

Федеральное агентство по образованию
Государственное образовательное учреждение
высшего профессионального образования
«Челябинский государственный педагогический университет»

Н.Н. ТУЛЬКИБАЕВА, Н.Н. КЛИМЕНТЬЕВА

**ДУХОВНОЕ РАЗВИТИЕ ШКОЛЬНИКОВ
В УЧЕБНО-ВОСПИТАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ:
КОНЦЕПЦИЯ, ЕЕ ПРИМЕНЕНИЕ**

МОНОГРАФИЯ

Челябинск
2010

УДК
ББК

Тулькибаева Н.Н., Климентьева Н.Н. Духовное развитие школьников в учебно-воспитательном процессе: концепция, ее применение: монография / Н.Н. Тулькибаева, Н.Н. Климентьева. – Челябинск: Изд-во Челяб. гос. пед. ун-та, 2011. – 251 с.

ISBN

В монографии рассматриваются подходы к обучению, способствующему духовному развитию учащихся. Авторы обосновывают необходимость духовного развития ребенка в учебно-воспитательном процессе и предлагают концепцию духовного развития школьников. Раскрываются понятия «духовность», «духовное развитие ребенка», описываются психолого-педагогические условия обучения, обеспечивающего духовное развитие детей. Обосновывается возможность применения концепции духовного развития школьников в процессе обучения детей с задержкой психического развития с учетом особенностей их развития.

Материалы исследования могут быть интересны преподавателям, педагогам, студентам – всем, кто занимается проблемами обучения и воспитания подрастающих поколений.

Рецензенты:

А.Ф. Аменд, д-р пед. наук, профессор ЧГПУ,
И.В. Котлярова, д-р пед. наук, профессор ЮУрГУ

ISBN

© Тулькибаева Н.Н.
© Климентьева Н.Н., 2010
© Издательство Челябинского государственного педагогического университета, 2010

СОДЕРЖАНИЕ

ВВЕДЕНИЕ	5
ЧАСТЬ I. ПРОБЛЕМА ДУХОВНОГО РАЗВИТИЯ ШКОЛЬНИКОВ В НАУЧНОЙ ЛИТЕРАТУРЕ	9
ГЛАВА 1. ПОНЯТИЯ «ДУХОВНОСТЬ», «ДУХОВНОЕ РАЗВИТИЕ ЧЕЛОВЕКА» В ФИЛОСОФИИ, ПЕДАГОГИКЕ, ПСИХОЛОГИИ.....	9
1.1.1. <i>Духовная сущность человека как особая реальность. Понятие «духовность»</i>	9
1.1.2. <i>Понятие «духовное развитие ребенка»</i>	17
ГЛАВА 2. О ПРИРОДЕ ЧЕЛОВЕКА. ДУХОВНОЕ РАЗВИТИЕ РЕБЕНКА В СВЕТЕ ВЗГЛЯДОВ НА ПРИРОДУ ЧЕЛОВЕКА.....	33
1.2.1. <i>Философская и психолого-педагогическая мысль о сущности природы человека</i>	33
1.2.2. <i>Деятельность и творчество человека в свете представлений о его природе</i>	40
1.2.3. <i>Взаимосвязь внешней и внутренней деятельности. Творчество как выражение духовной сущности человека</i>	43
ГЛАВА 3. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ПОЛОЖЕНИЯ, ПОСЛУЖИВШИЕ ОБОСНОВАНИЕМ ВЫБОРА ПЕДАГОГИЧЕСКИХ УСЛОВИЙ ОБУЧЕНИЯ, ОБЕСПЕЧИВАЮЩИХ ДУХОВНОЕ РАЗВИТИЕ ШКОЛЬНИКОВ.....	53
1.3.1. <i>Личность нередуцируема к своему социальному опыту</i>	53
1.3.2. <i>Общение как деятельность</i>	60
1.3.3. <i>Учебная деятельность школьников с точки зрения понятий «ценность» и «смысл»</i>	63
1.3.4. <i>Понятие «обучающая среда». Особенности обучающей среды, направленной на духовное развитие школьников</i>	68
ГЛАВА 4. ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ УМСТВЕННОГО РАЗВИТИЯ УЧАЩИХСЯ, ИХ ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ АКТИВНОСТИ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ	82
1.4.1. <i>Понятие «усвоение». Обучаемость как индивидуальная способность учащихся к усвоению знаний</i>	82
1.4.2. <i>Самостоятельная познавательная деятельность учащихся – высшая форма их сознательности и активности в обучении</i>	88
ГЛАВА 5. КОНЦЕПЦИЯ ДУХОВНОГО РАЗВИТИЯ ШКОЛЬНИКОВ В УЧЕБНО-ВОСПИТАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ, ЕЕ ПРАКТИЧЕСКОЕ ПРИМЕНЕНИЕ.....	95
1.5.1. <i>Сущность концепции духовного развития школьников в учебно-воспитательном процессе</i>	95
1.5.2. <i>Применение концепции духовного развития школьников при обучении детей с задержкой психического развития</i>	111
РАЗДЕЛ II. ОРГАНИЗАЦИЯ ОПЫТНО-ПОИСКОВОГО ИССЛЕДОВАНИЯ ДУХОВНОГО РАЗВИТИЯ ШКОЛЬНИКОВ С НИЗКОЙ ОБУЧАЕМОСТЬЮ, ЕГО РЕЗУЛЬТАТЫ	118
ГЛАВА 1. ОРГАНИЗАЦИЯ ОПЫТНО-ПОИСКОВОГО ИССЛЕДОВАНИЯ ДУХОВНОГО РАЗВИТИЯ ШКОЛЬНИКОВ С НИЗКОЙ ОБУЧАЕМОСТЬЮ	118

2.1.1. Этапы и методы исследования	118
2.1.2. Цель, задачи и ход опытно-экспериментальной работы.....	120
2.1.3. Технология обучения, формирующая самостоятельную познавательную деятельность школьников с низкой обучаемостью.....	125
ГЛАВА 2. РЕЗУЛЬТАТЫ ОПЫТНО-ПОСКОВОГО ИССЛЕДОВАНИЯ ДУХОВНОГО РАЗВИТИЯ ШКОЛЬНИКОВ С НИЗКОЙ ОБУЧАЕМОСТЬЮ И ИХ АНАЛИЗ	151
2.2.1. Результаты поисково-констатирующего эксперимента, их анализ	151
2.2.2. Результаты формирующего и контрольного экспериментов и их анализ.....	167
ГЛАВА 3. ВЫВОДЫ ПО РЕЗУЛЬТАТАМ ОПЫТНО-ПОИСКОВОЙ РАБОТЫ.....	210
ЗАКЛЮЧЕНИЕ	224
БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК	237

