картину успеваемости студентов на определённом этапе обучения. Он видит основные недочёты в методических знаниях и умениях не только отдельных студентов, но и всего потока в целом, что позволяет ему в дальнейшем обучении наметить пути устранения и предупреждения этих пробелов.

Развитие оценочной самостоятельности младших школьников

З.Ю. Нестерова

Вместе с тем, при всех достоинствах тестирования авторы видят и недостатки этого метода контроля: трудно проверить глубину понимания студентом конкретного вопроса, логику его мышления. Кроме того, существует вероятность случайности, особенно при использовании закрытых форм тестовых заданий. Естественно тестовые задания не позволяют проверить творческое применение усвоенных знаний в новых ситуациях.

Несмотря на то что использование тестов имеет ряд недостатков, мы считаем, что данный метод контроля целесообразно использовать в современной системе диагностики уровня методической подготовки студентов.

Литература

1. Карелина, А.А. Психологические тесты / А.А. Карелина. – М.: Гуманитарный издательский центр ВЛАДОС, 2000.
2. Концепция федеральных государственных образовательных стандартов общего образования: проект РАО / под ред. А.М. Кондакова, А.А. Кузнецова. – М.: Просвещение, 2008.
3. Концепция модернизации российского образования на период до 2010 года. – М.: АПК и ППРО, 2002.
4. Крайнова, Э.Б. Критерии качества образования: основные характеристики и способы измерения / Э.Б. Крайнова. – М.: АПК и ППРО, 2005.
5. Лобанов, А.А. Методические указания по созданию измерительных материалов для проверки остаточных знаний студентов / А.А. Лобанов. – Владимир: ВГПУ, 2007.
6. Майоров, А.Н. Теория и практика создания тестов для системы образования / А.Н. Майоров. – М.: Народное образование, 2000.
7. Меркулова, О.П. Опросные методы в системе поддержки качества образовательного процесса / О.П. Меркулова. – Волгоград, Перемена, 2005.

Важнейшими целями обновленного образования должно стать развитие у учащихся конкретных навыков и умений, в частности: самостоятельности и стремления к самореализации, умения отстаивать свои права, готовности к сотрудничеству, способности к творческой деятельности.

Изменение целей и содержания ведёт к необходимости коррекции организации контрольно-оценочной деятельности в образовании. Следовательно, необходим поиск принципиально нового подхода к оцениванию, который не только позволит устранить негативные моменты в обучении, но и будет способствовать гуманизации обучения, индивидуализации учебного процесса, повышению учебной мотивации и учебной самостоятельности.

Одним из путей решения вышеперечисленных проблем является развитие оценочной самостоятельности младших школьников. Рассмотрим некоторые практические приёмы и методы.

1. Методика «Цветовые сигналы»

Цель: развитие у учащихся умений осуществлять контроль, самооценку, взаимооценку, сравнивая свою работу с образцом по заданной инструкции.

Эту методику можно использовать при оценке письменной работы. После выполнения самостоятельной работы, учитель даёт задание ученикам проверить и оценить свою работу: «Рядом с заданием нарисуйте **кружок зелёного цвета**, если считаете, что задание выполнено верно и при выполнении работы вы не испытывали затруднений; **кружок жёлтого цвета**, если допущены 1–2 ошибки; **кружок**

Галина Григорьевна Шмырёва – канд. пед. наук, профессор кафедры педагогики и методики начального образования Владимирского государственного гуманитарного университета, г. Владимир.

красного цвета, если вы испытывали затруднения, и вам нужна помощь».

Далее идёт взаимооценка. Учитель даёт задание проверить и оценить работу товарища. Работа проверяется и оценивается по тем же критериям. Рядом со своим кружком проверяющий указывает инициалы. Например: П.К. (Попова Ксюша).

После взаимооценки учащиеся сравнивают свою работу с образцом (эталонном), а учитель подводит итог: «Поднимите руку те ребята, кто выполнил задание верно, не испытывая затруднений (*учитель фиксирует для себя результаты*), а теперь те, кто при выполнении допустил 1–2 ошибки». В поле зрения учителя остаются дети, которые испытывали затруднения при выполнении задания.

К ним особое внимание – их необходимо обязательно «подбодрить»: «Ничего трагического не случилось, над этим материалом мы ещё работаем, завтра у вас всё получится!» Этот приём хорошо «работает» и в дальнейшем, при выполнении самостоятельных, контрольных работ. Оценивая работы учащихся, учитель отмечает для себя, какие вопросы и темы требуют коррекционной работы, планирует их на следующий урок. Если учитель использует этот приём систематически, то учащиеся уже без напоминания оценивают свою работу.

2. Методика «Карточка "Успеха"»

Цель: *развитие у учащихся умения осуществлять самоконтроль, самооценку, сравнивая работу с образцом по заданной инструкции.*

Позднее цветовые сигналы могут быть преобразованы в карточку «Успеха». Методика работы аналогичная: «Рядом с заданием нарисуйте **кружок зелёного цвета**, если считаете, что задание выполнено верно и при выполнении работы вы не испытывали затруднений; **кружок жёлтого цвета**, если допущены 1–2 ошибки; **кружок красного цвета**, если вы испытывали затруднения и вам нужна помощь».

Эффективность данного приёма можно проследить на обобщающем уроке, уроках повторения и закрепления знаний. На доске

имеется точно такая же карточка, на которой учитель фиксирует результаты всех детей класса. Например: на контроль учителем вынесены задания под № 3, № 5, № 8. После самооценки, (взаимооценки) результаты фиксируются при помощи цветовых сигналов: красных кружков – 4, жёлтых – 6, зелёных – 10. Так в поле зрения учителя попадают те учащиеся, которые испытывали затруднения при выполнении заданий.

3. Методика «Волшебная линейка»

Цель: *развитие у учащихся умения осуществлять самоконтроль, самооценку, взаимооценку по однозначному критерию.*

Эта методика эффективно применяется на самом первом этапе формирования контрольно-оценочной самостоятельности, т.е. в 1–2-м классах. Дети учатся оценивать себя и работу товарища по какому-то одному критерию. **Критерии:** 1) **правильно** – **неправильно**; 2) **легко** – **трудно**; 3) **интересно** – **неинтересно**. После предложенного учителем задания (*определения количества гласных, согласных звуков в слове и т. д.*), детям предлагается оценить его выполнение по заданным критериям или предложенными самими учащимися.

«На самом верху «линейки» крестик может поставить тот ученик, который выполнил задание правильно, а внизу – кто выполнил задание неправильно». Таким образом, выполнив задание, ребёнок ставит «крестик» и начальную букву критерия на условной шкале в соответствии с тем, какое место занимает его результат между самым лучшим и самым худшим результатом по выбранному критерию. Учитель тоже ставит свой «крестик» на линейке, пастой другого цвета. Очень важно чтобы оценки ученика и учителя совпадали. Несовпадение оценок говорит о неадекватном оценивании, требует разъяснения.

4. Методика

«Оценивание при помощи знаковых символов, используя ранее известные способы проверки»

Цель: *развитие у учащихся умений осуществлять самоконтроль, самооценку, сравнивая работу с образцом,*

применяя ранее известные способы проверки.

При проверке своей письменной работы ученик правильно решённый пример помечает знаком «+», неправильный – знаком «-», а проверяющий рядом с примером приводит доказательства поставленного знака.

$$100 : 10 = 10 \text{ «+» } 10 \cdot 10 = 100$$

$$3000 : 1000 = 30 \text{ «-» } 30 \cdot 1000 = 30000$$

5. Методика «Оценивание по заданной инструкции»

Цель: развитие у учащихся умений осуществлять самоконтроль, самооценку, взаимооценку, сравнивая работу с образцом по заданной инструкции.

После самостоятельного выполнения задания детям предлагается проверить и оценить свою работу и работу товарища, используя ранее известные методики оценивания (цветовые сигналы, знаковые символы и т. д.) При подведении итога данной работы учащиеся сравнивают свою работу с образцом по инструкции учителя.

Пример: инструкция «Число-контроль».

Детям выдаются карточки:

$$2 + 2 = \quad 3 + 4 = \quad 7 - 5 =$$

$$10 - 8 = \quad 9 - 4 = \quad 8 - 6 =$$

Далее учитель даёт инструкцию по проверке правильности решения примеров: «Обведите кружочком получившиеся ответы, найдите сумму этих чисел. Если задание выполнено правильно, получился ответ – 22».

6. Методика «Солнышко»

Цель: развитие у учащихся умений осуществлять самоконтроль, самооценку, взаимооценку, сравнивая работу с образцом по заданной инструкции, формирование положительной мотивации учения.

Перед уроком детям выдаётся карточка в форме круга, в центре которой нарисовано солнышко без лучиков. Учитель предлагает учащимся дорисовывать в течение всего урока по желанию по 3 лучика солнышку, если при выполнении задания они не испытывали затруднений, и настроение было хорошим. При подготовке к уроку учитель должен так спланировать изучаемый материал, чтобы «ситуация успеха» была у каждого ученика.

При подведении итогов урока дети прикрепляют своё «солнышко» на доску рядом со словами:

– я доволен уроком, потому, что ...

– я не доволен уроком, потому, что ...

Далее проводится рефлексия собственной деятельности: «Я доволен уроком, потому, что ...»

– узнал новое,

– выполнять задания мне было интересно и т.д.

7. Методика «Мы – вместе»

Цель: развитие у учащихся умений осуществлять самоконтроль, самооценку, сравнивая работу с образцом по заданной инструкции, формирование положительной мотивации учения.

Перед уроком детям выдаётся карточка, в верхней строке которой указаны номера заданий, выносимых учителем на контроль. Во 2-й строке – самооценка учеником выполненного задания, в 3-й – оценка учителя. При использовании данной методики особое внимание уделяется выбору заданий, выносимых на контроль. Ребёнок должен видеть результат: совпадает ли его оценка с оценкой учителя, если не совпадает – требуется разъяснение.

| № задания | 1 | 2 | 3 | 4 |
|----------------|---|---|---|---|
| Оценка ученика | | | | |
| Оценка учителя | | | | |
| Итог: | | | | |

8. Методика «Радуга»

Цель: развитие у учащихся умений осуществлять самоконтроль, самооценку, сравнивая работу с образцом, по заданной инструкции.

Учащимся выдаётся карточка – круг, разделённый на такое количество частей, сколько заданий учитель выносит на контроль. Каждое задание, выполненное правильно, дети отмечают красным цветом, с одной ошибкой – зелёным цветом, три и более ошибки – жёлтым цветом. Эта методика эффективно используется на обобщающих уроках.

9. Методика «Древо творчества»

Цель: развитие у учащихся умений осуществлять самоконтроль, самооценку, сравнивая работу с образцом по заданной инструкции, формирование положительной мотивации учения.

Данная методика используется для рефлексии собственной учебной деятельности в течение всего урока. Наиболее эффективно она применяется на уроках закрепления и обобщения знаний по теме.

На доске – наглядный материал: ствол яблони, отдельно вырезанные листочки, цветы, яблоки. Рядом указаны критерии оценивания: *яблоко* – урок прошёл плодотворно, *лист* – пропавший день, *цветы* – довольно неплохо.

При подведении итогов урока дети выбирают и прикрепляют на ствол яблони или яблоко, или лист, или цветок. В поле зрения учителя находятся все дети. По собственному желанию дети могут комментировать свой выбор. Учитель фиксирует результаты тех детей, которые для оценки своей работы выбрали лист. Для них планируется коррекционная работа.

Отсюда можно сделать следующий вывод. Оценивание учебных достижений учащихся в условиях начальной школы ориентировано на эффективное обучение ребёнка. Оно позволяет осуществлять информативную и регулируемую (дозированную) обратную связь, давая ученику информацию о выполнении им программы, о том насколько он продвинулся вперёд, а на определённом этапе – и об общем уровне выполнения, и о слабых своих сторонах с тем, чтобы он мог обратиться на это особое внимание. Учителю обратная связь даёт информацию о том, насколько он достиг или нет поставленных им целей.

Зинаида Юрьевна Нестерова – учитель начальных классов МОУ «Каргапольская начальная общеобразовательная школа № 3», р.п. Каргаполье, Курганская область.

Роль психологических тренингов в коррекционно-развивающей работе педагогов

В.В. Паскал

Не всё в нашей жизни получается так, как нам бы того хотелось, порой обстоятельства оказываются сильнее. В минуты неудач нам хочется, чтобы близкие люди нас поняли, поддержали, не дали пасть духом. Тогда почему же ошибки и промахи ребёнка вызывают в нас досаду и раздражение? Почему первым делом мы торопимся отругать и наказать его, считая при этом, что делаем это для его же блага?

Правильные взаимоотношения детей и взрослых – наиважнейший фактор в развитии ребёнка. При их нарушении ребёнок испытывает сильное разочарование и склонен к крайностям в поведении.

Одним из эффективных методов работы с детьми, которые испытывают различные эмоциональные и поведенческие затруднения, являются тренинги. Они позволяют решать проблемы, возникающие у детей дошкольного, младшего школьного и других возрастов.

Потому, в частности, тренинги можно использовать в коррекционно-развивающей работе с агрессивными, неуверенными, застенчивыми детьми; сталкиваясь с проблемами стыда, вины, лжи; различного рода психосоматическими заболеваниями. Кроме того, тренинги позволяют ребёнку актуализировать, осознать свои проблемы и увидеть пути их решения.

Тренинги довольно эффективны, особенно в коррекционно-развивающей работе, поскольку, как правило, уже проверены и адаптированы. При этом во время их проведения учитель, психолог или социальный педагог могут сосредоточиться на наблюдении за поведением и реакцией детей, отмечать наиболее значимые моменты, чтобы спланировать дальнейшую работу, максимально

ориентированную на потребности детей.

Тренинги приближены к реальной жизненной ситуации ребёнка. Они помогают создать максимально комфортную обстановку и оказывают положительное влияние на детей.

Поэтому своим коллегам хочу предложить ряд коррекционных и развивающих тренингов, которые всегда очень хорошо воспринимаются детьми.

Тренинг № 1.

Цель: развитие коммуникабельности.

Для начала выбираем какую-нибудь простую фразу типа: «Я очень рада сегодняшнему дню».

Далее все участники тренинга говорят эту фразу по очереди. Каждый участник должен произнести её с новой интонацией (вопросительной, восклицательной, с интонацией удивления и т.д.).

Тренинг № 2 «Зеркало».

Цель: развитие коммуникативных способностей.

Детям нужно разбиться на пары. Напарники встают друг против друга, и один из них на время становится «зеркалом» другого, т.е. копирует все движения своего партнёра. Затем партнёры меняются ролями. Можно представлять, как участники пришивают пуговицу, чистят зубы, убирают в доме, выступают в цирке.

Тренинг № 3.

Цель: помочь ребёнку в преодолении стрессовых ситуаций, развивать мышление и воображение.

Участникам тренинга предлагается представить себя в различных ситуациях и продумать свою ответную реакцию.

1. *Вернувшись из магазина, ты обнаружил, что дверь твоей квартиры распахнута. Почему она может быть распахнута?*

2. *В окне ночью ты увидел цветные огоньки. Что это могут быть за огоньки?*

3. *Ты проснулся среди ночи и заметил какое-то существо в углу комнаты. Кто это может быть?*

Тренинг № 4.

Цель: развитие коммуникативных способностей и воображения.

Психолог, ведущий тренинг,

предлагает участникам научиться по-новому здороваться.

– Давайте вспомним, как мы здороваемся. Как вы приветствуете друг друга при встрече? Что вы при этом испытываете? Наверное, не очень много эмоций. Ведь для вас это так привычно. Давайте попытаемся испытать новые эмоции. Для этого нам с вами надо придумать новые приветствия. Для начала я предложу вам несколько вариантов нетрадиционных приветствий: *касаться друг друга ладонями, но только их тыльной стороной; касаться ушами (правое ухо к левому), плечами (правое плечо прикасается левому к левому плечу партнёра, а потом наоборот), мизинцами и т.д.*

Тренинг № 5 «И мы».

Цель: развитие мышления, внимания.

Дети должны в процессе прослушивания текста завершать отдельные фразы воспитателя словами «...и мы».

«Я гулял в лесу... По дороге мне встретился лягушонок... Он испугался меня и ускорился... Я пошла дальше... и увидела гриб... Он был с красной шляпкой... Я сорвала грибок... он оказался ядовитым... Я его выбросила...»

Тренинг № 6 «Розовый куст» (автор – Виолет Окландер).

Этот тренинг можно использовать как в индивидуальной, так и в групповой работе. Это так называемый метод направленной фантазии или визуализации. Он является мощным инструментом, способным помочь детям выразить достаточно безопасным, щадящим образом свои подавленные чувства, потребности, желания и мысли. Ребёнка просят закрыть глаза, сделать несколько глубоких вдохов и выдохов и представить, будто он превращается в розовый куст. «Ты можешь стать любым цветущим растением, например, розовым кустом». Затем задаются дополнительные вопросы:

– Этот куст большой или маленький?

– Сильный или слабый? (Самооценка.)

– Есть ли на кусте шипы? (Проявление агрессии.)

– Он стоит в горшке, или растёт прямо на земле, или, может, пробивается сквозь асфальт? (*Защищённость.*)

– Что находится вокруг куста? (*Окружение.*)

– Есть ли рядом другие кусты или он стоит один?

– Есть ли рядом птицы, животные, люди?

– Кто ухаживает за кустом?

– Хорошая ли погода? (*Настроение.*)

Затем ребёнка просят открыть глаза и нарисовать розовый куст на фоне окружающего пейзажа.

Тренинг № 7 «Ноги топают» (автор – *Кэти Вандерлих*).

Этот тренинг можно использовать в работе с детьми, которые склонны к бурным проявлениям гнева и агрессии.

На картоне необходимо нарисовать контуры детских ступней со слегка развёрнутыми наружу носками. Ребёнку предлагают раскрасить эти следы любым понравившимся ему образом, а затем объясняют, как важно научиться давать выход чувствам раздражения и злости, чтобы они не мешали продолжать заниматься играми или другим делом. Детям говорят, что лучший способ дать им выход – это топнуть изо всех сил ногой по нарисованной стопе. Тогда они поймут, что плохие чувства «вышли» из них. И не только потому, что почувствуют себя лучше, но и потому, что их стопы станут горячими, а это верный знак того, что от злости удалось избавиться.

Тренинг № 8 «Разрывание бумаги» (автор – *Кэти Дэйвис*).

Тренинг используется в работе с разными детьми, включая гиперактивных импульсивных детей, которые постоянно дерутся, жертв насилия, «трудных» подростков, а также скованных, тревожных детей.

Для работы необходимо иметь старые газеты и журналы или любую ненужную бумагу. В начале надо спросить у детей, кто из них обещает убрать помещение в конце занятия, и объяснить, что это занятие позволит им освободиться от неприятных чувств, но потребует значительной энергии. Несколько минут

отводится на обсуждение разных чувств и вызывающих их ситуаций. Затем дети и взрослый разрывают газеты. Когда куча становится большой, все вместе энергично начинают подбрасывать кусочки бумаги в воздух. Детям особенно нравится делать кучки и прыгать на них, обсыпая друг друга обрывками. Потом наступает момент уборки. Когда она завершена, дети делятся своими чувствами.

Тренинг № 9 «Волшебные кляксы».

Цель: развитие воображения.

Перед тренингом надо изготовить несколько клякс. Участники должны по очереди говорить, на что каждая клякса похожа. Выигрывает тот, кто назовёт больше вариантов.

Я перечислила лишь несколько тренингов, которые рекомендую использовать в своей работе социальным педагогам, психологам, воспитателям детского сада, учителям начальных классов и учителям-предметникам среднего звена.

Литература

1. Дубровина, И.В. Психокоррекционная и развивающая работа с детьми / И.В. Дубровина. – М.: 1999.
2. Дубровина, И.В. Руководство практического психолога / И.В. Дубровина. – М.: 1999.
3. Рогов, Е.И. Настольная книга практического психолога ; в 2 ч. / Е.И. Рогова. – М.: 2004.
4. Романов, А.А. Игротерапия: как преодолеть агрессивность у детей / А.А. Романов. – М.: 2003.
5. Рыскова, Н.А. Поведенческие расстройства у детей / Н.А. Рыскова. – М.: 2004.

Виктория Викторовна Паскал – педагог-психолог МОУ «Усть-Нерская основная общеобразовательная школа с коррекционными классами», п. Усть-Нера, Республика Саха.

Педагогические издательства и ИПК: кластерный подход к взаимодействию

В.Г. Петрович



Переход к рыночной экономике заставил ведущие педагогические издательства страны искать новые подходы к решению вопроса сбыта своей продукции. Большинство начали создавать кластеры совместно с региональными институтами повышения квалификации работников образования. В статье анализируются причины возникновения подобных кластеров, их типология, составляющие элементы и перспектива развития в Российской Федерации.

Ключевые слова: педагогические издательства, институты повышения квалификации, кластеры, учебники, участники образовательного процесса.

Переход к рыночной экономике, произошедший на глазах нашего поколения за последние 20 лет, коренным образом изменил характер взаимоотношений ведущих педагогических издательств страны с институтами повышения квалификации и переподготовки работников образования. До 1991 г. единственным поставщиком учебников и методической литературы в общеобразовательные учреждения СССР было издательство «Просвещение» (бывший Учпедгиз), которому в 2010 г. исполняется 80 лет. Оно могло не беспокоиться по поводу сбыта своей продукции, которая распределялась по республикам, краям и областям всемогущим Госпланом. Возникшие после распада СССР многочисленные издательства сразу столкнулись с проблемой продвижения своей учебной литературы до конечного потребителя – школьника.

Как известно, первая редакция Закона РФ «Об образовании» 1992 г. предоставила учителю право выбора учебника для обучения по своему предмету (ст.55, п.4). Издательства прекрасно понимали, что какой учебник выберет учитель, такой послушно и купят родители. Но дойти до каждого из тогдашних двух миллионов российских учителей (нынче их осталось по разным оценкам

1,2–1,4 миллиона человек) издательства реально не могли.

И тогда взор руководителей педагогических издательств упал на выжившую, несмотря на экономические рифы 1990-х, систему повышения квалификации и переподготовки работников образования, которая продолжала по-прежнему раз в пять лет принимать в своих стенах учителей всех предметов и делать для них обзор новинок учебно-методической литературы. Отзыв преподавателя ИПК о том или ином учебнике по конкретному предмету зачастую мог повлиять на выбор учителем данного учебника. Вот почему на рубеже XX–XXI веков педагогические издательства начали активно сотрудничать с региональными ИПК.

Во всех крупнейших педагогических издательствах – а таковыми, на сегодняшний день, являются «Просвещение», «Дрофа», «Вентана-Граф», «Мнемозина», «Русское слово» и «Баласс» – появились методические отделы («Просвещение» позволило себе создать НОЦ – Научно-образовательный центр, в составе которого и появился отдел методической работы), отделы продвижения и рекламы. Силами сотрудников этих структурных подразделений начала складываться система взаимоотношения издательств и ИПК.

Можно назвать следующие формы взаимодействия педагогических издательств и ИПК:

- апробация УМК лучшими педагогами региона под руководством преподавателей и методистов ИПК;
- проведение презентационных и проблемных семинаров с участием авторов учебников;

– КПК для методистов и преподавателей ИПК, основанные на конкретных УМК по конкретным предметам;

– научно-практические конференции и семинары, конечной целью которых является продвижение конкретных УМК.

Возникает естественный вопрос: можно ли считать взаимоотношения ведущих педагогических издательств страны с системой повышения квалификации и переподготовки работников образования попыткой создания нового образовательно-производственного кластера или эти взаимоотношения носят хаотичный характер и не поддаются научной классификации? Попытаемся в этом разобраться. Но прежде давайте познакомимся поближе с модным нынче термином «кластер».

Термин «кластер» пришёл в русский из английского языка (cluster, буквально – «расти вместе», «гроздь, скопление»). Отцом-создателем современного определения принято считать модного ныне американского экономиста Майкла Портера, который ещё в конце 1980-х гг. вывел следующую формулировку этого термина: «Кластер или промышленная группа – это группа соседствующих взаимосвязанных компаний и связанных с ними организаций, действующих в определённой сфере и характеризующихся общностью деятельности и взаимодополняющих друг друга» [6, с. 207].

Иную «расшифровку» понятия «кластер» приводит Ю.В. Крупнов: «Кластером или инновационным кластером (Innovative clusters, ИК) называют способ группирования и связывания на территории частных компаний, организаций науки и образования, административных органов вокруг ведущей практики в целях создания сквозной «цепочки» распределённого производства стоимости и достижения наивысшей эффективности и конкурентоспособности» [4].

Интересное определение предложила Е.А. Афолина: «Кластер – это географически сконцентрированная группа взаимосвязанных, дополняющих друг друга компаний и организаций, действующих в определённой сфере, одновременно конку-

рирующих и взаимодействующих в сферах общих интересов» [1, с. 3].

Конечно, кластеры существовали задолго до их научного обоснования М. Портером. Ещё во времена Петра I Никита Демидов создаёт в России первый промышленный кластер – 55 предприятий, транспортные компании, самое передовое оборудование и технологии, лучшие специалисты. Налицо все современные признаки кластера – концентрация предприятий, кооперация, специализация и логистика. В результате вся Европа закупала демидовскую сталь и чугун.

С 1920-х годов вся оборонная и часть гражданской промышленности СССР также строились по кластерному принципу. Теория экономического районирования, создания ТПК и промышленных центров в СССР в 1920–80-х гг. – это уникальный практический опыт и знания, опередившие время научного обоснования кластеров.

В конце 1980-х гг. исследователи обнаружили, что в разных странах существуют группы, можно даже сказать «сгустки», конкурентоспособных предприятий в рамках отдельных отраслей, которые, несмотря на малый территориальный размер, занимают лидирующую позицию по всему миру. Причём это не отдельные предприятия, а именно группы предприятий. По-английски «сгустки», «скопления» – это и есть «кластеры».

Классическими примерами кластеров являются созданный в США в 1970–80-е гг. калифорнийский винодельческий кластер (он объединяет до 700 различных фирм), мировой мебельный кластер в Италии (более 2 тыс. фирм), финский кластер Nokia по производству мобильной коммуникационной техники. Образчиком инновационного кластера можно назвать Голливуд и не менее знаменитую сегодня Силиконовую Долину.

Заслуга М. Портера, его ноу-хау, на мой взгляд, заключается в том, что американскому экономисту удалось классифицировать кластеры как новые объекты, способствующие повышению национальной конкурентоспособности на микроэкономическом уровне.

В мировом сообществе о кластерном подходе к развитию промышленности, науки и образования, регионов и муниципалитетов говорят вот уже без малого два десятилетия. Правда, в России кластерная политика на федеральном уровне начинается только зарождаться. Лишь в начале 2006 г. распоряжением Правительства Российской Федерации от 19 января 2006 г. № 38-р была утверждена Программа социально-экономического развития Российской Федерации на среднесрочную перспективу (2006–2008 гг.), где подчёркивалась необходимость **определить направления развития территориально-производственных кластеров, а также провести эксперименты по реализации мер кластерной политики на региональном и муниципальном уровнях** [3].

17 ноября 2008 г. распоряжением Правительства Российской Федерации № 1662-р элементы кластерной политики были заложены в Концепцию долгосрочного социально-экономического развития России до 2020 года. Указанная концепция предусматривала «...создание сети территориально-производственных кластеров, реализующих конкурентный потенциал территорий» [3].

Любопытно, что благополучная и нейтральная Швейцария занимает первое место в мире в рейтинге глобальной конкурентоспособности 2009–2010 гг., по версии Всемирного экономического форума [5], во многом благодаря развитию кластеров, способствующих модернизации кантонов и муниципалитетов. К сожалению, Россия в указанном рейтинге занимает всего лишь 63-е место (что на 12 мест ниже уровня 2008–2009 гг.), и потому научный поиск путей формирования стратегии развития страны в целом и отдельных отраслей – экономики, науки, образования – и регионов, муниципалитетов сегодня является одной из актуальнейших задач теории и практики управления.

Можно ли считать взаимодействие ведущих педагогических издательств страны и институтов повышения квалификации примером создания современных кластеров? Если

да, то, к какому виду и типу кластеров относятся подобные объединения?

Проект «Концепции кластерной политики в Российской Федерации», разработанный Министерством экономического развития РФ, делит все кластеры на два основных вида: территориально-производственные кластеры – «объединение предприятий, поставщиков оборудования, комплектующих, специализированных производственных и сервисных услуг, научно-исследовательских и образовательных организаций, связанных отношениями территориальной близости и функциональной зависимости в сфере производства и реализации товаров и услуг (при этом кластеры могут размещаться на территории как одного, так и нескольких субъектов Российской Федерации)» [2, с. 4] – и производственные кластеры – сеть поставщиков и потребителей, связанная цепочкой формирования добавленной стоимости и локализованная на определённой территории [7, с. 11].

В обиходе российского научного сообщества господствуют пять типов кластеров: дискретные, процессные, инновационные, туристические и транспортно-логистические. Симбиоз ведущих педагогических издательств и системы повышения квалификации и переподготовки педагогических кадров никак нельзя отнести к двум последним.

Дискретные кластеры «включают предприятия, производящие продукты (и связанные услуги), состоящие из дискретных компонентов, включая предприятия автомобилестроения, авиационной промышленности, судостроения, двигателестроения, иных отраслей машиностроительного комплекса, а также организации строительной отрасли и производства строительных материалов» [2, с. 16].

Процессные кластеры «образуются предприятиями, относящимися к так называемым процессным отраслям, таким как химическая, целлюлозно-бумажная, металлургическая отрасль, а также сельское хозяйство, пищевая промышленность и другие» [там же].

Остаются **инновационные** и «творческие» кластеры, развивающиеся

в так называемых «новых секторах», таких как информационные технологии, биотехнологии, новые материалы, а также в секторах услуг, связанных с осуществлением творческой деятельности (например, кинематографии) [2, с. 17]. Поэтому по всем характеристикам образовательные кластеры следует отнести именно к последним.