ВВЕДЕНИЕ

Начиная с 90-х гг. XX века в России постепенно начали внедрять гуманистическую парадигму в образовании, считая гуманистическую педагогику более приоритетной, по сравнению с традиционной. Стало утверждаться, что последняя не соответствует целям воспитания подрастающих поколений в современных условиях, с чем можно согласиться, поскольку создается новое общество, которому нужен другой человек, с характеристиками, отличными от традиционных качеств личности в России. Однако утверждение, будто традиционная педагогика авторитарна, подавляет личность и пр., сомнительно, поскольку нигде и никогда не упоминалось, о какой именно традиционной педагогике идет речь и как понимается термин «личность», хотя это имеет немаловажное значение, так как в каждой стране свои традиции. На Западе сформировалась своя традиционная педагогика, в основе которой лежали идеи немецкого ученого И.Ф. Гербарта; в России – своя, опирающаяся на педагогические взгляды К.Д. Ушинского, других русских педагогов-классиков. Советская педагогика во многом придерживалась идей К.Д. Ушинского – основателя научной педагогики в России. Русскую классическую педагогику ни в коей мере нельзя назвать авторитарной, в ее основе лежит любовь к ребенку, признание духовной природы человека. Она является основой воспитания и обучения многих поколений людей в России, одной из основ создания уникальной, как теперь говорят, русской цивилизации. В чем уникальность русской цивилизации? Ответ на этот вопрос связан с понятиями «духовность», «духовное развитие человека». В педагогических трудах дореволюционного периода России эти понятия не разъясняются: о духовности и духовном развитии человека говорится как о чем-то само собой разумеющемся, понятном, не требующем разъяснений. В советское время ставили цель всестороннего развития человека в процессе обучения и воспитания. Анализ научных трудов по исследуемой проблеме показал, что всестороннее развитие человека и понималось, собственно, как его духовное развитие, т.е. можно сказать, что духовное развитие основывается именно на всестороннем развитии человека. Духовное развитие человека в процессе вос-

питания и обучения возможно только тогда, когда в обществе доминирует взгляд на человека и его природу, признающий достоинство и ценность каждой личности как неповторимой индивидуальности. На протяжении всей истории педагогики и образования в России обнаруживается стремление воспитать ребенка из любого сословия человеком в полном смысле слова. В связи с этим уделялось особое внимание общему образованию, которое только и способно обеспечить всестороннее развитие человека, обладающего богатством внутреннего содержания, эрудицией, широтой кругозора, умением свободно и независимо мыслить, опираясь на обширные знания, а не на представления, ограниченные индивидуальным практическим опытом.

Многие идеи в конце XX века пришли в нашу страну с Запада. Именно там на рубеже XIX–XX вв. традиционная педагогика была признана авторитарной. Возникла реформаторская педагогика, основные представители которой Дж. Дьюи, Г. Кершенштейнер, В. Лай, Э. Торндайк. наших соотечественников, воспитанных на идеалах русской цивилизации, очень привлекает термин «гуманистическая педагогика». Это связано с тем, что понятие «гуманистический», по-видимому, соотносят со словом «гуманный». Сегодня порой даже педагогическую систему К.Д. Ушинского называют гуманистической. Но нельзя произвольно толковать понятия: необходимо точно знать, что понимается под тем или иным термином. Слова, пришедшие из другой культуры, не следует трактовать, опираясь на свои представления, основанные совершенно на другой системе ценностей. Гуманистическая педагогика возникла на Западе в 50-е гг. XX века как педагогическое воплощение гуманистической психологии. Она близка идеям педоцентризма и прогрессивизма. Прогрессивизм (или «прогрессивное воспитание») как педагогическое течение, возникшее в США, известно также как прагматистская педагогика, его окончательное оформление связано с именем американского ученого Д. Дьюи и его последователей. В русле прагматизма человек изменяет окружающую среду на основе получаемого им практического опыта, он активно к ней приспосабливается. Согласно идеям прагматистской педагогики, воспитание является природосообразным процессом, преду-

сма­три­ва­ю­щим спон­тан­ное раз­ви­тие лич­но­сти. Глав­ная цель вос­пи­та­ния в пра­гма­тист­ской пе­да­го­гике – спо­соб­ство­вать са­мо­ре­а­ли­за­ции лич­но­сти в рам­ках удо­вле­тво­ре­ния ее пра­гма­тиче­ских ин­те­ре­сов. Ни­че­го об­ще­го с целью все­сто­рон­не­го раз­ви­тия че­ло­ве­ка это, ко­неч­но, не име­ет. Ду­хов­ное раз­ви­тие ре­бен­ка пред­по­ла­гает бе­реж­ное, но тре­бо­ва­тель­ное от­но­ше­ние к не­му. Оно обес­печива­ется в том слу­чае, если ре­зуль­та­том обу­че­ния и вос­пи­та­ния яв­ля­ют­ся об­шир­ные зна­ния, сло­жен­ные в си­сте­му, ши­ро­та кругозо­ра, ми­ро­воз­зре­ние, бо­гат­ство и глу­бина чувств, эмо­ций, пере­жи­ва­ний, со­весть. Ос­но­во­по­ла­га­ю­щим пе­да­го­гиче­ским прин­ци­пом уче­бно-вос­пи­та­тель­но­го про­цес­са, на­прав­лен­но­го на ду­хов­ное раз­ви­тие школь­ни­ка, яв­ля­ет­ся прин­цип при­ро­до­со­об­раз­но­сти, в со­от­вет­ствии с ко­то­рым при­ро­да че­ло­ве­ка по­ни­ма­ет­ся как гар­мо­ни­че­ское со­че­та­ние би­оло­гиче­ской, со­ци­аль­ной и ду­хов­ной его су­щ­но­стей. Че­ло­век не огра­ни­чи­вает свою ак­тив­ность в ми­ре толь­ко лишь ак­тив­но­стью в со­ци­аль­ной ре­аль­но­сти, хо­тя здесь он неза­ме­ним. Он про­яв­ляет свою ак­тив­ность не толь­ко в пред­мет­ном ми­ре, он не толь­ко при­спо­саб­ли­ва­ет­ся к ок­ру­жа­ю­щей сре­де, но спо­соб­ен твор­че­ски из­ме­нять ее, ру­ко­вод­ству­ясь выс­ши­ми иде­ала­ми. Он ос­ва­и­ва­ет ок­ру­жа­ю­щий ми­р не един­ствен­но с целью прак­ти­че­ской ори­ен­ти­ров­ки в нем, а стре­мит­ся по­нять свое ме­сто в ми­ре и поз­нать ми­р чувств, ду­хов­ных иде­алов и цен­но­стей, осоз­нать смы­сл жи­зни. Мож­но ли сводить обу­че­ние к ос­во­е­нию лишь прак­ти­че­ско­го опы­та, изу­че­нию ин­те­гри­ро­ван­ных курсов, кон­цен­три­ру­ю­щих све­де­ния из раз­лич­ных пред­метов на фраг­мен­тар­ной ос­но­ве, не обес­печивая пол­но­цен­но­го ду­хов­но­го раз­ви­тия ре­бен­ка, ис­ка­жая тем самым при­ро­ду че­ло­ве­ка? Ко­неч­но, нет. То­ль­ко та пе­да­го­гика, ко­то­рая за­бо­тит­ся о все­сто­рон­нем раз­ви­тии че­ло­ве­ка, обес­печива­ю­щем его ду­хов­ное раз­ви­тие, яв­ля­ет­ся под­лин­но гу­ман­ной. В ее ос­но­ве ле­жит любовь к че­ло­ве­ку, она ис­клю­ча­ет воз­мож­ность видеть в нем сред­ство дос­ти­же­ния ка­ких-ли­бо ко­ры­ст­ных це­лей, а по­буж­да­ет вос­при­нимать каж­до­го че­ло­ве­ка как вели­чай­шую цен­ность, как лич­ность во всем ее мно­го­об­раз­ии, об­ла­да­ю­щую бо­гат­ством чувств, мыс­лей, пере­жи­ва­ний. Ста­но­вит­ся оче­вид­ным: если мы хо­тим все­сто­рон­не­го раз­ви­тия ре­бен­ка в про­цес­се обу­че­ния, не­льзя ори­ен­ти­ро­вать­ся и на ди­дак­тиче­ские