Среди основных категорий участников данного кластера – юридических лиц – автор позволил себе выделить следующие:

- предприятия (организации), специализирующиеся на профильных видах деятельности – ведущие педагогические издательства страны;

- организации, оказывающие услуги для специализированных предприятий – институты повышения квалификации и переподготовки работников образования, академические институты, представляющие фундаментальную науку, педагогические институты и университеты, готовящие учительские кадры;

- общеобразовательные учреждения – конечные потребители готовой продукции.

Основными целями реализации кластерной политики в данном кластере для разных категорий его участников, на наш взгляд, являются:

- обеспечение высоких темпов экономического роста за счёт повышения конкурентоспособности издательства и расширения объёмов продаж – для педагогических издательств;

- обеспечение конкурентоспособности и качества повышения квалификации и переквалификации учительских кадров – для ИПК;

- проведение научных исследований по современной тематике – для институтов РАН и РАО, представляющих фундаментальную науку;

- подготовку будущих учительских кадров в соответствии с требованиями сегодняшнего дня, – для педагогических институтов и университетов;

- потребление более качественного продукта – учебников и учебно-методической литературы (от педагогических издательств) и курсов повышения квалификации, основанных на использовании

современных УМК (от ИПК) – для общеобразовательных учреждений.

Кластеры, в состав которых входят педагогические издательства и учреждения повышения квалификации и переподготовки педагогов позволяют:

- ускорить процесс передачи (обмена) информации между издательствами, ИПК и учителями;

- упрощают доступ к новым технологиям обучения преподавателям ИПК и через них всех учителей-предметников;

- организуют совместные научно-исследовательские и опытно-конструкторские работы (НИОКР) по апробации и созданию новых УМК;

- повышают качество и ускоряют рост квалификации и переподготовки учителей за счёт концентрации ресурсов и физических контактов со специалистами высшего уровня – авторами учебников.

Таким образом, под **инновационно-творческим образовательно-производственным кластером педагогических издательств и ИПК** автор понимает совокупность

- издательств – поставщиков учебно-методической литературы;

- образовательных учреждений – дополнительного профессионального образования в пределах данного субъекта или всей Российской Федерации в целом, академических институтов и вузов, готовящих учительские кадры;

- общеобразовательных учреждений и физических участников образовательного процесса – учителей, учащихся и родителей, – конечных потребителей продуктов, производимых данным кластером.

В результате своего исследования автор пришёл к неутешительному выводу: главная проблема кластерной политики в РФ кроется в том, что наша страна не располагает действенной нормативно-правовой базой по созданию и развитию кластерных структур. Говоря языком дипломатов, кластеры в России существуют *de facto*, а не *de jure*, но абсолютно формально, как что-то виртуальное и абстрактное. Каждый уважающий себя глава региона или отдельной отрасли стремится привязать под

модный в обиходе термин имеющиеся с советских времён наработки в области промышленности, сельского хозяйства, в лучшем случае, образования, ведь создание федеральных университетов в округах на базе нескольких крупных вузов, это и есть пример современного образовательного кластера.

На сегодняшний день нельзя говорить о наличии единого кластера в федеральном масштабе, который состоял бы из всех шести ведущих педагогических издательств и около сотни институтов повышения квалификации и переподготовки работников образования федерального и регионального уровня. Все руководители педагогических издательств и ректоры региональных институтов повышения квалификации работников образования стремятся построить собственную модель образовательно-производственного кластера, тратя порой нешуточные средства на «изобретение велосипеда».

Каждый из шести основных игроков на рынке учебной литературы имеет разные возможности, свои традиции, свой подход к проблеме, свои методы организации сотрудничества с ИПК в рамках кластерной формы взаимодействия. Во многом успех функционирования кластера, состоящего из педагогических издательств, ИПК, вузов, академических институтов и общеобразовательных учреждений зависит от субъективного фактора – физических лиц – методистов издательств, авторов УМК, методистов и преподавателей ИПК, учителей-апробаторов.

В анализе складывающейся системы образовательно-производственных инновационно-творческих кластеров педагогических издательств, ИПК, академических институтов, вузов и общеобразовательных учреждений **необходим многосторонний подход**. Мы должны говорить о формирующихся федеральных кластерах, образованных каждым из педагогических издательств, и не забывать о складывании региональных моделей подобных кластеров, где движущим центром является не издательство, как в федеральном кластере, а региональный институт повышения квалификации. Нако-

нец, возможен и третий подход к анализу формирующихся кластеров – взгляд со стороны конечных потребителей продукции (в данном случае современных УМК) – физических участников образовательного процесса: учителей, учащихся, родителей.

Если мы хотим успешно модернизировать образовательную систему нашей страны, вооружить учителей и учащихся современными УМК, обеспечить выпуск из общеобразовательных учреждений конкурентоспособного молодого человека, готового жить и работать в условиях постоянно меняющейся внешней среды, мы должны развивать систему образовательно-производственных кластеров ведущих педагогических издательств и ИПК. Иного пути для победы на внешнем рынке знаний и технологий у нас на сегодняшний день нет.

Литература

1. Афонина, Е.А. Формирование образовательных кластеров как фактор повышения конкурентоспособности участников рынка образовательных услуг : автореф. дис. канд. экон. наук / Е.А. Афонина. – Н.Новгород, 2008. – 25 с.
2. Концепция кластерной политики в Российской Федерации / М. : МЭР, 2008. – 37 с.
3. Официальный сайт компании «Консультант плюс» (<http://www.consultant.ru/online/base/?req=doc;base=LAW;n=5827520.03.2010>).
4. Официальный сайт Ю.В. Крупнова (<http://www.krounpov.ru/pubs/2006/08/30/10407/>. 20.03.2010).
5. Официальный сайт экспертно-аналитического портала «Новости гуманитарных технологий» (<http://gtmarket.ru/news/state/2009/09/08/2166> 20.03.2010).
6. Портер, М. Конкуренция / М. Портер. – М. : Издательский дом «Вильямс», 2001. – 495 с.
7. Требования к стратегии СЭР субъекта РФ / М. : МИНРЕГИОН, 2007. – 54 с.

Владимир Глебович Петрович – канд. ист. наук, доцент кафедры гуманитарно-художественного образования Саратовского института повышения квалификации и переподготовки работников образования, г. Саратов.

Развитие социальной одарённости как условие будущей профессиональной успешности*

И.В. Ивенских

В статье рассматривается психологический аспект социальной одарённости менеджера. Описывается актуальность выделения социальной одарённости, рассматриваются теоретические взгляды на эту проблему, представлен вариант модели социальной одарённости менеджера.

Ключевые слова: социальная одарённость менеджера, социальный интеллект, креативность, социальная мотивация, коммуникативно-организаторские способности, социально-коммуникативная компетентность, свойства личности.

Как показывают современные исследования, успеха в жизни часто добиваются не те, у кого высоко развиты интеллектуальные способности, а люди, как правило, обладающие свойством легко вступать в общение, устанавливать благоприятные межличностные отношения. Основа успешности в социальной среде во многом зависит от социальной одарённости (А.А. Бодалев) [4]. Сегодня, когда технологические разработки заменили большую часть человеческого труда, именно социально одарённая личность, способная управлять другими людьми, является конкурентоспособной на рынке трудовых отношений.

Исследования, которые проведены Е.А. Панько и Я.Л. Коломинским [4], убеждают, что социальная одарённость и коммуникативные способности начинают проявляться и развиваться ещё в раннем детстве, в дошкольном периоде.

Социально одарённые дети всегда обращают на себя внимание. Их трудно не заметить среди сверстников: они выделяются активностью, ярко выраженным интересом к людям, потребностью в общении с детьми и взрослыми.

Такие дошкольники легко адаптируются в среде сверстников и сами становятся инициаторами взаимодействия. По характеру они искренни, открыты, склонны к проявлению эмпатии, нередко являются лидерами в группе, так как обладают хорошими организаторскими способностями.

О достаточно сформированной социально одарённой личности можно говорить и в период ранней молодости, когда общение и социальное взаимодействие уже не являются ведущей деятельностью, и на их место приходит профессиональное становление и самоопределение молодого человека. В этом возрасте молодые люди начинают активно проявлять себя в той или иной деятельности. Многие пробуют себя в деятельности социономического типа и становятся достаточно успешными, не имея при этом профессионального опыта как такового. Вероятней всего, эффективность деятельности на данном этапе возрастного развития связана со способностями личности.

Описывая человеческие способности, Б.М. Теплов выделил три их главных признака [3].

1) Под способностями понимаются индивидуально-психологические особенности, отличающие одного человека от другого.

2) Способностями называют не всякие вообще индивидуальные особенности, а лишь те, что имеют отношение к успешности выполнения какой-либо деятельности (многих деятельностей).

3) Само понятие «способность» не сводится только к тем знаниям, умениям, навыкам, которые уже наработаны у данного человека.

К признакам, предложенным Б.М. Тепловым, В.С. Мерлин [3] считает необходимым добавить ещё два.

1. Продуктивные индивидуально-своеобразные приёмы и способы работы.

2. В качестве способностей могут выступать как свойства индивидуума, так и свойства личности. При этом последние определяют наиболее обобщённые отношения личности.

* Тема диссертации – «Социальная одарённость будущих менеджеров в структуре индивидуальности». Научный руководитель – доктор психол. наук Т.М. Хрусталёва.

Все эти признаки необходимо учитывать при анализе социальной одарённости личности.

Как полагает Е.И. Власова [2], социально одарённый субъект несёт в себе способности двоякого рода. С одной стороны, это – те психологические особенности, которые отличают одарённых людей в целом независимо от типа одарённости (креативность, трудолюбие и увлечённость, широкие познавательные интересы и эрудированность, целеустремлённость и настойчивость, экономичность и простота решений, высокая скорость протекания психических процессов и развитый интеллект). С другой стороны, это – способности, которые проявились у социально одарённого субъекта вследствие его специфического опыта активности в различных видах деятельности социоэкономического характера.

Прежде всего, необходимо назвать способности к социальной перцепции и экспрессии, просоциальному поведению, высокий уровень развития социального интеллекта и контроля. В личностной структуре социально одарённого индивида особое место занимает способность сопереживать другому человеку (эмпатия), гибко реагировать на изменения его эмоционального состояния.

Согласно Д.В. Ушакову [5], социальная одарённость проявляется в сфере лидерства и социальных взаимодействий. Она представляет собой сложный сплав когнитивных компонентов (общий академический интеллект, практический интеллект, социальный интеллект) и не когнитивных факторов (темперамент, личностные особенности – способность к сопереживанию, оптимизм, высокая активность, экстраверсия, справедливость, способность к принятию решений в условиях неопределённости, независимость и вместе с тем ориентация на групповые ценности, воля как твердость в реализации намерений).

Можно заметить, что состав социальной одарённости достаточно неоднороден и многозначен, поэтому он требует оптимального решения и эмпирического обоснования. На сегодняшний день эмпирические исследования социальной одарён-

ности в качестве самостоятельного феномена проводились в рамках педагогической деятельности в работах Н.А. Аминова [6] и Т.М. Хрусталёвой [6] на примере исследования педагогической одарённости школьников и учителя.

Мы полагаем, что в современном мире наиболее ярко социальная одарённость может проявляться в деятельности менеджера (управленца), чья работа требует гибкого и эффективного взаимодействия в социальной сфере. Исследуя феномен социальной одарённости менеджера, мы ставили перед собой две задачи:

1) определить модель социальной одарённости, её структурные составляющие;

2) осуществить эмпирическую проверку представленной модели социальной одарённости.

Её мы рассматриваем как предпосылку развития управленческих способностей, потенциальную возможность для достижения успеха в сфере деятельности типа «человек-человек». Это позволяет вывести понятие «социальной одарённости» за пределы исключительно управленческой деятельности.

Модель (структура) социальной одарённости строится нами на основе модели, разработанной американским специалистом в области обучения одарённых детей Дж. Рензулли [6].

В мировой психологии её часто называют теорией трёх колец, поскольку концепция описывает одарённость как взаимодействие трёх групп человеческих качеств: интеллектуальных способностей, превышающих средний уровень; высокой увлечённости (мотивация) выполняемой задачей и высокого уровня креативности. Эту триаду Дж. Рензулли представляет в виде трёх взаимно пересекающихся окружностей.

Мы предполагаем, что социальная одарённость включает в себя пять основных компонентов: социальный интеллект, креативность, социальная мотивация, коммуникативно-организаторские способности и управленческие свойства личности.

Под социальным интеллектом мы понимаем интегральную интеллек-

туальную способность, определяющую успешность общения и социально-психологической адаптации, способность прогнозировать как своё собственное, так и поведение других людей в различных областях человеческой жизнедеятельности, распознавать намерения, чувства и эмоциональные состояния человека по невербальной и вербальной экспрессии.

Многие психологи (Д.Б. Богоявленская, А.М. Матюшкин, Я.А. Пономарёв) в своих исследованиях одарённости подчёркивают особую роль творчества. Отсюда главный вывод, что *креативность* является одним из компонентов социальной одарённости и выступает как оригинальность мышления, способность принимать решения в нестандартных ситуациях взаимодействия. В рамках управленческой деятельности менеджеру приходится постоянно сталкиваться с ситуациями, требующими достаточно быстрого, гибкого, оригинального и точного решения.

Анализируя систему «**мотивация-способности**», мы пришли к выводу, что «инициирующим» элементом в этой системе является именно мотивация. Она определяет процесс развития и формирования способностей. В рамках социальной одарённости данный компонент представлен социальной мотивацией и включает в себя направленность на взаимодействие (на людей), а также потребность в достижении успеха в данном взаимодействии.

Коммуникативно-организаторские способности выделены в самостоятельный компонент, поскольку сама по себе управленческая деятельность строится на процессах организации и конструктивной коммуникации.

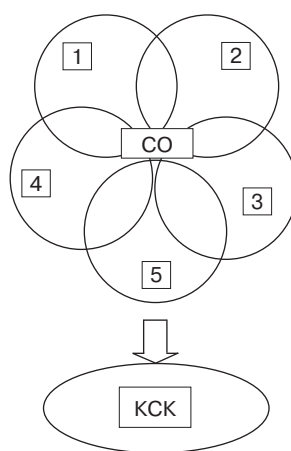
В ходе исследований мы также определили соответствующие управленческие свойства личности: ответственность, высокий самоконтроль, общительность, смелость (уверенность), эмпатия, доминантность. Данные черты обеспечивают устойчивое отношение личности к социальному взаимодействию и управлению. И хотя список этих свойств не является исчерпывающим, можно считать его достаточным и профессио-

нально значимым для деятельности менеджера.

По отношению к остальным компонентам социальной одарённости выделенные свойства личности носят гибкий характер. Другими словами, в зависимости от условий и факторов развития личности и социальной одарённости указанные свойства личности могут в качественном и количественном соотношении дополнять тот или иной компонент социальной одарённости.

Результатом социальной одарённости является формирование **социально-коммуникативной компетентности** как проявления социальной одарённости в деятельности. Социально-коммуникативную компетентность мы рассматриваем как интегративное качество человека, которое соединяет в себе ценностное понимание социальной действительности, категориальные конкретные социальные знания в качестве руководства к действию и субъективную способность к самоопределению (В.М. Масленникова) [1].

Модель социальной одарённости представлена на рисунке.



Модель социальной одарённости

Цифрами и буквами на рисунке обозначены: 1) социальный интеллект, 2) креативность, 3) социальная мотивация, 4) коммуникативно-организаторские способности, 5) управленческие свойства личности; КСК – социально-коммуникативная компетентность, СО – социальная одарённость.

Как видно из рисунка, выделенные компоненты (социальный интеллект, креативность, социальная мотивация, коммуникативно-организаторские способности, управленческие свойства личности) вносят определённые элементы в социальную одарённость, но не исчерпывают её сущности. В то же время социальная одарённость, вбирая в себя указанные выше компоненты, не исчерпывает их, подразумевая, что креативность, мотивация и интеллект являются наиболее универсальными компонентами успеха в разных сферах деятельности, а коммуникативно-организаторские способности и свойства личности менеджера, базируясь на социальной одарённости, развиваются и обогащаются в процессе дальнейшей профессиональной управленческой деятельности.

Отсюда вывод: социальная одарённость представляет собой целостное качественно своеобразное сочетание когнитивных и личностных особенностей индивида, обеспечивающее успешное установление зрелых, конструктивных взаимоотношений с другими людьми, являющееся предпосылкой развития управленческих способностей, в частности.

В состав данного образования входят 5 компонентов – социальный интеллект, креативность, коммуникативно-организаторские способности, социальная мотивация и управленческие свойства личности (ответственность, высокий самоконтроль, общительность, смелость (уверенность), эмпатия, доминантность). Результатом формирования социальной одарённости является социально-коммуникативная компетентность.

Данная модель отражает теоретическое представление, которое требует эмпирического обоснования. Поэтому целью второго этапа исследования является эмпирическая проверка модели социальной одарённости. Исследование проводится нами на базе ГОУ ВПО ГУ-ВШЭ (г. Пермь). Экспериментальную выборку составляют студенты старших курсов факультета менеджмента в возрасте 21–22 года, 83% испытуемых на период исследования занимают должност

сти соответствующей специальности в различных компаниях и организациях города.

Выборка интересна и тем, что позволяет исключить из эксперимента менеджеров, не имеющих специального образования и не связанных с управленческой деятельностью, – ведь сегодня слово «менеджер» чаще является дополнением к названию профессии, а не её сутью.

Мы полагаем, что данное эмпирическое исследование позволит представить пакет диагностических методик, которые помогут выявлять социально одарённых людей на разных этапах возрастного развития и профессионального становления. Оно также интересно и с точки зрения профессионального отбора и формирования будущих профессиональных качеств на основе эмпирической модели социальной одарённости.

Формируя качества личности в рамках модели социальной одарённости на более ранних возрастных этапах, мы сможем спрогнозировать и успешность и конкурентоспособность будущему специалисту в рамках профессий типа «человек-человек». Сегодня при ГУ-ВШЭ в г. Перми существует Лицей № 10, набор учащихся в который осуществляется с первого класса, а большинство будущих лицеистов дошкольного возраста посещают «школу дошкольвят»* на базе лицея.

Литература

1. Байков, Ю.Н. Диагностика социальной компетентности : результаты апробации диагностического комплекса / Ю.Н. Байков, Д.Е. Егоров // Журнал прикладной психологии. – 2002. – № 6. – С. 12–24.
2. Власова Е.И. Ключевые проблемы и перспективы исследования социальной одарённости [Электронный ресурс] / Е.И. Власова. – sputnik.master-telecom.ru/biblioteka/07_or_0204/or_0204_04.doc
3. Вяткин, Б.А. Лекции по психологии интегральной индивидуальности человека. / Б.А. Вяткин. – Пермь, 2000. – 179 с.
4. Психология социальной одарённости : пособие по выявлению и развитию коммуника

* «Школа дошкольвят» – название воскресной школы для детей дошкольного возраста на базе МОУ «Лицей № 10» г. Перми. На гербе лицея изображён лев.

тивных способностей дошкольников / Под ред. Я.Л. Коломинского, Е.А. Панько. – М. : Линка-Пресс, 2009. – 272 с.

5. Ушаков, Д.В. Социальный интеллект как вид интеллекта / Д.В. Ушаков // Социальный интеллект : теория, измерение, исследования ; под ред. Д.В. Люпина, Д.В. Ушакова. – М. : Институт психологии РАН, 2004. – С. 11–28.

6. Хрусталёва, Т.М. Психология педагогической одарённости / Т.М. Хрусталёва. – Пермь, 2003. – 163 с.

Ирина Валентиновна Ивенских – директор МОУ «Лицей №10», г. Пермь.

Модель оценивания уровня профессиональной компетентности студентов*

М.А. Картавых

В статье рассмотрены основные аспекты применения технологии оценивания учебных достижений в профессиональном образовании. Раскрыта педагогическая ценность приёма кейс-стади и портфолио для оценивания уровня профессиональной компетентности студентов. Приведена характеристика уровней сформированности профессиональной компетентности.

Ключевые слова: технология оценивания учебных достижений, компетентность, кейс-стади, портфолио, уровни профессиональной компетентности.

Компетентно-ориентированное обучение, определённое в качестве ведущего направления модернизации системы современного образования, актуализировало проблему определения результативности учебного процесса, поиска методов, средств, технологий его оценивания.

Большой интерес вызывает технология оценивания образовательных достижений (Д.Д. Данилов, Ж.И. Се-

рова, О.В. Чиндилова, Е.А. Якунина и др.), разработанная и успешно реализуемая в рамках Образовательной системы «Школа 2100». Данная технология представляет собой определённую систему действий в ситуациях оценивания и описывается в виде конкретных правил, соответствующих каждому случаю: «что оценивать?», «кто оценивает?», «когда оценивать?», «где фиксировать результаты?», «по каким критериям оценивать?» [1,2].

В проектах Федеральных государственных образовательных стандартов определён комплекс профессиональных компетенций, которые должны быть сформированы у специалиста. Идеи технологии оценивания учебных достижений востребованы и реализуются в высшем образовании для определения уровня сформированности профессиональных компетенций студентов через систему кейс-стади и портфолио. Рассмотрим варианты применения обозначенных приёмов в профессионально-экологическом образовании.

Кейс-стади (Case study) – метод обучения, использующий описание реальных профессионально-экологических ситуаций; он включает в себя операции исследовательского процесса и аналитические процедуры.

Педагогическая ценность кейс-метода заключается в развитии у студентов – будущих специалистов:

- способности свободно ориентироваться в различных эколого-профессиональных ситуациях;
- готовности к плодотворной эколого-профессиональной деятельности;
- умений системно и эффективно действовать в нестандартных ситуациях.

Кейс-метод выступает как способ коллективного обучения; важнейшими элементами его являются коммуникация и обмен информацией. В нём формирование эколого-профессиональной проблемы происходит на основании кейса, который является

* Тема диссертации – «Педагогическое проектирование модели профессионально-экологического образования студентов». Научный консультант – доктор пед. наук, профессор, зав. кафедрой экологии и экологического образования Нижегородского государственного педагогического университета Г.С. Камерилова.

одновременно и техническим заданием, и источником информации для создания вариантов эффективных действий. Кейс-метод несёт в себе значительный потенциал для создания «ситуации успеха», который становится одной из главных движущих сил метода, способствует формированию устойчивой позитивной мотивации и наращиванию творческой активности.

В качестве примера рассмотрим применение кейс-стади для оценивания уровня сформированности профессиональных компетенций в области экологического мониторинга и экспертизы.

Студентам предлагается следующий кейс: «Недавно образованное сельскохозяйственное предприятие занимается производством овощной продукции, которую позиционирует как «экологически безопасную». Руководство предприятия полно решимости занять лидирующую позицию на рынке сбыта овощной продукции региона. Для поддержания заявленного имиджа глава фирмы решает осуществить экологическую экспертизу продукции на предмет её экологической безопасности и предлагает провести эту процедуру Вам. Составьте программу экологической экспертизы с определением этапов работы, календарных сроков их выполнения и необходимого для этого инструментария». Как же применяется технология оценивания учебных достижений в данном случае? Очень органичным представляется применение правил технологии:

Что оценивать?

- оцениваются успешные конструктивно-содержательные действия, предполагающие отбор и структурирование информации об экологической безопасности продукции сельскохозяйственного предприятия;
- конструктивно-операционные действия, связанные с программированием и определением этапов экологической экспертизы;
- конструктивно-инструментальные действия, определяющие подбор необходимых методик и средств для успешного проведения экологической экспертизы.

Кто оценивает?

Преподаватель и студент оцени-

вают выполненную работу в диалоге (внешняя оценка + самооценка).

Когда оценивать?

Оценивание осуществляется после предоставления отчёта о решении кейса.

Где фиксировать результаты?

Результаты деятельности фиксируются в портфолио студента и журнале преподавателя. Портфолио – это способ фиксирования, накопления и оценки индивидуальных достижений студентов в процессе профессионально-экологического образования, который позволяет дать качественную и количественную оценку уровня развития профессиональной компетентности посредством анализа разнообразных результатов его учебно-профессиональной деятельности. Назначение портфолио – в своеобразной «инвентаризации» частных результатов студента, которые складываются в общую картину его эколого-профессиональной состоятельности.

Портфолио выступает в качестве документального свидетельства того, что эколог-выпускник вуза может обоснованно претендовать на занятие определённой позиции в избранной профессиональной сфере и успешно конкурировать с другими специалистами на рынке труда.

Как оценивать?

В массовой практике профессионального образования придерживаются традиционной трёхуровневой модели оценивания результативности учебного процесса с выделением



репродуктивного, продуктивного и творческого уровня. В своей работе при оценивании уровней сформированности профессиональной компетентности студентов мы опираемся на исследования Л. Планкетта и Г. Хейла [4]. Они выделили четыре уровня сформированности профессиональной компетентности: неосознанная некомпетентность, осознанная некомпетентность, осознанная компетентность, неосознанная компетентность.

Первый уровень – **неосознанная некомпетентность** – предполагает непонимание студентом собственной некомпетентности. Отсутствие личностных смыслов не позволяет ему идентифицировать себя в экологической проблеме и сформировать конкурентоспособную личностно-профессиональную диспозицию.

Второй уровень – **осознанная некомпетентность** – говорит о понимании собственной некомпетентности, затрудняющей идентификацию себя в проблеме. Активизация познавательной мотивации как внешнего, так и внутреннего характера, обеспечивает осознанное усвоение специальных знаний, типовых способов деятельности, алгоритмических умений. Начало становления личного опыта профессиональной деятельности. В процессе интенсивного обучения формируются личностно-профессиональные качества, позитивные жизненные устремления.

Третий уровень – **осознанная компетентность** – свидетельствует о понимании уровня своей компетентности, позволяющей идентифицировать себя в профессионально-экологической проблеме. Осознанному освоению профессионально-экологического содержания образования способствует глубокая внутренняя мотивация и оценка растущей значимости знаний, способов деятельности, практических умений в современной и перспективной ситуациях. Устойчивый интерес благоприятствует развитию самостоятельной активности и формированию личностно-профессиональных качеств, необходимых для успешной реализации в будущей профессиональной деятельности.

Четвёртый уровень – **неосознанная компетентность** – подразумевает:

- понимание своей готовности и способности к профессионально-экологической деятельности;
- автоматическое выполнение типовых и алгоритмических процедур на основе прочно усвоенных знаний, способов деятельности, практических умений и навыков;
- свободное владение информационными ресурсами, методами, в том числе и геоинформационными, их применение в новых незнакомых ситуациях;
- чёткий самоконтроль в формировании позитивного опыта операционального взаимодействия при управлении изменениями в динамичном социоприродном пространстве;
- устойчивая жизнеутверждающая личностно-профессиональная диспозиция, определяющая оперативную реакцию на изменения и непрерывное образование.

В заключение необходимо отметить, что технология оценивания учебных достижений успешно реализуется в профессионально-экологическом образовании и обладает значительным потенциалом для использования на всех этапах отечественной образовательной системы.

Литература

1. Данилов, Д.Д. Экспериментальная модель контроля и оценивания в Образовательной системе «Школа 2100» / Д.Д. Данилов, Ж.И. Серова // Начальная школа плюс До и После. – 2004. – № 4. – С. 3–12.
2. Данилов, Д.Д. Что меняют в школе новые правила оценивания / Д.Д. Данилов, Е.Я. Якунина // Начальная школа плюс До и После. – 2005. – № 6. – С. 21–32.
3. Чиндилова, О.В. К проблеме оценки качества образовательных достижений учащихся / О.В. Чиндилова // Начальная школа плюс До и После. – 2007. – № 10. – С. 1–3.
4. Планкетт, Л. Выработка и принятие управленческих решений / Л. Планкетт, Г. Хейл. – М.: Экономика, 1984.

Марина Анатольевна Картавых – канд. пед. наук, доцент кафедры экологии и экологического образования Нижегородского государственного педагогического университета, г. Нижний Новгород.

Вопросы развития эмоциональной сферы учащихся в трудах В.В. Зеньковского*

С.А. Курносова

В статье освещается проблема развития и охраны эмоциональной жизни учащихся, имеющая глубокие корни в классической педагогике. Важные положения, представляющие собой глубинные основы развития эмоциональной сферы личности, школьные учителя находят сегодня в трудах известного отечественного педагога В.В. Зеньковского.

Ключевые слова: эмоциональная сфера личности, развитие эмоциональной сферы личности учащегося, педагогический интеллектуализм, педагогический эмоционализм.

Проблемные вопросы, касающиеся развития эмоциональной сферы у подрастающего поколения, имеют глубокие корни в классической педагогике. Наиболее ценную предпосылку этому развитию даёт разрабатывавшееся в русской школе за рубежом, питаемой лучшими традициями отечественного просвещения, положение о духовном обогащении личности, которое наиболее полно представлено в трудах Василия Васильевича Зеньковского (1881–1962).

Опираясь на духовную культуру прошлого, традиции российского народа и педагогические идеи 1920-х годов в русском зарубежье, В.В. Зеньковский утверждал недопустимость понимания основной задачей школы лишь содействие интеллектуальному росту ученика. Он считал необходимым среди прочих задач школьного обучения сделать приоритетным помощь в расцвете эмоциональных сил человека. Задачу «воспитания» эмоциональной жизни в человеке, её охраны и укрепления учёный подкреплял двумя основными соображениями.

1. Эмоциональная сфера, с его точки зрения, имеет центральное значение в системе душевных сил и разви-

тии творчества. Творческие силы души корнями уходят в эмоциональную сферу личности, «откуда и излучается творческая энергия, согревающая и одушевляющая работу ума и нашу активность» [2, с. 65].