теории, направленные преимущественно на умственное развитие или личностное развитие, т.к. они не ставят цели развития человека в целом. Эту точку зрения авторы обосновывают в своей монографии, в которой раскрываются понятия «духовность», «духовное развитие ребенка», предлагается концепция духовного развития школьников.

Человек многогранен, «микрокосм», как говорили в древности, и процесс его духовного развития, основанного на всестороннем развитии, невозможно в полной мере раскрыть в одном исследовании. Предложив концепцию духовного развития школьников, авторы приводят пример ее применения в процессе обучения детей с низкой обучаемостью, желая тем самым показать, насколько важно заботиться о духовном развитии любого ребенка в процессе обучения и как возможно этого достичь.

Конечно, исследование не является исчерпывающим. Совершенно очевидно, что, к примеру, физическое воспитание в огромной мере способствуют духовному развитию человека, поскольку оказывает влияние на развитие его чувств, мыслей, воли и т.п. Однако авторы живут надеждой, что главные идеи, изложенные в концепции духовного развития школьников, послужат стимулом для дальнейших своих исследований, для исследований других ученых, а также будут использованы в практике обучения.

ЧАСТЬ I. ПРОБЛЕМА ДУХОВНОГО РАЗВИТИЯ ШКОЛЬНИКОВ В НАУЧНОЙ ЛИТЕРАТУРЕ

Глава 1. ПОНЯТИЯ «ДУХОВНОСТЬ», «ДУХОВНОЕ РАЗВИТИЕ ЧЕЛОВЕКА» В ФИЛОСОФИИ, ПЕДАГОГИКЕ, ПСИХОЛОГИИ

1.1.1. Духовная сущность человека как особая реальность. Понятие «духовность»

Вопрос о душе ставился еще в античной философии. «Духовная жизнь», «духовные способности», «духовное развитие» – термины, которые нередко встречаем мы в работах по философии, истории, педагогике. Чаще всего об этом говорится как о чем-то само собой разумеющемся, понятном, не требующем разъяснений.

Духовный мир человека, духовный смысл его существования всегда волновали умы выдающихся мыслителей. Человек ищет бессмертия или, по крайней мере, не подверженного смерти сверхбиологического смысла жизни. Дух человека не способен удовлетвориться только материальными жизненными условиями – он устремляет человека к вершинам бытия, к духовному совершенствованию. О необходимости совершенствования внутреннего, духовного мира человека писал Гегель, видя в этом и средство совершенствования всего общества [30]. Ф.М. Достоевский считал, что без высшей идеи не может существовать ни человек, ни нация [39]. Л.Н. Толстой проявление духовного начала в человеке видел в его стремлении к постижению своей внутренней сущности. По мнению Л.Н. Толстого, духовное богатство человека растет вместе с увеличением в нем любви [140, 141]. Н.А. Бердяев подчеркивает в своих работах, что человек не может быть просто человеком, т.к. он постоянно стремится к высшему смыслу своего существования. Для него характерно «богоподобие», но также свойственно и «звероподобие», если он лишен духовности. Человечность связана с духовностью. «Подлинная человечность есть богоподобие, божественное в человеке. Божественное в человеке не есть сверхъестественное и не есть социальный акт благодати, а есть духовное в нем начало как особая реаль-

ность» [16, С. 317]. Н.А Бердяев убежден, что духовное начало в человеке – особая реальность и, чтобы быть человеком в полном смысле слова, необходимо обладать духовностью.

Особая заостренная направленность внимания во внутренний мир человека, на его духовную жизнь нашла выражение в христианстве. Это древнее учение рассматривает человека как храм, как вместилище богатейших чувств. В христианстве человек обретает абсолютную самоценность [33].

Идеалы православия оказались во многом созвучными с идеалами древних русских людей и оказали влияние на развитие всей русской культуры. Русская философская мысль выражает высший смысл личного и общественного бытия в воплощении нравственного идеала православия, прежде всего, внутри личности, а затем и во вне, в обществе. Отличительной чертой русских философских изысканий является антропоцентризм. В.В. Зеньковский отмечает, что русская философия больше всего занята темой о человеке, о его судьбе, о смысле и целях истории. Русские философы ищут целостности, синтетического единства всех сторон реальности и всех движений человеческого духа. [49, С. 11–12]. Для русской философской традиции характерна идея приоритета духовности, нравственности в развитии человека. Эти тенденции проявляются и в педагогических работах. К.Д Ушинский, говоря о духовной, животворной силе истинного труда как «источнике человеческого достоинства и счастья», подчеркивал, что без труда человек не может идти вперед, не может даже оставаться на одном месте, но должен непременно идти назад. Раскрывая особую роль серьезного умственного труда в развитии человека, Ушинский обращал внимание на то обстоятельство, что если занятия не требуют никакого усилия мысли, проявления духовных способностей, то это занятие оказывает вредное влияние и на тело человека [153].

Религиозная, философская, педагогическая мысль в России постоянно обращается к проблеме духовности, духовного развития человека, духовного смысла его существования. Однако в процессе анализа научной литературы по проблеме духовного развития человека обнаружилось, что строгого определе-

ния понятия «духовность» нет.

В трактовке духовности имеют место два направления: религиозное и светское понимание о ней. Этот факт отражен в словарях В.И. Даля и С.И. Ожегова. В словаре С.И. Ожегова объясняется, что термин «духовный» может пониматься как относящийся к умственной деятельности, области духа (в первом значении), а во втором значении «духовный», значит церковный, относящийся к духовенству. Понятие «дух» рассматривается как сознание, мышление, психические способности [99, С. 149]. В словаре В.И. Даля говорится: «Духовный – бесплотный, нетелесный, из одного духа и души состоящий; все относящееся к Богу, церкви, вере; все относимое к душе человека, все умственные и нравственные силы его, ум и воля» [36, С. 226].

В советской литературе термин «духовный» чаще всего трактуется как нравственный, нередко его связывают с религией. Понятие «духовность» соответственно употребляется в значении нравственность. В литературе 90-х годов XX-го века появилось несколько иное толкование этих понятий. Душа понимается как совокупность психических характеристик личности, а дух – ее ценностно-мировоззренческий пласт [169, С. 12]. В философском энциклопедическом словаре дух характеризуется как сохраняющий жизнь, возвышающий и совершенствующий телесную деятельность. Дух сам себя создает посредством духовной работы, которая не прекращается до конца жизни. Дух имеет свои закономерности и выступает в трех формах бытия: как дух отдельного человека в своей заданности (личный дух), как общий дух (объективный дух) и как объективированный дух (совокупность завершенных творений духа). Личный дух становится самим собой благодаря вращению индивида в область объективного духа, в духовную сферу, культуру, которую он может усвоить (частично) с помощью воспитания и обучения. Это вращение и есть его становление человеком. Объективный дух связан с личным посредством истории духовной жизни (отсюда – живой дух).носителем объективного духа является личность. В объективированном духе – в произведениях науки и искусства – мы снова познаем живой дух, который их создал, он говорит с нами через эти произведения. Душа

понимается как совокупность побуждений сознания [154, С. 146–147].

В психологии понятие «душа» вытесняется понятием психики.

Важно то, что в философской литературе последних лет признается духовная сущность человека. В философском энциклопедическом словаре 2007-го года издания (сост. Е.Ф. Губский и др.) подчеркивается, подтверждая мысль Н.А. Бердяева, что духовное начало человека не является своего рода сопутствующим явлением телесно-психического комплекса, а изначально существует наряду с ним [154, С. 108]. Здесь же говорится, что современная онтология выработала чрезвычайно широкое понятие реальности, где сообщается полная реальность духу [154, С. 318].

В педагогических исследованиях предпринимаются попытки раскрыть сущность понятия «духовность». Из педагогических работ, связанных с вопросом духовного развития человека, выделяется работа П.П. Козловой. Она понимает духовность как принадлежность человека к целостному миру, его подчиненность истине, добру, красоте. Именно эти составляющие выступают законами духовного мира, где познавательное, нравственное, эстетическое сосуществуют в гармонии и единстве [72, С. 5]. Опираясь на концепцию, изложенную в Современном философском словаре под редакцией доктора философских наук В.Е. Кемерова, П.П. Козлова принимает следующую трактовку души и духа. Дух – это бытие. Он совершенен. Душа несовершенна и ограничена, она связана с телом. Дух свободен и вездесущ, он способен доходить до вершин мироздания. Взаимосвязь души и духа может пониматься как состояние духовности или бездуховности души. Последнее – отрыв души от духа, когда душа сосредоточивается на деятельности по обслуживанию своей душевной оболочки и сохранению уже достигнутой формы. Духовность – оплодотворение души духом, постоянная тяга к вершинам бытия, осознание индивидом своей принадлежности к целостному миру [135, С. 165 – 166].

Главным принципом формирования духовного мира человека в педагогическом процессе П.П. Козлова считает принцип природосообразности, который понимается автором как вбирающий в себя биологические, социальные и ду-

ховные сущностные начала человека. К основным условиям развития духовного мира человека она относит развитие в нем творческого начала и внутренней деятельности.

Выводы, полученные в исследованиях В.А. Черкасова и Ш.Ш. Хайрулина, касающихся проблемы духовности, не раскрывают сущности понятия «духовность», мало того, на наш взгляд, они даже ошибочны. Эти авторы трактуют духовность как гармоническое единство потребности в творческом познании и потребности «для других». Формирование духовности рассматривается ими как формирование таких потребностей, а бездуховность понимается как бесчеловечность, зависимость от внешнего рабства другого человека [165]. В работе Ш.Ш. Хайрулина приводятся отдельные признаки, характеризующие духовность, но никакого определения понятия «духовность» не дается. В числе признаков Ш.Ш. Хайрулин указывает следующие: она более полно выражает и характеризует человеческую сущность и вбирает в себя во взаимосвязи, единстве, целостности все многообразие духовной жизни человека; духовность – это основа отношения человека к природе, обществу, самому себе, это форма социального опыта, это творчество человека и источник, носитель свободы. По мнению Ш.Ш. Хайрулина, педагогические аспекты духовности – это качества личности, характеризующие внутренний мир человека и отражающие его потребности и способности в творчестве и деятельности «для других», а также в свободе самореализации своих сущностных сил. Потребность «для других» понимается им как обязанность перед другими людьми в соучастии, сопереживании, сотрудничестве. Под потребностью в свободе реализации своих сущностных сил этот исследователь понимает потребность в свободе выбора форм жизнедеятельности, в выборе цели и способа ее достижения, направлений и сфер деятельности [160, С. 13–15]. При таком понимании духовности не учитывается ее важнейшее свойство: духовность противостоит социальности, поскольку в той мере, в какой социальность спонтанна, корыстна, адаптивна, она бездуховна. Обязанность перед другими людьми, свободный выбор форм жизнедеятельности, цели, способов ее достижения, направлений и сфер деятельности – все это

проявления социальной реальности, хотя, конечно, свободный выбор личности связан с духовностью, поскольку моральные оценки опираются на духовные санкции и авторитеты.