Согласно В.В. Зеньковскому, интеллект играет известную роль в этической жизни (например, работа совести, выступающая в форме чувства, превращается в ряд суждений – моральные понятия, построение идеалов, – которые вовлекают интеллект в моральную работу души), но руководящая роль в моральной жизни (и в развитии морального сознания, и в развитии морального творчества) принадлежит не ему. Человек вполне сознательно может выбрать путь, ведущий к злу, поскольку его поступки определяются волей, желаниями, замыслами, чувствами, а не сферой интеллекта.

Отсюда вывод: этическое воздействие на других людей, равно как и работа с самим собой, лишь в малой степени может осуществляться посредством интеллекта, – прежде надо полюбить добро, обратиться к нему. Влечения, желания, – то, что определяет активность человека не в отдельных мелочах, а в целом, – исходят не из волевого центра личности, а уходят своими корнями в иррациональную глубину души.

2. По мнению В.В. Зеньковского, именно эмоциональная сфера личности в школьный период испытывает серьезнейший болезненный надлом, некоторое «натуральное ущемление». В дошкольном возрасте эмпирическая личность ребёнка определяется главным образом его эмоциональной жизнью: власть эмоций сказывается не только в активности, но и в работе мышления. Поэтому этот период жизни можно охарактеризовать как преимущественно иррациональный.

К моменту поступления в школу у ребёнка создаётся новая эмоциональная установка, иное отношение к миру. Это время отмечено стремлени-

* Тема диссертации – «Воспитание эмоциональной отзывчивости у младших школьников». Научный консультант – доктор педагогических наук, профессор кафедры педагогических технологий Ярославского государственного педагогического университета имени К.Д. Ушинского Л.В. Байбородова.

ем к учению, систематическому и настойчивому познанию мира, – и уже одно это наполняет детский душевный мир беспокойством.

Былая простодушная открытость исчезает, происходит душевный сдвиг, замедляющий и осложняющий эмоциональную жизнь. Интеллект и воля выступают на первый план, внутренне стесняя и ограничивая простор эмоциональной жизни. Из эмоциональной сферы уходят простые и наивные формы выражения, и вся она претерпевает ряд сложных изменений. От того, как и чем закончатся эти изменения, зависит судьба не только эмоциональной жизни, но и всей личности ребёнка [2, с. 67].

Дети сами тянутся к свету, знанию; растущий интеллект зовёт их к более глубокому и всестороннему пониманию действительности. Школа добавляет ряд специальных знаний и навыков, вся ценность которых откроется человеку впоследствии, и значения которых он, возможно, ещё не понимает в школьный период. Получается, что школа принимает деятельное участие в развитии ума, в усвоении различных знаний, которое происходит и помимо школы.

Как полагал В.В. Зеньковский, развитие эмоциональной сферы влияет на развитие интеллекта, способствует решению узких интеллектуальных задач. Эмоциональные силы служат той психологической «базой», на которой строится вся творческая жизнь ребёнка. По мнению учёного, только через развитие творческих сил (т.е. развитие в человеке эмоциональной жизни) можно надлежащим образом решить проблемы подлинного развития в человеке сил интеллектуальных.

Как полагал учёный, сосредоточение всего школьного внимания на интеллекте и небрежное отношение к другим силам души вызывает их увядание. А опустошение души за счёт интеллекта ведёт к ослаблению самой интеллектуальной жизни, поскольку развитие процессов усвоения знаний идёт за счёт творчества. В подобной ситуации происходит нивелировка личности, подчинение её шаблону. «Люди уходят из школы с

рядом знаний и навыков, но с таким тупым отношением и к делу своему и к жизни, с таким отсутствием всякой творческой силы и инициативы <...>, – пишет В.В. Зеньковский. – Многие из нас превращаются в бесцветных, вялых, тупых людей, выполняющих какую-то нужную социальную функцию, но безнадежно растерявших творческую инициативу и одушевлённое отношение к своей деятельности» [2, с. 65].

Соглашаясь с тем, что выпускники школы должны вступать в жизнь с максимальным запасом знаний, учёный вместе с тем был глубоко убеждён в том, что источник творческой силы в человеке никак не связан с интеллектом, с нашими знаниями. Более того, В.В. Зеньковский говорил, что, если в человеке «угасла, или ослабела, или подавлена сила творчества, то всё богатство навыков ума и активности будет мёртвым капиталом!» [2, с. 64–65].

Эмоциональная сфера ребёнка имеет центральное значение в системе душевных сил человека. Весь смысл детства заключается в подготовке к самостоятельному творчеству в жизни, и потому первой и основной задачей воспитания является охрана и развитие творческих и витальных сил в человеке, эмоционального здоровья личности, содействие нормальному раскрытию и расцвету в личности эмоциональной жизни. Всё остальное, по мнению В.В. Зеньковского, должно быть вторичным.

При этом пути «эмоциональной культуры» не открываются ребёнку сами по себе, – в этом как раз и должно помочь воспитание. Подлинно гуманистическое отношение к человеку предполагает понимание процесса воспитания как помощь ребёнку в нахождении путей «эмоциональной культуры», поскольку именно эмоциональная сфера занимает основное положение в душе.

В.В. Зеньковский напоминает, что, как показали психология и психопатология, здоровье или болезни эмоциональной сферы человека определяют здоровье или болезни всего человеческого существа. Меж тем школа беззаботно проходит мимо этих задач, ориентируясь лишь на процесс

роста интеллекта, который в это время и так достаточно интенсивен [2, с. 67–68].

Положения, сформулированные в работах В.В. Зеньковского, составили «золотой фонд» идей, лежащих в основе педагогики развития эмоциональной сферы личности. Перечислим некоторые из них:

1. «Право личности на индивидуальность. Недопустимость насилия над личностью, навязывания ей пути развития».

К сожалению, этический плюрализм всё ещё слабо проникает в педагогическое сознание, и педагоги по-прежнему хотят воспитывать «человека вообще». Согласно В.В. Зеньковскому, необходимо помнить, что люди не идут в своём развитии одним путём. Всякая личность должна найти свой путь, свою индивидуальную форму. И потому взрослые не могут и не должны ничего навязывать ребёнку [2, 4].

В.В. Зеньковский предупреждает: личность ребёнка чрезвычайно хрупка, податлива, требует к себе бережного отношения, так как иначе она может согнуться, искривиться под действием внешних сил, приостановиться в своём развитии, приобрести черты извращённости. Малая сопротивляемость детской личности обуславливает её лёгкую ранимость. На поверхности ребёнок легко меняется, но в глубине его души копятяся и задерживаются тяжёлые переживания. Он мало живёт интеллектом и потому слабо понимает свою душу. Со свойственной детству эмоциональностью ребёнок легко вбирает в глубину души тяжёлые переживания, не понимая сути своих конфликтов и не умея их разрешить.

Подобная эмоциональность детской души ведёт к тому, что ей так легко можно нанести глубокую рану. Ребёнок позабудет об этой «ране», но её объективное воздействие может оказаться весьма длительным. Ведь в глубине души скапливаются все невысказанные, невыраженные обиды – они живут там своей тёмной жизнью, ожидая выхода и выражения.

2. «Целостность личности, неравномерность, непрерывность и незавершённость её развития».

Исключительную ценность в наследии В.В. Зеньковского представляет его убеждение в недопустимости видеть в личности простую сумму психических процессов [4]. С точки зрения учёного, личность ребёнка есть живое и органическое единство, в основании которого лежит внеэмпирическая сфера.

В.В. Зеньковский был убеждён в том, что развитие личности ребёнка невозможно без признания тёмных глубин его души, иррациональной или метафизической стороны его личности, порождающей новые движения, силы, установки.

Человек по сути своей глубже и богаче своей эмпирической личности. Перед ним всегда раскрыта бесконечная перспектива духовного развития. Он никогда не закончен. Человек никогда не бывает только «дан», он всегда и «задан». Детская личность до такой степени слабо задана, что сквозь её эмпирическую сторону, как сквозь окутывающий её туман, едва проступают черты будущей личности. И потому важнейшая её сторона остаётся внеэмпирической, невыраженной.

Перед ребёнком открыта даль идеала, в приближении и постепенном усвоении которого обрисовывается вся полнота человеческого существа. Только любящий взор взрослого (педагога, матери) может разглядеть за эмпирической оболочкой ядро личности – образ Божий, который у всякого свой, особый и неповторимый; увидеть идеальную сторону личности, заключённую в глубине души, и направить процесс созревания личности в нужное русло [4].

Личность ребёнка полна внутренних противоречий и дисгармоний, что определяет неравномерность её развития: одни силы проявляются быстрее, другие медленнее. Ребёнок постепенно раскрывается сам для себя и вбирает в себя всё из сферы самосознания. Он глубоко чувствует, но и легко при этом загорается новыми чувствами. У него нет одних, раз и навсегда данных, установок и интересов.

Такая изменчивость ребёнка говорит о том, что в нём не застывает творческая сила. Целостный в своей

сущности, он не имеет одного и того же эмпирического характера – на всем протяжении детства ребёнок переходит с одной ступени физического и психического развития на другую, и процесс этот движется не по прямой линии.

В.В. Зеньковский настаивал на необходимости отказаться от идиллического понимания человеческого существа, от идеи гармонического строения личности, её гармонического развития. Идеал «гармонического развития личности» рисует идиллическую картину мирного параллельного роста различных сил в ребёнке, но эта идиллия не соответствует действительности.

В человеке нет «гармонического» развития сил, наоборот, напротив, его развитие полно диссонансов, неравномерного роста различных функций, взаимного торможения и «борьбы» различных сил [4, с. 63–64, 70].

3. «Природосообразность воспитания».

Ребёнок упорно и настойчиво ищет во всём смысл, и это искание связано с задачами более эмоционального мышления, нежели познавательного. Эта особенность является признаком того, что ребёнок живёт настоящей духовной жизнью, и, может быть, даже в большей степени, чем взрослые с их богатством знаний и навыков [4, с. 179].

В.В. Зеньковский, вслед за Я.А. Коменским, говорит о необходимости идти навстречу тому, что происходит в душе ребёнка: «помогать там, где «природа» действует недостаточно или двусмысленно, умерять там, где она действует слишком быстро» [2, с. 65]. По его мнению, особенно важно следить за процессами, от которых зависит жизнь и здоровье человека. И здесь с особой яркостью и силой встаёт необходимость содействия расцвету эмоциональных сил ребёнка.

Если, по мнению В.В. Зеньковского, основные задачи школы определять преимущественно в рамках обучения, то для этого должна быть поставлена и решена задача развития и укрепления в учащихся творческих сил. В противном случае обучение будет сведено к дрессировке,

сообщению некоторых готовых знаний. И потому главной задачей школы, по мнению учёного, должна стать охрана эмоционального здоровья личности, содействие раскрытию эмоциональной сферы в личности ребёнка. При этом развитие интеллекта будет являться вторичной задачей [2, с. 65–66].

4. «Переход от педагогического интеллектуализма к педагогическому эмоционализму. Утопизм «воспитывающего обучения».

Всё педагогическое творчество В.В. Зеньковского пронизано идеей «борьбы без всяких колебаний» с педагогическим интеллектуализмом. Традиционно организацию и работу современной школы во многом определяет идея «воспитывающего обучения» (И.Ф. Гербарт), которая преимущественно даёт развитие ума, сообщает детям ряд знаний и формальных навыков ума. Получается, что основной задачей школы остаётся работа над умом ученика, а всё остальное становится или декоративным добавлением, или чем-то внутренне чуждым духу школы [2, с. 58–61].

По мнению В.В. Зеньковского, идея «воспитывающего обучения» имеет лишь защитное значение, она помогает педагогической мысли укрыться на старых позициях. Оптимизм педагогов, придерживающихся идеи «воспитывающего обучения», основан на упрощённом понимании души ребёнка [3, с. 57–58]. Интеллекту, однако, никоим образом не может быть отведено центральное место в системе душевных сил: «рост интеллекта идёт где-то «наверху», в светлом и просторном мезонине души, и из тёмных недр её встают такие сложные, такие странные движения» [1; 2, с. 62].

Литература

1. Зеньковский, В.В. Воспитательная проблема в школе / В.В. Зеньковский // Педагогическое наследие русского зарубежья, 20-е годы : кн. для учителя ; сост. и авт. вступит. статьи П.В. Алексеев. – М. : Просвещение, 1993. – С. 155–157.
2. Зеньковский, В.В. О педагогическом интеллектуализме / В.В. Зеньковский // Педагогическое наследие русского зарубежья, 20-е годы: кн. для учителя. Сост. и авт. вступит.

статьи П.В. Алексеев. – М. : Просвещение, 1993. – С. 57–70.

3. Зеньковский, В.В. Педагогика : лекции профессоров Свято-Сергиевского Православного института в Париже / В.В. Зеньковский. – М. : Изд-во православного Свято-Тихоновского Богословного ин-та, 1996. – 156(2) с. 4. Зеньковский, В.В. Природа личности ребёнка / В.В. Зеньковский // Педагогическое наследие русского зарубежья, 20-е годы : кн. для учителя. Сост. и авт. вступит. статьи П.В. Алексеев. – М. : Просвещение, 1993. – С. 168–179.

Светлана Анатольевна Курносова – канд. пед. наук, доцент кафедры педагогики Камчатского государственного университета имени Витуса Беринга, г. Петропавловск-Камчатский, Камчатский край.

Рефлексия как основа формирования контрольно-оценочных умений учащихся 1–5-х классов при обучении русскому языку*

М.В. Енжеевская

В статье рассматривается актуальная проблема формирования контрольно-оценочных умений учащихся 1–5-х классов при обучении русскому языку на основе умения школьника рефлексивно относиться к собственным учебным действиям.

Ключевые слова: рефлексивная оценка; ученик как субъект своей учебной деятельности; контроль и оценка как структурные элементы учебной деятельности; формирование основ рефлексии у школьников; учебное сотрудничество; осознание учеником цели деятельности; проектная задача.

Развитие рефлексии у младших школьников при обучении их русскому языку является одним из главных требований системы Д.Б. Эльконина – В.В. Давыдова. Под рефлексией мы понимаем осознание учеником самого

себя как субъекта своей учебной деятельности, иначе говоря, его сознание направлено на собственную учебную деятельность.

При этом ребёнок осознаёт свою потребность в учебной деятельности, её цели, способен поставить себе учебную задачу, выбрать способ её решения и обосновать, почему он делает именно так, а не иначе. Кроме того, учащийся способен соотнести свой результат с целью деятельности: пытается понять, достиг ли он цели и, если нет, то по каким причинам не смог этого сделать. Осознание себя субъектом учебной деятельности предполагает также определение границ собственного знания и незнания.

Одна из задач системы Д.Б. Эльконина – В.В. Давыдова заключается в формировании у учащихся учебной деятельности, структурными элементами которой являются отдельные учебные действия – контроль и оценка. Но для решения этой задачи педагогу необходимо особым образом организовать свою работу.

Именно со способности рефлексировать, т.е. умения различать «это я уже знаю и умею», «а это я ещё совсем не знаю, надо узнать», «это я уже немного знаю, но надо ещё разобраться», и начинается учебная самостоятельность школьника, переход ученика с позиции объекта обучения на позицию субъекта. И получается, что в формировании учебной деятельности стартовыми становятся действия контроля и оценки. Потому так важно на первом этапе развивающего образования сформировать у школьника основы рефлексии.