В трудах начала XXI века понятие «духовность» объясняется достаточно полно и объективно. «Духовность – понятие, обобщенно отражающее ценности (смыслы) и соответствующий им опыт, противоположные эмпирическому («материальному», «природному») существованию человека или по меньшей мере отличные от него» [103, С 81]. Здесь же подчеркивается, что понятие «духовность» образовано от слова «дух» и указывает на соотнесенность с трансцендентным началом. Духовность проявляется в обращении человека к высшим ценностям, к идеалу, в его сознательном стремлении к совершенству. Одухотворение человека заключается в освоении высших ценностей, в приближении к идеалу. В этой же статье говорится, что духовность не поддается определению, поскольку дух беспределен и не укладывается в границы разума; в пределах только разума определение духовности негативно, т.к. она противостоит социальности: «в той мере, в какой социальность спонтанна, корыстна, адаптивна, – она бездуховна» [103, С 81]. Такая трактовка понятия «духовность» объясняет, почему о духовном бытии человека во всей русской литературе и философии говорится как о чем-то само собой разумеющемся, понятном, не требующем разъяснений. «Духовность» – понятие неопределяемое, основное.

Понятие «духовность» определяют и в психологии. Например, дается такое его толкование: «Духовность – высшие стороны внутреннего мира, которые проявляются в человечности, сердечности, доброте, искренности, теплоте, открытости для других людей. Духовность основывается на широте взглядов, эрудиции, общем развитии личности» [43, С. 117]. В этом определении показано, как духовность, являясь высшей стороной внутреннего мира человека, выражается во внешнем, социальном мире, при каких условиях она может развиваться в человеке.

В дореволюционном учебнике по Закону Божьему, где излагаются основы православной веры, говорится, что Бог – всесовершеннейшая Любовь. Разум

человека не может постичь Бога, его надо понять сердцем [46, С. 26]. Поскольку трудно, по-видимому, понять то, что есть Бог и сердцем, то в отдельных духовных проповедях объясняется, что Бог, как всесовершеннейшая Любовь и Промыслитель, имеет обо всем попечение, обо всем заботится, он есть средоточие Добра и Правды, Красоты и Гармонии, Милосердия и Любви. Это и определило идеал воспитания человека в России. Служение Богу, таким образом, означает стремление человека к совершенству, стремление приблизиться к идеалу, в чем находим проявление духовности. Добро, Правда, Милосердие, Любовь, Красота и Гармония – вот высшие ценности, ориентирование на которые и следование которым приближает к идеалу, эти ценности указывают путь развития духовности в человеке.

Подводя итоги, сделаем важные для логики нашего исследования выводы, отражающие также наш взгляд на сущность понятия «духовность», и условия, при которых духовность развивается.

Сущность понятия «духовность» определяется следующими положениями:

– можно говорить не только о высшей духовности, но и о темной духовности, когда дух человека устремляется по пути лжи, ориентируясь на ложные ценности, таковыми могут быть алчность, престиж, стремление к наслаждениям, обогащению любыми средствами и т.д.;

– в наше время призывают ориентироваться на ценности культуры, но культурные практики часто и не устремляют человека к высшим идеалам, культура может быть направлена на то, чтобы доставлять удовольствие, наслаждение и только;

– освоение высших ценностей человеком основывается на принципах православно-христианской духовности, т.к. православие указало законы внутренней духовной жизни, открыло путь к сохранению человечности, обозначив то высшее, что есть в мире – принцип любви.

– духовное начало в человеке – особая реальность и не является своего рода сопутствующим явлением телесно-психического комплекса, а изначально

существует наряду с ним;

– духовность – понятие неопределяемое, оно обобщенно отражает ценности (смыслы) и соответствующий им опыт, противоположные материальному, природному существованию человека или, по меньшей мере, отличные от него; духовность указывает на соотнесенность с трансцендентным началом, она противостоит социальности и проявляется в обращении человека к высшим ценностям, к идеалу, к вершинам бытия;

– к высшим ценностям относятся Добро, Правда, Милосердие, Любовь, Красота и Гармония;

– совесть, терпение, смирение, умение сопереживать, способность понять другого человека, душевный покой, – также главные жизненные ценности;

– одухотворение человека заключается в освоении высших ценностей, в приближении к идеалу;

– в истории культуры русского народа под термином «духовный» понимается все относимое к душе человека, все умственные и нравственные силы его, ум и воля, также все относящееся к Богу, церкви, вере (так объясняет это понятие В.И. Даль).

2. Духовность не может развиваться вне определенных условий, к которым относятся:

– эрудиция, широта взглядов человека, на которых основывается духовность; развитие всех умственных и нравственных сил человека, ума и воли, без которых не могут возникнуть эрудиция и широта его взглядов, следовательно, духовное развитие личности происходит в процессе получения образования;

– с точки зрения русской философской мысли, человека в процессе его воспитания, обучения и развития необходимо видеть в целостности, осознавать и учитывать синтетическое единство всех сторон реальности и всех движений человеческого духа.

3. Без ответа на вопрос, как понимается реальность в русской философии, в чем целостность и синтетическое единство всех сторон реальности, сущности понятия «духовное развитие человека» не раскрыть.

1.1.2. Понятие «духовное развитие ребенка»

Термин «духовное развитие» часто употребляется в работах выдающихся педагогов-классиков и русских философов, хотя четкого определения не дается. Встречается этот термин и в современной психолого-педагогической литературе, но здесь говорится преимущественно о духовном воспитании человека, о духовно здоровой личности, например, у В.И. Андреева [5].

Понятие «духовное развитие» человека столь же сложно для современного понимания, как и понятие «духовность». Это связано, по-видимому, с тем, что в послереволюционный период в нашей стране воспитание было атеистическим, а понятие «духовность» относили к религии и старались не употреблять его в речи. В литературе советского периода не встречается и понятие «духовное развитие», говорится о нравственном воспитании, развитии, а духовное начало в человеке видится как само собой разумеющееся. О духовных проявлениях человека умалчивается, но в рассуждениях о нравственном воспитании всегда находим стремление развить в нем такие качества, как правдивость, милосердие, сострадание, сочувствие, любовь, справедливость. Такое воспитание устремляет человека к высшим ценностям, следовательно, духовно его развивает, хотя на понятиях «духовный», «духовное развитие» внимание не акцентируется. Следует отметить и тот факт, что в советской школе давалось хорошее общее образование, которое формировало обширные знания, сложенные в систему, мировоззрение, широкий кругозор, эрудицию, богатство внутреннего содержания человека, что, безусловно, обеспечивало духовное развитие подрастающих поколений.

В современной литературе понятия «духовное воспитание», «нравственное воспитание» уже разводятся. Духовное воспитание понимается как «формирование ценностного отношения к жизни, обеспечивающего устойчивое и гармоничное развитие человека, – это воспитание чувства долга, справедливости, искренности, ответственности и др. качеств, способных придать высший смысл делам и мыслям человека» [71, С. 23].

Нравственное воспитание трактуется как «формирование отношений, спо-

способности к их совершенствованию и умений поступать с учетом общественных требований и норм, прочной системы привычного, повседневного морального поведения» [71, С. 23].

Не все нормы обращены к идеалу, поэтому, несмотря на то, что нравственное воспитание и связано с духовным, отождествление их неправомерно и совершенно логично их развести. В современном понимании нравственность означает мораль, т.е. выражает потребность и способность людей объединяться и жить мирной совместной жизнью по обязательным для всех законам. Связь между моралью (нравственностью) и духовностью существует: мораль приближает человека к идеалу, но она не является последней высшей духовной реальностью в его жизни. Мораль – осознание обязанности человека перед другими людьми [103, С 148–149]. В связи с этим еще раз подчеркнем: духовная реальность, духовность человека – составляющие его внутреннего мира, нравственность проявляется во внешнем мире, в поступках, поведении человека. Между духовными и нравственными проявлениями людей существует неразрывная связь, выражающаяся в том, что нравственность определяет критерии оценки человеческих целей и средства их достижения, но при этом нравственные оценки опираются на духовные санкции и авторитеты. Нравственность может пониматься иначе в разных обществах и даже философских системах. Например, в прагматизме все, что полезно личности, то и нравственно. Мораль, таким образом, может и не опираться на высшие идеалы в обществе, где уровень духовного развития человека низок, где духовное развитие человека в процессе воспитания и обучения не берется во внимание.

В современной психолого-педагогической научной литературе говорится преимущественно о психическом развитии человека. Отечественные ученые-психологи (Л.С. Выготский, С.Л. Рубинштейн, А.Н. Леонтьев и др.) заложили основы развития ребенка, исходя из положений о «присвоении» отдельным человеком произведений материальной и духовной культуры, созданных обществом. По их мнению, ведущую роль в развитии ребенка имеет социальный опыт, который воплощен в продуктах материального и духовного производства. На

протяжении всего детства ребенок усваивает этот опыт, при этом развиваются его способности, формируется личность ребенка. Психическое развитие понимается как становление специфически человеческих высших функций в процессе жизнедеятельности ребенка. В этих работах не рассматривается духовное развитие человека. Значимым признается лишь социальный опыт, а опыт духовной жизни человека и общества не берется во внимание. Неудивительно, что сегодня в нашей стране развитие человека нередко связывают с понятием «социализация». Социализацией называют развитие человека на протяжении всей жизни в процессе усвоения и воспроизводства культуры [119]. Термин «человек» часто заменяется понятием «личность». Развитие личности определяется как процесс закономерного ее изменения в процессе социализации [71, С. 128]. Ни одно из приведенных определений не приближает нас к раскрытию сути данного понятия. Духовное развитие человека нельзя свести к социальному опыту, культуре, т.к. культура сама по себе не всегда духовна: в ней, безусловно, утверждаются те или иные нормы, но, как уже говорилось, не все нормы обращены к высшему идеалу. Примером может послужить педагогическая теория американского философа, психолога и педагога Джона Дьюи, взгляды которого в настоящее время являются общепринятыми в Северной Америке. Цель воспитания в его педагогической системе – формирование личности, умеющей «приспособиться к различным ситуациям» в условиях «свободного предпринимательства», другими словами, личности, способной к самореализации в русле ее прагматических интересов. Современная культура все больше уходит от высших ценностей, просто игнорирует их: бери от жизни все, т.е. наслаждайся, получай удовольствие. Анализируя научную литературу по проблеме духовного развития ребенка в процессе воспитания, мы убедились, что и понятие «личность» трактуется по-разному.

Концепции развивающего обучения, разработанные отечественными психологами и педагогами, направлены на общее психическое развитие детей (Л.В. Занков), их личностное развитие (Г.А. Цукерман), формирование теоретического мышления школьников и обоснование способов отбора содержания обуче-

ния с учетом особенностей и структуры учебной деятельности (В.В. Давыдов, Д.Б. Эльконин). Идеи, выраженные в этих концепциях, также не дают ответа на вопрос о сути духовного развития человека. Л.В. Занков ввел понятие «общее психическое развитие», которое понимается как развитие ума, чувств, воли ребенка. Эта трактовка не раскрывает понятия «духовное развитие», поскольку чувства могут увлечь человека и по ложному пути, далекому от духовного осмысления мира. Чувства сами по себе не дают духовных ориентиров, без которых легко заблудиться в мире, поскольку без верных критериев того, что есть добро, а что – зло, человек способен легко поверить в ложные ценности, погрузиться в мир хаоса, утратить смысл жизни.

Своеобразный взгляд на развитие человека выражает В.Д. Шадриков [166, С. 124–232], который вводит понятие «духовные способности» и связывает развитие духовных способностей с развитием природы ученика, его потенциальных возможностей. Главной задачей образования, по мнению ученого, является приобщение ученика к культуре, накопленной человечеством. Деятельность человека В.Д. Шадриков рассматривает в русле идей Аристотеля, Спинозы, Э. Фромма и определяет как источник счастья, форму самовыражения, самореализации, самопознания личности, форму завершения природы человека, раскрытия его возможностей. В связи с этим, он размышляет о творчестве. Секрет его В.Д. Шадриков находит в духовном состоянии, отдельными характеристиками которого считает гармонизацию личности, устранение противоречий с окружающей средой (или их блокирование), сосредоточие на познаваемой области, внутреннее равновесие, позитивный взгляд на жизнь, высокую концентрацию устремлений.

Среди способностей особое место, считает В.Д. Шадриков, занимают духовные способности. «В духовных способностях, – пишет он, – выражаются умственные способности в их единстве, консолидируемые и направляемые духовными ценностями. Ясно, что духовные способности реализуются целостной психологической системой» [166, С. 232]. Под духовными способностями понимается интегральное проявление интеллекта и духовности личности, сплав

интеллектуальных способностей и духовных состояний.

Хотя В.Д. Шадриков не дает определения понятия «духовное развитие», его суждения указывают на тот факт, что человек, кроме прочих, обладает духовными способностями, которые связаны с его интеллектом и духовностью.

В силу своей сложности понятие «духовное развитие», как и понятие «духовность», побуждает обратиться к философским трудам, поскольку философия – двойственная форма сознания, где органично переплетаются рационально-теоретические и ценностные аспекты взаимодействия человека с миром.