Процесс формирования рефлексивной самооценки в ходе учебной деятельности изучали Г.А. Цукерман и её сотрудники (С.Ф. Горбов, М.П. Романеева, Л.А. Суховерша, Н.Л. Табачников, С.И. Шияновская и др.). Они пришли к выводу: учитель, формируя учебное действие оценки, способствует тому, что младший школьник не только учится фиксировать трудности, но и анализировать их

* Тема диссертации – «Формирование контрольно-оценочной самостоятельности учащихся 1–5-х классов на уроках русского языка в условиях безотметочного обучения». Научный руководитель – канд. пед. наук, профессор кафедры педагогики и психологии начального образования Тверского государственного университета А. Е. Богоявленская.

причины. Таким способом учащийся от стадии фиксации самого своего незнания или неумения переходит к знанию того, как это незнание преодолеть.

Для обучения ребёнка умению выявлять и определять ситуации незнания, остановки, осознания и поиска, целесообразно создавать особые ситуации «недоопределённости» или давать ему задания с недостающими данными. Кстати, задачи с недостающими данными используются также и для диагностики сформированности учебного действия оценки (С.Ф. Горбов, М.П. Романеева, Л.А. Суховерша, Н.Л. Табачникова, Г.А. Цукерман).

Анализ исследований, проведённых учёными, доказывает, что в условиях формирования целостной структуры учебной деятельности наиболее зависимой от типа обучения оказывается рефлексивность самооценки как знание о собственном знании и незнании, о собственных возможностях и ограничениях. Это происходит потому, что в основе рефлексивности лежат способности видеть себя со стороны; не считать свою точку зрения единственно возможной; анализировать собственные действия.

В самом процессе формирования самооценки учёные выделяют следующие последовательные виды деятельности:

1. Соотношение собственной оценки своей учебной деятельности с оценкой, которую эта деятельность получает у других; умение учитывать точку зрения других.

2. Сооценка – соучастие учащихся в оценочных действиях учителя, их активное отношение к этим действиям.

3. Взаимооценка – взаимное оценивание учащимися работ друг друга.

4. Оценка собственной работы, саморецензия и повторная оценка на основе выработанных требований.

5. Сравнение собственной критической оценки (с саморецензией на работу) с оценкой и критикой товарища (сравнение критических замечаний).

6. Сопоставление требований, предъявляемых учащимся к своей работе и работе товарища [1].

Таким образом, основным условием возникновения и становле-

ния самооценки выполненного задания является наличие у ученика информации об аналогичной работе, сделанной другим учащимся; рассмотрение и оценка уровня собственной работы в свете этой информации и соотнесение с оценкой, которую его работа получила у одноклассника.

Мы разделяем точку зрения А.Б. Воронцова, который определил, что контроль в рамках образовательной системы Д.Б. Эльконина – В.В. Давыдова – это особое учебное действие, имеющее следующие виды:

- а) по объекту – взаимно- и самоконтроль;

- б) по месту, занимаемому в процессе решения задачи – рефлексивный, планирующий (предваряющий, упреждающий), операционный (диагностирующий и корректирующий) и итоговый (констатирующий) контроль [2].

Общеизвестно, что к концу младшего школьного возраста многие дети так и не начинают ощущать себя субъектами собственной учебной деятельности и потому осуществляют рефлексивные действия только по инициативе взрослого. Это связано с тем, что в практике массовых школ не только не была решена, но даже и не поставлена проблема объективации ребёнком собственных изменений, происходящих с ним в ходе обучения.

Исследуя учебную деятельность, учёные доказали, что при формировании школьника как субъекта деятельности требуется осуществлять учебную деятельность в форме сотрудничества. Так, Г.А. Цукерман утверждает, что сотрудничество должно быть представлено как в форме учебного сотрудничества со взрослым, так и в форме учебного сотрудничества со сверстниками, так как разные типы учебного сотрудничества оказывают качественно неодинаковое влияние на формирование различных действий.

Учебное сотрудничество ребёнка со взрослым необходимо детям для освоения действий по образцу. Организация сотрудничества со сверстниками осуществляется через выведение взрослого как носителя рефлексии из структуры совместных действий ребёнка и взрослого и передачу рефлексивных функций ребёнку. В условиях сотрудничества со

сверстниками контрольно-оценочные умения осваиваются детьми в ситуации ещё неполностью самостоятельного, но уже автономно от взрослого.

Изучая данную проблему, мы пришли к выводу, что после каждого задания необходимо предлагать детям вопрос, требующий осознания учениками цели изучения предмета и, следовательно, стимулирующий рефлексию. В схеме каждого урока должен быть выделен этап для постановки цели деятельности.

Для осознания этой цели учащемуся необходимо ощутить потребность в самой деятельности. А это происходит лишь тогда, когда ученик сталкивается с противоречием между имеющимися у него знаниями и условиями лингвистической задачи. В такой ситуации ребёнок сначала понимает границу между тем, что он знает, и тем, чего он ещё не знает; затем он, осознавая свое незнание, словесно формулирует его в виде учебной задачи, т.е. осмысливает цель. На этом этапе формируется внутренний мотив к выполнению учебной деятельности.

Кроме того, осознание способа действий позволяет ученику обосновывать решение частных задач, сознательно осуществлять и контроль, и оценку собственной деятельности. Для этого после выполнения каждого упражнения мы стимулировали самоконтроль учащихся, побуждая их искать причины ошибок, учили соотносить результат выполнения упражнения с его целью. На итоговом этапе урока мы выделяли важность актуализации новых знаний, которые ученики сумели получить на уроке, соотносили учебную задачу с результатами урока, что, безусловно, стимулировало формирование основ рефлексии у школьников.

Известно, что рефлексия как психическое действие развивается сначала в совместной деятельности, и только потом становится внутренним действием сознания. Под руководством учителя и в сотрудничестве с другими учениками ребёнок проходит все структурные этапы учебной деятельности. Учитель строит обучение таким образом, чтобы ученик осознал эти этапы. Поэтому столь важную роль в развитии рефлексии играет обучение в форме сотрудничества.

Мы решили создать взаимодействие (сотрудничество) детей между собой при решении поставленной ими самими общей проблемы посредством проектной задачи. Мы наблюдали, как группа детей осуществляет перенос способов известных им предметных действий в квазиреальную, модельную ситуацию, где эти способы скрыты, зашумлены, а иногда и требуют реконструкции.

В течение учебного года мы организовали несколько проектных задач (в том числе и разновозрастных), в ходе которых учителя вели педагогическое наблюдение за учебными, рефлексивными, коммуникативными компетентностями учеников с целью их последующей коррекции. Контролируя действия группы, почти не вмешиваясь во взаимодействие детей, мы использовали эту возможность и собирали уникальную информацию.

В результате многолетних наблюдений мы смогли сделать следующие выводы: 1) оценка как компонент учебной деятельности основана на рефлексии учеником своей собственной деятельности и взаимосвязи её отдельных компонентов; 2) под руководством учителя и в сотрудничестве с другими учениками ребёнок проходит все структурные этапы учебной деятельности, если учитель строит обучение таким образом, чтобы ученик осознавал эти этапы; 3) рефлексия как психическое действие прежде развивается в совместной деятельности, и только впоследствии становится внутренним действием сознания.

Литература

1. Липкина, А.И. Критичность и самооценка в учебной деятельности / А.И. Липкина, Л.А. Рыбак. – М.: Просвещение, 1968. – 218 с.
2. Воронцов, А.Б. Педагогическая технология контроля и оценки в учебной деятельности (система развивающего обучения Д.Б. Эльконина – В.В. Давыдова) / А.Б. Воронцов. – СПб., 2001. – 236 с.

Марина Владимировна Енжеская – учитель начальных классов Ломоносовской начальной школы, г. Москва.

Содержательный компонент урока морфологии при функциональном подходе к изучению единиц языка*

О.В. Алексеева

Стилистика входит в современный урок грамматики через презентацию текстов, которые «открывают» ученикам правила употребления грамматических форм в высказывании. Анализ экспрессивных словоформ способствует выявлению авторской позиции, а значит, и основной мысли текста.

Ключевые слова: функциональный подход, стилистика, текст-презентация, лингвостилистический анализ, экспрессивная словоформа.

Современная концепция компетентностного подхода к преподаванию указывает на проблемные точки в обучении. К ним, в частности, можно отнести позицию «употребления единиц языка в речи», входящую в область коммуникативной компетенции учащихся и формируемую на уроках грамматики.

Какие потенциальные возможности актуализации речевой направленности обучения есть в уроке морфологии? Грамматическая форма обладает определёнными свойствами, которые помогают ей играть свою роль в создании текста на содержательном или строевом уровне. Значит, наша задача – познакомить школьников с функцией, т.е. ролью грамматических форм в тексте, чтобы при создании собственных текстов учащиеся сознательно выбирали те грамматические формы, которые могут им помочь в решении конкретных коммуникативных задач.

Вот почему в структуре современного урока морфологии присутствует «речевой фрагмент», который включает текст-презентацию функции изучаемой грамматической формы. Под презентацией речевого потенциала грамматических форм мы понимаем показ функций (роли) языко-

вых явлений в тексте, который открывает учащимся новые знания – правила употребления грамматических форм в связном высказывании. Поэтому текст-презентацию функций грамматических форм мы определяем как образовательное пространство урока русского языка. Произведения писателей-классиков – лучшая школа языкового мастерства.

Презентация глагольных форм в тексте проводится на уроке грамматики – эту часть учебного занятия мы называем «речевым фрагментом» урока. Содержание презентации включает работу учащихся с текстом: определение текстообразующих и выразительно-изобразительных функций грамматических форм, выявление авторской позиции, основной мысли текста.

Методологическую основу анализа текста составляет положение о единстве формы и содержания как двух неразрывно связанных и диалектически соотнесённых сторонах речевого произведения. Анализ текста по методике функционального подхода позволяет выстроить ряды грамматических форм, выражающих предметно-логическую сторону содержания (информационный пласт), и выявить словесные ряды (термин В.В. Виноградова) эмоционально-экспрессивного плана, которые несут в себе следы «образа автора».

К условиям презентации функций грамматических форм мы относим:

- организацию «речевых фрагментов» урока, на которых учащиеся проводят наблюдения и выявляют функции словоформ в тексте;
- подбор текстов, в которых употребление грамматических форм является образцом эстетического освоения действительности;
- владение методикой лингвостилистического анализа текста, позволяющей «ввести» учеников в идейно-образное содержание текста через языковую форму.

Методика функционального подхода даёт возможность изучать любую часть речи в единстве грамматическо-

* Тема диссертации – «Реализация функционального принципа при изучении морфологии в школьном курсе русского языка». Научный консультант – доктор пед. наук, профессор А.Д. Дейкина.

го значения и коммуникативной функции. Подход к тексту как феномену употребления языка раздвигает границы, изменяет содержание и круг традиционных стилистических вопросов. На урок грамматики в школу сегодня приходит стилистика речи, которая занимается проблемами структурной организации языковых средств в тексте, проблемами композиции, типологии текстов (В.В. Виноградов, А.И. Горшков, В.В. Одинцов, Г.Я. Солганик и др.). Стилистические эффекты, возникающие в речи благодаря структурной организации текста и значимости языковых единиц в процессе коммуникации, становятся предметом школьного изучения.

По определению В.В. Виноградова, «состав речевых средств в структуре литературного произведения органически связан с его «содержанием» и зависит от характера отношения к нему со стороны автора». [1, с.91] Значит, выявление «опознавательных знаков» авторского присутствия и есть путь к определению основной мысли текста.

Элементы функционального подхода могут быть включены в процесс обучения русскому языку в начальной школе. Во-первых, обращение к выразительно-изобразительным функциям языковых единиц в тексте отражает закономерность освоения языка: наряду с вниманием к материи языка, пониманием лексических и грамматических значений, развитием чувства языка, оценка выразительности речи, по Л.П. Федоренко [3, с. 23], способствует формированию языковой личности ученика.

Во-вторых, доступность и целесообразность функционального подхода к изучению единиц языка на первой ступени школьного образования подтверждают научные исследования Н.Н. Наумовой, И.А. Шкляр и др. Учащимся должны быть объяснены факты употребления грамматических форм, с которыми они встречаются в литературных произведениях, чтобы побудить ребят подражать мастерам слова.

Так, знакомство с миниатюрой В. Белова «Последняя синичка» из сборника «Рассказы о всякой

живности» даёт возможность показать учащимся начальных классов, как глаголы настоящего времени в рассказе о прошедших событиях не только «строят» текст наряду с глаголами прошедшего времени, тем самым выполняя текстообразующую функцию, но и передают авторскую экспрессию, что является знаком выразительно-изобразительной функции глагольных форм.

Последняя синичка

Сидел я за столом в горнице и не заметил, как потемнело в воздухе. Взглянул в окно и вижу: на проводе, совсем рядом, сидит синичка. Сидит и вытягивает головку то влево, то вправо. При этом её тоненький клювик открывался и закрывался. Что это она делает? Я подошёл ближе к окну и забыл про синицу: сверху медленно летели снежинки. Вот почему потемнело на улице. Лето кончилось. Пришло время уезжать из деревни.

Синичка всё поворачивала головку то туда, то сюда. Я пригляделся и увидел, что она ловит снежинки. Ах, лентяйка! Ей не хотелось лететь на реку. Она утоляла жажду снежинками. Никогда такого не видел. А может, она принимала снежинки за мошкату? Не зря ведь говорят про первый снежок: «Полетели белые мухи».

(По В. Белову)

В ходе беседы с учащимися мы определяем, с чего начинается развитие действия в рассказе: «не заметил, как потемнело в воздухе». Обращаем их внимание на глаголы «взглянул» и «вижу», которые показывают, как разворачивалось действие, хотя один глагол стоит в прошедшем времени, а другой в настоящем. Проводим стилистический эксперимент, заменяя глагол настоящего времени глаголом прошедшего времени, сравниваем: взглянул и вижу – взглянул и увидел.

Можно было так сказать? Конечно, информация передана, но потеряна экспрессия – чувство, которое владело автором. Стилистический эксперимент даёт возможность сопоставить эмоциональность глагола настоящего времени (вижу) с глаголом прошедшего времени совершенного вида (увидел), которые выполняют в тексте одну функцию, но отличаются выразительностью.

Если бы по данному тексту снимался фильм, оператор приблизил бы камеру, чтобы дать «крупный план» вида за окном. У писателя в его художественной палитре свои словесные приёмы выделения главного. В первую очередь это употребление глагола настоящего времени в рассказе о прошедшем событии, когда автор хочет показать нечто удивительное в мире природы и рассказать о своём открытии этого чуда. Потому и пишет он «сидит синичка», «сидит и вытягивает головку то влево, то вправо».

Кроме того, автор использует приём «второго мазка». Так художник, положив один мазок на полотно, может его повторить, дабы усилить цвет. У писателя этот приём называется **повтор**, когда слово повторяется с целью усилить выразительность («... сидит синичка. Сидит и вытягивает головку...»).