В русле исследования проблемы духовного развития человека интересны взгляды С.Л. Франка. Сошлемся на те из них, которые кратко изложены в статье В.Л. Абушенко [100]. Реальность, согласно С.Л. Франку, рационально-сверхрациональна: с одной стороны, она предстает перед нами в виде эмпирической реальности, существующей вне и независимо от нашего сознания. Эта реальность есть материальное, предметное бытие, материальный, предметный мир. С другой стороны, целостно и нерасчлененно реальность обнаруживается как внутренний мир человека и его сознание, что соединяет его с основой всего сущего. Это духовная реальность. Нам же следует отметить, что в настоящее время делаются попытки ее отрицать. Отрицать, конечно, можно, но перестанет ли существовать эта реальность, подчиняясь желаниям некоторых людей? Независимо от их духовная сущность человека проявлялась уже в древности в его стремлении объяснить устройство мироздания, определить свое место в мире, понять смысл своего существования. Об этом свидетельствуют древние мифы, которые рассказывают современному человеку, как формировалась система нравственных ценностей с древнейших времен в процессе развития человечества, какое огромное значение придавалось этому. Древнему человеку мифы повествовали не только об устройстве мира, но говорили о том, что, собственно, и является подлинной ценностью, доносили это знание до его сердца и ума. А что есть основа всего сущего? Ответ не может быть двусмысленным. Основа всего сущего есть Бог – всесовершеннейшая любовь, средоточие добра и правды, красоты и гармонии, милосердия. Подлинное свое достоинство человек уяснил

благодаря осознанию и освоению высших ценностей, данных ему христианством. Без православно-христианских идеалов человечество не имело бы подлинных критериев высшей истины, подлинного указания на то, что есть добро в мире. Достоинство человека проявляется в его высокой нравственности, опирающейся на духовные авторитеты, на высшие ценности. Выдающаяся русская мысль неоднократно касалась этой проблематики. Ф.М. Достоевский, в частности, ставил вопрос: «Если Бога нет, то все позволено?». Он показал в своих произведениях, что в безбожном мире нет непреложных ценностей, т.к. нет высоких духовных истин, открытых человеку христианством, в этом мире человек обречен на трагическое существование. И не один Достоевский исследовал проблему безверия. До него также мучительно переживали тревогу за новое бытие, которое вовлекало Россию в Европу, А.С. Пушкин, М.Ю. Лермонтов. Эта обеспокоенность выражалась в их гениальных произведениях, часто пророческих. Теперь мы являемся свидетелями торжества этого нового бытия, когда происходит полная идентификация нашей культуры с культурой Запада, наблюдается совершенное отрицание духовных ценностей в мире и у нас в России. К чему это приводит? Например, к разрушению семьи. Кризис современной семьи обнаруживается сегодня во всем мире. Семья перестает восприниматься непреложной ценностью, что происходит из-за отсутствия духовных ориентиров в секуляризованном обществе, неспособном различать добро и зло.

В художественной литературе второй половины XIX века выражалась обеспокоенность русской мысли разрушением самой идеи семьи, что происходило на Западе и стало ощущаться и в России. Л.Н. Толстой в романе «Анна Каренина» показал огромную ценность семьи для жизни человека и общества. Оказывается, что семья, которая накладывает на человека большую ответственность, является в то же время и основой его жизни. Эта основа жизни разрушается сегодня под влиянием либеральных идей, подвергших поруганию и отрицанию высшие духовные истины. Православие всегда стремилось поддерживать семью как основу жизни, лоно воспитания детей.

Далее в статье В.Л. Абушенко говорится, что между двумя реальностями

есть промежуточный слой «идеальных сущностей», ценностно закрепленный в культуре. Соответственно различимы и два типа активности, образующие многообразие человеческого опыта, – преобразующая активность субъекта, направленная на предметное бытие, и самоорганизовывающаяся активность познаваемого объекта, определяющая структуру духовной реальности, а также возможные типы отношений человека в мире. Разные слои реальности предполагают в качестве адекватных себе различные типы знания и способы его получения. Есть предметное знание, рационально выражаемое в понятиях и суждениях, добываемое внешними по отношению к предмету средствами. Но есть знание-переживание, схватывающее предмет в целостности и значимости для человека, открывающее ему доступ к глубинам бытия. В предметном познании человек действует как «чистый ум», в познании духовной реальности человек действует как личность, т.е. как целостность и уникальная индивидуальность со всеми своими способностями и опытом. Личность нередуцируема к социальному опыту, несводима к своему «внешнему» бытию в мире [100, С. 1110–1112].

Опишем схематично проявление различных типов активности человека в реальности (табл. 1).

Таблица 1

Проявление различных типов активности человека в реальности

Проявление активности	Типы активности человека	
	Предметная активность субъекта	Самоорганизовывающаяся активность объекта
1	2	3
Направленность активности человека	На предметное бытие, предметный мир	На понимание глубинных основ бытия, типов отношений человека в мире
Способ действия человека в познании	Как «чистый ум». Эталоном является классическая наука	Как личность – целостность и неповторимая индивидуальность
Типы знания, адекватные типу активности	Предметное знание, рационально выражаемое в понятиях, суждениях	Знание-переживание (знание-понимание, знание-общение), схватывающее предмет в целостности и значимости для человека

В своем исследовании понятие «личность» будем понимать так, как понимал ее С.Л. Франк: личность – целостность и уникальная индивидуальность, со всеми своими способностями и опытом, она нередуцируема к социальному опыту, несводима к своему «внешнему» бытию в мире.

Н.А. Бердяев, рассуждая о духовной реальности, где человек также проявляет свою активность, определяет понятие «духовный мир» человека. «Духовный мир человека, – пишет он, – это вся его духовная жизнь: состояние эмоций, переживаний, волнений, интеллектуально-познавательных процессов, взятых в совокупности, нераздельно [16, С. 320]. В основе духовной сущности человека философ видит творческую природу, которая находит свое выражение и в гуманном отношении человека к человеку, что подразумевает признание достоинства каждой личности, отношение к ней как к высшей ценности. Таким образом, понимание духовного мира Н.А. Бердяевым не расходится с тем, как трактуется понятие «духовный» В.И. Далем. Оба термина в русской жизни до 1917 года были понятны, по-видимому, каждому образованному человеку и не требовали особых разъяснений.