Мы просим учеников найти ещё примеры авторского удивления, передаваемого глаголами в настоящем времени. Учащиеся находят: «Что это она делает?», «... она ловит снежинки».

Мы поясняем детям, что «необычные» глагольные формы писатель выбрал неслучайно: они помогают ему живо и выразительно нарисовать образ птички. Мы словно видим движения этой синички.

Выделенные глаголы выполняют в тексте выразительно-изобразительную функцию – создают художественный образ в тексте вместе с лексическими средствами (синичка, головка, клювик, тоненький и др.), синтаксической конструкцией (Ах, лентяйка!), в которой звучит положительная экспрессия.

Вызывает интерес и последнее предложение «Не зря ведь говорят про первый снежок: «Полетели белые мухи». В нём также используется глагол в настоящем времени. Это уже своего рода лингвистическая задача. Надо понять, какую функцию выполняет глагол «говорят». Функцию выразительно-изобразительную, т.е. функцию «крупного плана»? Нет, это глагол «настоящего постоянного», его значение – выражение процесса, совершающегося безотносительно к моменту речи, постоянно или обычно.

Итак, знакомство с экспрессивными грамматическими формами в тексте может состояться уже в начальной школе. В основе изучения данного вопроса лежат понятия «нейтральная словоформа» и «экспрессивная словоформа».

Необходимо заметить, что экспрессивность – одна из лингвистических проблем, поскольку выражает эмоциональное отношение говорящего (или пишущего) к тому, о чём сообщается в тексте. Под **экспрессивностью текста** мы понимаем систему (набор) использованных в нём языковых средств, придающих речи необычность, выразительность, что позволяет представить содержание текста и отношение к нему автора и тем самым усилить воздействие на эмоциональную, интеллектуальную и волевую сферу реципиента.

Реализация функционального принципа в изучении морфологии [2, с. 137], когда на урок приходит новое содержание – функции грамматических форм в тексте, позволяет усилить в обучении линию формирования ценностного отношения к языку. В плане рассмотрения языка как искусства выделяемые для анализа грамматические формы будут не просто «стилистическими особенностями», а воплощением второй, образной действительности, которую искусство слова открывает в действительности реальной.

Приведём пример. При изучении глаголов прошедшего времени в основной школе мы знакомим учащихся с речевым потенциалом, который определяется аористическим и перфектным значением глаголов прошедшего времени совершенного вида. «Речевой фрагмент» урока включает работу с текстом «Зимний дуб» (По Ю. Нагибину), в ходе анализа которого у учащихся формируется умение различать глаголы прошедшего времени совершенного вида (аорист) в функции организаторов повествования и глаголы прошедшего времени совершенного вида (перфект) в функции создания описания.

Зимний дуб

Едва они вступили в лес и заснеженные еловые лапы сомкнулись за их спи-

ной, как сразу перенеслись в мир покоя и беззвучия. Кругом белым-бело. Лишь в вышине чернеют обдутые ветром макушки рослых плакучих берёз, и тонкие веточки кажутся нарисованными тушью на синей глади неба.

Проскользнув под аркой гнутой ветлы, дорожка вновь сбежала к ручью. Но вот тропинка обогнула куст орешника, и лес сразу раздался в стороны: посреди поляны, в белых сверкающих одеждах, огромный и величественный, как собор, стоял дуб. Его нижние ветви раскинулись шатром. Снег набился в глубокие морщины коры, и толстый, в три обхвата, ствол казался прошитым серебряными нитями. Листва, усохнув по осени, почти не облетела, дуб до самой вершины был покрыт листьями в снежных чехольчиках.

Так вот он, зимний дуб!

Анна Васильевна робко шагнула к дубу, и могучий великодушный страж леса тихо качнул ей навстречу ветвью.

(По Ю. Нагибину)

Беседа по тексту приводит учащихся к пониманию особой роли в повествовательном сюжете текста описания дуба. Сюда, к дубу, вела лесная тропинка Савушкина и учительницу, встреча с дубом – цель лесного путешествия, кульминация повествования. Могучий лесной красавец обострит чувства учительницы, поможет ей понять, что самым удивительным в этом лесу был не зимний дуб, а маленький человек в разношенных ва-

ленках. Для этого автор находит точные и образные слова, представляя предмет описания: дуб огромный и величественный, как собор, в сверкающих одеждах, характеризуя его с разных сторон: в глубоких трещинах коры снег, ствол толстый, в три обхвата, будто прошит серебряными нитями; листва не облетела, усохнув, а превратилась в снежные чехольчики. А сколько восхищения в последнем предложении «Так вон он, зимний дуб!», которое выражает эмоциональную оценку предмета описания. Мастерство писателя в описании дуба проявляется на лексическом уровне и грамматическом – синтаксическом и морфологическом.

Через речеведческий анализ текста учащиеся выходят на разговор об особенностях употребления глагольных форм в данном фрагменте рассказа.

План повествования данного текста представлен глаголами прошедшего времени, а описание природы (пейзаж зимнего леса) – глаголами настоящего времени.

При выделении глаголов, организующих развитие сюжета, учащиеся устанавливают, что это глаголы прошедшего времени совершенного вида, которые обозначают последовательные действия: вступили – сомкнулись – перенеслись – сбежала – обогнула – раздался – шагнула – нагнул. Учитель вводит определение – «цепочка» глаголов развития сюжета.

Анализ текста

| Тип речи | Схема строения текста | Особенности употребления глагольных форм | |
|---------------|---|--|--------------------|
| | | Прошедшее время | Настоящее время |
| Повествование | Завязка. Первые шаги в лесное безмолвие | вступили сомкнулись перенеслись | |
| – Описание | | | чернеют кажутся |
| | Развитие действия. Тропинка ведёт по лесу | сбежала обогнули раздался | |
| – Описание | Кульминация. Встреча с дубом | стоял раскинулись набился казался прошитым не облетела был покрыт | |
| | Развязка. Взаимное приветствие | шагнула качнул | |

– Почему описание дуба автор выносит в кульминацию текста? В чём вы видите авторский замысел? (Авторский замысел выделения этого эпизода заключается в объединении «сильных» фрагментов: кульминации как высшей точки развития действия и описания как средства создания художественного образа.)

– Давайте посмотрим, какими же глагольными формами реализует автор важный эпизод? Определим время и вид глаголов. (Прошедшее время, совершенный вид.)

– Отличаются ли эти глаголы прошедшего времени совершенного вида (раскинулись, набился, не облетела) от глаголов прошедшего времени совершенного вида, которые организуют цепочку развития сюжета (вступили – сомкнулись – перенеслись ...)?

Так учитель помогает учащимся установить отличия данных форм (аориста и перфекта – без введения терминов!) в значении (выражают ряд сменяющих друг друга фактов прошлого – значение качественного состояния предмета в прошлом, результат действия актуален и для настоящего), в типах сочетаемости («цепь» сменяющих друг друга последовательных действий – «пучок» одновременных состояний), по функции в тексте (организация сюжета – организация описания) и вводит условный термин: глаголы со значением качественного описания.

– Глаголы прошедшего времени совершенного вида со значением качественного описания имеют значение результативности в прошлом, которая теснейшим образом связана с настоящим. Получается, что образ зимнего дуба из рассказа о прошедшем переходит в план настоящего, существует в нём как категория прекрасного.

Таким способом учащиеся подводятся к пониманию связи содержания и формы в художественном произведении: замысла автора и его реализации на уровне композиции, выбора языковых средств, в частности глагольных форм.

Вывод, к которому приходят ученики в ходе анализа текста, расширяет их представления о роли грамматических форм в тексте: глаголы прошедшего времени совершен-

ного вида со значением качественного описания выполняют в тексте текстообразующую функцию – организации описания и изобразительно-выразительную функцию – создания художественного образа.

Анализ текста как метод обучения в методике функционального подхода позволяет активизировать учащихся как субъектов образовательного процесса: они сами, направляемые учителем, приходят к новым знаниям об особенностях употребления грамматических форм в тексте. Ответ на вопрос «Как грамматические формы помогают автору сказать главное?» сводят все нити анализа в одну точку: что сказал нам автор и слышали ли мы его голос, если рассматривать текст как диалог писателя с читателем.

Красной нитью при анализе текста проходит мысль о выборе автором грамматических форм в соответствии с замыслом, что и позволяет учащимся прийти к осознанию ценностного значения грамматической формы. Поэтому существенную роль в образовательном и воспитательном процессе играет лингвостилистический анализ текста. Он формирует умение ученика видеть в тексте художественные средства выражения авторской позиции, оценки происходящего, развивает у школьников способность мыслить словесно-художественными образами, что способствует овладению языком в его эстетической функции.

Литература

1. Виноградов, В.В. О языке художественной литературы / В.В. Виноградов. – М., 1959.
2. Баранов, М.Т. Методика преподавания русского языка в школе : учебник для студ. высш. пед. учеб. заведений / М.Т. Баранов, Н.А. Ипполитова, Т.А. Ладыженская, М.Р. Львов ; под ред. М.Т. Баранова. – М., 2000.
3. Федоренко, Л.П. Анализ теории и практики методики обучения русскому языку : учеб. пос. / Л.П. Федоренко. – Курск, 1994.

Ольга Владимировна Алексеева – канд. пед. наук, доцент кафедры общего языкознания и методики преподавания русского языка Воронежского государственного педагогического университета, г. Воронеж.

Развитие темы задачи в контексте деятельностной концепции укрупнения дидактических единиц*

И.В. Ульянова

Статья посвящена вопросу фундаментализации математической подготовки учащихся в контексте гуманизации и гуманитаризации образования. Для этого автор предлагает использовать на уроках математики блоки укрупнённых задач, которые являются основным средством обучения учащихся в контексте деятельностной концепции укрупнения дидактических единиц (УДЕ). В тексте приводятся приёмы образования таких блоков, описываются творческие упражнения с ними, раскрываются особенности их использования в обучении математике учащихся начальной и основной школы.

Ключевые слова: теория и методика обучения математике, задача, укрупнение дидактических единиц (УДЕ), деятельностная концепция УДЕ, блок укрупнённых задач, приёмы образования блоков укрупнённых задач, виды творческих упражнений с блоками укрупнённых задач.

Современное образование характеризуется усилением внимания к личности ученика, его саморазвитию и самопознанию, формированию у него способности творчески осваивать и преобразовывать действительность в процессе самореализации. Потому всё большее признание в педагогической науке получают альтернативные инновационные проекты, поиск и внедрение более эффективных форм, средств и методов активного обучения, соответствующая модернизация выделяемых ранее педагогических направлений и технологий, выявление и разработка новых образовательных идей и др.

Из-за обострившейся в последние годы проблемы нехватки учебного времени в наши дни становится востребованной разработанная в 1960-х годах технология укрупнения ди-

дактических единиц (УДЕ). Её применение в обучении способствует повышению качества образования при меньшем потреблении временных ресурсов.

Как доказал в своё время профессор П.М. Эрдниев, усовершенствовать образовательный процесс можно не упрощением, а его усложнением. Это предполагает крупноблочное построение программного материала, согласно которому при рассмотрении взаимосвязей и взаимопереходов следует выделять и изучать крупными блоками целостные группы родственных единиц этого содержания. При этом укрупнённая единица определяется не объёмом выдаваемой информации, а наличием определённых связей: взаимообратными мыслительными операциями, комплексами взаимообратных, аналогичных, деформированных, трансформированных задач и т.д.

В большинстве ранних работ, связанных с исследованием теоретических и практических аспектов технологии УДЕ она, как правило, либо сама выступает в качестве объекта исследования, либо варианты её использования в учебном процессе рассматриваются через содержание изучаемых предметов.

В последнее время научный взгляд на содержание обучения изменился. Структурный состав каждого его компонента нередко раскрывается через систему действий как основных дидактических единиц. Так, содержание обучения математике может быть представлено совокупностью таких компонентов, как задачи, теоремы, понятия, методы решения задач и т.д., каждому из которых соответствует своя система конкретных действий.

Подобные взгляды привели к выделению в работах автора данной статьи **деятельностной концепции УДЕ**, реализующей в обучении укрупнённый подход к формированию действий, адекватных изуча-

* Тема диссертации – «Теория и практика обучения геометрии учащихся средних общеобразовательных учреждений в контексте укрупнения дидактических единиц». Научный консультант – доктор педагогических наук, профессор Г.И. Саранцев.

емым содержательным компонентам обучения математике.

В соответствии с данной концепцией основным средством формирования у учащихся соответствующих укрупнённых действий выступают блоки укрупнённых задач. Их можно легко образовывать, в частности, развивая тему решаемой задачи на заключительной стадии работы с ней. Этот этап – хороший полигон для развития творческой инициативы учащихся, вариативности и самостоятельности их мышления, поскольку его реализация, кроме всего прочего, предполагает составление новых задач, в том числе укрупняющих действия по решению исходной задачи.

Продemonстрируем сказанное на примере задачи 1.1 для начальной школы.

Задача 1.1. В два компьютерных магазина с базы привезли 108 DVD-дисков с фильмами для продажи по одной и той же цене. К концу дня в магазинах осталось по 12 дисков. Выручка от продажи в первом магазине составила 10 800 рублей, во втором магазине – 14 400 рублей. Сколько стоил один DVD диск?

Решение: Исходя из условий задачи (таблица 1), для её решения выполним следующие действия, адекватные арифметическому методу:

1) $12 + 12 = 24$ (диска) – осталось в двух магазинах вместе.

2) $10\,800 + 14\,400 = 25\,200$ (рублей) – общая выручка в двух магазинах.

3) $108 - 24 = 84$ (диска) – продали в двух магазинах.

4) $25\,200 : 84 = 300$ (рублей) – стоит один диск.

На заключительном этапе решения данной задачи 1.1, исходя из новых сведений, полученных в ходе её решения, можно вместе с учащимися составить таблицу 2.

Анализ таблицы 2 позволяет сформулировать новое требование и предложить его учащимся в виде задачи 1.2.

Задача 1.2. В два компьютерных магазина с базы привезли 108 DVD дисков с фильмами для продажи по одной и той же цене. К концу дня в магазинах осталось по 12 дисков. Выручка от продажи в первом магазине составила 10 800 рублей, во втором магазине – 14 400 рублей. Сколько дисков продал каждый магазин?

Таблица 1 – Краткая запись задачи 1.1

| Магазины | Привезено | Продано | Остаток | Выручка от продажи | Цена 1 диска |
|-----------------|------------|---------|-----------|--------------------|--------------|
| I магазин | ? | ? | 12 дисков | 10 800 рублей | ? |
| II магазин | ? | ? | 12 дисков | 14 400 рублей | ? |
| I и II магазины | 108 дисков | ? | ? | ? | ? |

Таблица 2 – Исходные и полученные данные задачи 1.1

| Магазины | Привезено | Продано | Остаток | Выручка от продажи | Цена 1 диска |
|-----------------|------------|----------|-----------|--------------------|--------------|
| I магазин | ? | ? | 12 дисков | 10 800 рублей | 300 рублей |
| II магазин | ? | ? | 12 дисков | 14 400 рублей | 300 рублей |
| I и II магазины | 108 дисков | 84 диска | 24 диска | 25 200 рублей | 300 рублей |

Таблица 3 – Решения задач 1.3 и 1.4, продолжающих решение задачи 1.2

| Решение задачи 1.3 | Решение задачи 1.4 |
|---|--|
| ... | ... |
| 7) $36 + 12 = 48$ (дисков) – привезли в I магазин. | 7) $48 - 36 = 12$ (дисков) – разница в объёме продажи магазинов. |
| 8) $48 + 12 = 60$ (дисков) – привезли во II магазин | |

Нетрудно установить, что решение задачи 1.2 включает в себя как часть решение задачи 1.1, укрупняя его выполнением двух новых действий:

5) $10\ 800 : 300 = 36$ (дисков) – продал I магазин.

6) $14\ 400 : 300 = 48$ (дисков) – продал II магазин.

Сведения, полученные при решении задачи 1.2, способствуют выделению новых задач, продолжающих её решение при тех же исходных данных, то есть ещё далее развивающие тему исходной задачи 1.1 (задачи 1.3 и 1.4).

Задача 1.3. – // – // –. Сколько дисков завезли в первый магазин, а сколько – во второй магазин? (Таблица 3).

Задача 1.4. – // – // –. На сколько дисков больше продал второй магазин? (Таблица 4).

Анализ представленных задач 1.2–1.4 позволяет увидеть, что каждая последующая содержит в своём решении как часть решение одной предыдущей задачи, укрупняя его посредством выполнения новых действий, адекватных арифметическому методу.

Конструкцию, содержащую в себе две или более задачи, взаимосвязанные между собой таким образом, что решение каждой последующей включает в себя как составную часть решение одной из предшествующих ей задач, расширяя его (укрупняя) посредством выполнения одного или нескольких новых действий, назовём блоком укрупнённых задач. Приёмами образования таких блоков выступают: 1) замена требова-

ния задачи каким-либо новым требованием; 2) расширение чертежа задачи; 3) обращение задач; 4) замена условия задачи каким-либо новым условием.

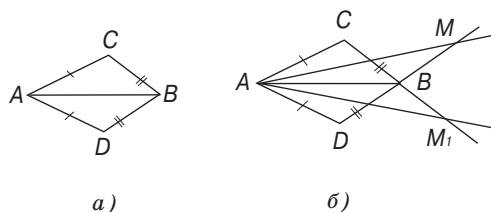
Использование наиболее распространённого первого приёма было показано на примере образования блока задач 1.1–1.4, который в контексте деятельностной концепции УДЕ можно продолжить и далее, последовательно предлагая учащимся новые требования при неизменных условиях: «... Сколько процентов дисков не продал (продал) каждый магазин?», «... Какую часть полученных дисков не продал (продал) каждый магазин?», «... Сколько денег мог бы выручить каждый магазин, если бы продал все привезённые в него диски?» и т.д.

Осуществляемое таким образом расширение задачи способствует всестороннему развитию учащихся, активизируя их мыслительную деятельность, воспитывая в них положительные личностные качества, систематизируя и обобщая их знания, умения и навыки и т.д. К примеру, оно позволяет учащимся не только лучше осознавать используемый метод решения задач, но и одновременно применять другой метод (например, в данном случае алгебраический), осуществляя тем самым, интеграцию (сближение) последних.

Второй из указанных выше приёмов образования блоков укрупнённых задач оказывается более эффективным в обучении учащихся геометрии, особенно в основной и старшей школе. Таким примером является блок задач 2.1–2.2 для 7-го класса,

Таблица 4 – Решение блока укрупнённых задач 2.1–2.2

| Задача | 2.1 | 2.2 |
|-------------------------------------|-----|--|
| Действия, адекватные решению задачи | | 1) По условию $BC = BD$, $AC = AC$, AB – общая сторона, поэтому треугольники ABC и ABD равны по 3-му признаку |
| | | 2) Из п. 1 следует, что $\angle ABC = \angle ABD$, $\angle CAB = \angle DAB$. 3) AM , AM_1 – биссектрисы, поэтому с учётом п. 3 $\angle MAB = \angle M_1AB$. 4) $\angle CBM = \angle DBM_1$, как вертикальные. 5) Из п. 2, 4 следует, что $\angle ABM = \angle ABM_1$. 6) $\angle MAB = \angle M_1AB$, AB – общая сторона, $\angle ABM = \angle ABM_1$, поэтому треугольники ABM и ABM_1 равны по 2-му признаку |



решаемых с помощью геометрического метода, основанного на признаках равенства треугольников (таблица 4).

Задача 2.1. По разные стороны от отрезка AB взяты такие точки C и D , что расстояния от них до концов отрезка одинаковые. Докажите равенство треугольников ABC и ABD (рисунок а).

Задача 2.2. Расстояния от точек C и D , отмеченных по разные стороны от отрезка AB , до концов этого отрезка одинаковые. Биссектриса угла CAB пересекает луч DB в точке M , а биссектриса угла DAB пересекает луч CB в точке M_1 . Докажите, что $\triangle AMB = \triangle AM_1B$ (рисунок б).

Использование на уроках математики блоков укрупнённых задач приносит множественный положительный эффект в обучение учащихся. В частности, кроме сказанного выше, такой метод позволяет учителю успешно осуществлять дифференцированное обучение учащихся, предлагая им в зависимости от их способностей сложную задачу (предполагающую выполнение многих действий) или блок задач (последовательное решение которых раскрывает решение сложной задачи по частям). При этом учащимся можно также предлагать различные творческие упражнения с блоками укрупнённых задач, в которых, например, требуется составить пропущенную промежуточную задачу по двум исходным задачам (начальной и конечной) или восстановить специально перепутанную логическую последовательность решения задач и т.д.

Соответственным образом можно выделить ещё более ёмкое упражнение на восстановление блока задач.

Оно предполагает развитие темы задачи в двух противоположных

направлениях (расширения и/или сужения решения), так как опирается на два противоположных вида деятельности по трансформации задачи – её укрупнение и разукрупнение.

Укрупнение задачи, в контексте вышесказанного, подразумевает расширение решения задачи за счёт добавления к нему новых действий. Тогда как разукрупнение задачи можно рассматривать как сужение её решения посредством выделения из неё элементарных подзадач, таких, что решения каждой последующей содержится как часть в решении предыдущей, поскольку в ходе анализа решения той или иной задачи можно выявлять не только укрупняющие её задачи, но и задачи, для которых она сама будет укрупнённой. На такой основе учащимся можно предложить следующее упражнение творческого характера на восстановление задачного блока: «Составьте блок укрупнённых задач, в котором начальной (промежуточной, конечной) была бы задача: (далее текст задачи)».

Как показывает школьная практика, использование в обучении математике блоков укрупнённых задач и различных упражнений с ними способствует формированию у учащихся фундаментализации их математической подготовки, обеспечивая тем самым усвоение ими целостных, системных и интегрированных знаний как одного из важных условий современного развития и саморазвития интеллекта учащихся.

Ирина Валентиновна Ульянова – канд. пед. наук, доцент кафедры методики преподавания математики Мордовского государственного педагогического института имени М.Е. Евсевьева, г. Саранск.

Summary

A comprehensive subject "Foundations of Religious Cultures and Secular Ethics" in the context of the spiritual and ethical education

To the introduction of the school subject "Intro to the Religious Cultures and Secular Ethics". Author reviews the introduction of the "Intro to the Religious Cultures and Secular Ethics" course in a context of the spiritual and moral upbringing of students. Based on the comprehensive approach of personal development, the author argues for a variety of methods and ways of teaching of this integrated course in modern schools as a pilot project.

Keywords: spiritual and ethical upbringing, educational standard, comprehensive approach, wholesome and meaningful self-realization of a person.

Tatyana D. Shaposhnikova – leading researcher, the Theory and History of Pedagogics Institute, Russian Education Academy, Moscow.

On the Introduction of the Comprehensive Study Course "Intro to the Religious Culture and Ethics" to the Public Schools

The author reviews the truly revolutionary turn in the orientation of the Russian Public School System towards the Religious and Ethical education. He analyses certain dangers on this path (chose age group, moral priority system) and offers possible ways to avoid them like opening opportunities for the teachers' creativity in this new area.

Keywords: moral values, ethical education, rational foundations of Christian faith.

Oleg V. Voskresenskiy – post-graduate student, the Theory and History of Pedagogics Institute, Russian Education Academy, Moscow.

Program of molding of the morals of the functionally competent personality of junior schoolboys

In this article the factors, conditions, criteria of the interiorization of moral values by junior schoolboys are analyzed. The author proposes the program of molding of the moral functionally competent personality of junior schoolboy. The directions of the activity of teacher, the facilitating realizations of the purposes of educational process are examined.

Keywords: moral values, functional competent personality, the emotional-volitional development of junior schoolboys, ethical education.

Helen P. Kadirova – teacher of primary school № 1825, Moscow.

The Finnish experience in teaching spiritual and moral culture in secondary schools: the tradition and the present

The article deals with features of the Finnish experience in teaching spiritual and moral culture in secondary schools. How do Finns manage to combine the traditional methods and to answer the challenges of the present in

teaching religious and philosophical subjects? What aims and tasks do Finns raise before the spiritual and moral education and upbringing? What kind of difficulties are being born by the secular confessional education within the frame of a secondary school? The author of the article is answering for these questions. The article may be of interest to specialists in education field.

Keywords: elementary education, modern education system, Western examples in education system, teaching of spiritual and moral culture, confessional religious education in a secondary school

Alexandra E. Skopets – post-graduate student, the Theory and History of Pedagogics Institute, Russian Education Academy, Moscow; Master of Arts (University of Helsinki), Helsinki.

Pedagogical publishing houses and IPK: a cluster approach to the interaction

The transition to a market economy forced the country's leading educational publishers to seek new approaches to the marketing of their products. Most publishers began to organize the clusters, together with regional institutions, improve the educational staff. The article analyzes the causes, types, constituent elements and the prospect of such clusters in Russia.

Keywords: pedagogical publishers, institutions, skills, clusters, textbooks, members of the educational process.

Vladimir G. Petrovich – Ph.D. in History, Associate Professor, the Department of Humanities and Arts Education, the Saratov Institute of Training and Retraining of Educators, Saratov, Saratov region.

Development of social giftedness as a condition for future professional success

The article describes the psychological aspect of social giftedness in a manager. It first focuses on the importance of studying social giftedness. It deals with theoretical aspects of the problem of abilities and professional qualities of a manager, and their social giftedness. It presents a pattern of social giftedness in a manager and the concept of social giftedness. In conclusion it addresses the selection of respondents for empirical justification and practical significance of the research.

Keywords: social giftedness in a manager, social intellect, creativity, social motivation, managerial communication skills, social-communicative competence, personality traits.

Irina V. Ivenskikh – post-graduate student, Perm Pedagogical University, director of High School 10, Perm.

Model of the estimation level professional competency student

In article main aspects of the using to technologies of the estimation of the scholastic achievements in vocational trainings are considered. Pedagogical value of the acceptance case-

study and portfolio will revealed for estimation level professional competency student. The characterized level of the development professional competency.

Keywords: technology of the estimation of the scholastic achievements, competencies, case – study, portfolio, level professional competency.

Marina A. Kartavykh – Candidate of the Pedagogics, Associate Professor, the Department of Ecologies and Ecological Formation, Nizhegorodskiy State Pedagogical University, Nizhny Novgorod.

The development of the emotional sphere of a pupils' personality in the V.V. Zenkovsky' works

The problem of the development and protection of pupil' emotional life is researched in this article. This problem comes from the classical pedagogy. These important principles, being the major foundation for the development of the emotional sphere of a person, can be found in the works of V.V. Zenkovsky, a famous domestic teacher.

Keywords: emotional sphere of a person, the development of the emotional sphere of a pupil's personality.

Svetlana A. Kurnosova – Master of Pedagogics, Associate Professor, the Department of the Pedagogics, Vitus Bering Kamchatka State University, Petropavlovsk-Kamchatskiy, Kamchatka.

Reflection as the formation basis control-evaluation skills in school children of the 1st – 5th forms while teaching Russian

The article deals with the topical problem of forming control-evaluation skills in school children of the 1st-5th forms while teaching Russian on the basis of pupils' abilities to regard their learning activity reflexively.

Keywords: reflexively evaluation, the student as the subject of the educational activity, the control and estimation as structural elements of educational activity, formation of bases of a reflection at students; educational cooperation; comprehension by the pupil of the purpose of activity; a design problem.

Marina V. Enzhevskaya – premier-school teacher, Lomonosov' school, Moscow.

Contextual component of the lesson of morphology in functional approach to study of the language elements

Stylistics is a part of modern grammar lesson which comes through representations of texts which help students find the rules of usage of grammatical structures in the expressions. The analysis of the expressive elements makes it possible to trace the author's position, hence the main idea of the text.

Keywords: functional approach, stylistics, text representations, lingvo-stylistic analysis, expressive elements.

Olga V. Alekseeva – Candidate of Pedagogics, Associate Professor, the Department of Language Science and Method of Teaching

of the Russian Language, Voronezh State Pedagogical University, Voronezh.

The development of the theme of the problem in the context of the activity concept of the technology of the enlargement of the didactic units

The article is devoted to the question of the fundamentalization of mathematical training of pupils in the context of humanization and the humanitarization of the education. The author offers to use the blocks of enlarged problems at the lessons of mathematics. Given blocks are the effective means of teaching in the context of the activity concept of the enlargement of the didactic units (EDU). The author defines the ways of formation of these blocks, describes different types of creative exercises with the blocks, reveals the particularities of their usage in teaching mathematics in primary and secondary schools and etc.

Keywords: theory and methods of teaching mathematics, problem, enlargement of the didactic units (EDU), activity concept of EDU, blocks of enlarged problems, ways of formation of the blocks of enlarged problems, kinds of creative exercises with blocks of enlarged problems.

Irina V. Ulyanova – Candidate of the Pedagogics, Associate Professor, the Department of Methods of Teaching Mathematics, the Mordovian State Pedagogical Institute named after M. E. Yevseyev, Saransk, Mordovia.

The main point of spiritual and moral programme of preschoolers' development

In the article the main point of spiritual and moral programme of preschoolers' development is considered. The ways of children's spiritual and moral development are revealed in the aspect of preschoolers' self-actualization.

Keywords: programmes of development of moral foundations, spiritual and moral development, self-actualization, preschool education.

Irina E. Emelyanova – Candidate of Pedagogics, Associate Professor, the Department of Pedagogics and Psychology of the Faculty of Preschool Education, Chelyabinsk State Pedagogical University, Chelyabinsk.

Upbringing in the system of literary education: "The modern age and the past age"

The educational aspect of teaching of literature at school is a traditional and actual social and pedagogical problem. The author analyses different factors which influenced social choice of civil or spiritual upbringing. The author suggests the modern formulation of upbringing purpose for literary education.

Keywords: literary education, reading, upbringing (aesthetic, moral, civil, spiritual), purpose.

Nina P. Terentieva – Candidate of Pedagogics, Associate Professor, the Department of Literature, Chelyabinsk State Pedagogical University, Chelyabinsk.