В психологии познавательные процессы называются психическими познавательными процессами. Психические познавательные процессы – это общее название ощущений, восприятий, представлений, внимания, памяти, мышления, воображения, речи. Все они участвуют в познании действительности и регуляции деятельности, в формировании знаний, умений, навыков, а также в становлении всей личности [43, С. 304]. Следовательно, стремясь обеспечить духовное развитие учащихся в учебно-воспитательном процессе, необходимо улучшать и состояние познавательных процессов, и состояние эмоций, переживаний, причем взятых в совокупности, нераздельно, достигать высокого уровня усвоения знаний, умений и навыков, совершенствовать творческие способности учащихся.

Понятие «творческая природа человека», на наш взгляд, раскрывают слова русского философа В.С. Соловьева: «В уме человека заключается бесконечная возможность все более истинного познания о смысле всего, а его воля содержит

в себе такую же возможность все более совершенного осуществления этого всеединого смысла в данной жизненной среде» [136, С. 282].

Человеку свойственно стремление к истинному познанию всеединого смысла в окружающей действительности. Но в чем заключается истинное познание всего сущего? По мысли В.В. Зеньковского, только в русской философии выражается «не примат реальности» над познанием, а включенность познания в наше отношение к миру, в наше «действие» в нем. В антропоцентризме русской мысли есть один очень глубокий мотив – невозможность разделять теоретическую и практическую сферу. Русская философская мысль находит вдохновение в неразрывности отвлеченной мысли и жизни, в идеале «целостности» [49, С. 10–12]. Сохраняя преемственность философских традиций, современная философия в нашей стране определяет познание как процесс духовного освоения мира, направленный на поиск истины, имеющий глубинные истоки. Не только практические надобности, но что-то более значительное заставило человека направлять ум и постигать окружающую реальность. Подлинное познание не является продвижением к абстрактным истинам. В нем участвует не только разум, но и наши эмоции. Знание соотносится с нравственными представлениями. Предпосылкой и началом процесса познания является любовь. Мир надо было полюбить, прежде чем его освоить [33, С. 205].

Изучение и анализ философской, психолого-педагогической литературы позволяют сделать следующие выводы, касающиеся исследования проблемы духовного развития школьников.

- Строгого определения понятия «духовное развитие» человека не выработано. По-видимому, это понятие, как и термин «духовность», не поддается определению, поскольку дух беспределен, не укладывается в пределы разума.

- Личность – целостность и уникальная индивидуальность со всеми своими способностями и опытом, она не сводится к социальному опыту, своему «внешнему» бытию в мире.

- Реальность рационально-сверхрациональна:

- она, с одной стороны, предстает в виде эмпирической реальности, суще-

ствующей вне нашего сознания и независимо от него;

– существует и другая сторона реальности – духовная реальность (внутренний мир человека и его сознание, соединяющие его с основой всего сущего);

– то высшее, к чему стремится человек, есть Бог – все совершеннейшая Любовь, основание и суть всего существующего, поскольку без Бога человек не есть абсолютная ценность, что приводит к отрицанию ценностей вообще, собственно, и к гибели мира;

– между двумя реальностями (предметной и духовной) есть промежуточный слой «идеальных сущностей», ценностно закрепленный в культуре.

• Разные слои реальности предполагают соответственно различные типы знания и способы его получения:

– предметное знание, рационально выражаемое в понятиях и суждениях, добываемое внешними по отношению к предмету средствами;

– знание-переживание, схватывающее предмет в целостности и значимости для человека, открывающий ему доступ к глубинам бытия.

• Различимы и два типа активности, образующие многообразие человеческого опыта:

– преобразующая активность субъекта, направленная на предметное бытие;

– самоорганизовывающаяся активность познаваемого объекта, определяющая структуру духовной реальности, возможные типы отношений человека в мире.

• В предметном познании человек действует как «чистый ум», в познании духовной реальности человек действует как личность.

• В основе духовной сущности человека лежит его творческая природа.

• Творчество предполагает наличие у человека духовного состояния, отдельными характеристиками которого являются гармонизация личности, устранение противоречий с окружающей средой (или их блокирование), сосредоточие на познаваемой области, внутреннее равновесие, позитивный взгляд на жизнь, высокая концентрация устремлений.

• Познание – процесс духовного освоения мира, направленный на поиск

истины и имеющий глубинные истоки: не только практические потребности побудили человека направлять ум и постигать окружающую реальность, в познании участвует не только ум. Любовь руководила человеком в процессе его освоения мира.

- Духовное развитие ребенка будем рассматривать, опираясь на определение понятия «духовный мир человека», которое дает Н.А. Бердяев, с учетом понятия «духовный», определенного В.И. Далем.

Под влиянием изложенных выше теоретических идей у нас сформировалось свое понимание понятия «духовное развитие человека», которое сводится к следующим положениям.

Если духовный мир человека – «это вся его духовная жизнь: состояние эмоций, переживаний, волнений, интеллектуально-познавательных процессов, взятых в совокупности, нераздельно», а «духовный» – все относимое к душе человека, все умственные и нравственные силы его, ум и воля, то логично считать, что духовное развитие человека есть развитие его духовного мира, обогащение внутреннего мира. Богатство духовного мира составляют обширные знания, сложенные в систему, широта кругозора, мировоззрение, способность свободно и независимо мыслить, богатство и глубина чувств, эмоций, переживаний, совесть. Сущность понятия «духовное развитие ребенка» в процессе обучения заключается в том, что в этом процессе раскрывается его творческая природа, совершенствуется его духовный мир. Духовно развитый человек проявляет себя в обществе чутким, внимательным и сердечным в отношениях с людьми. Следовательно, духовное развитие ребенка предполагает и его нравственное развитие, причем нравственные оценки духовно развитого человека опираются на духовные санкции и авторитеты.

Духовные истины человек постигает в традициях, художественной литературе, художественных произведениях народного творчества, в народной религии. В России духовные истины, прежде всего, определялись идеалами православия. К.Д. Ушинский считал необходимым давать ребенку воспитание, опирающееся на принципы православно-христианской духовности, народности,

науки. Важнейшим принципом воспитания он назвал принцип народности, понимаемый как соответствие воспитания духовно-нравственной традиции православия (речь идет о воспитании русских детей). Принцип народности воспитания – конкретное проявление принципа природосообразности. Ушинский высказал мысль об органической связи педагогики и религии, полагал, что русская педагогическая мысль выросла полностью на православной христианской почве. В православии главным принципом является принцип любви (братской любви человека к человеку, к окружающему миру, чувство собственного достоинства). Важнейшими факторами воспитательного воздействия на ребенка, по мнению К.Д. Ушинского, является семья и личность учителя. Его взгляды не устарели и сегодня, они актуальны, поскольку для человека XXI века так же необходимо быть гармоничным, как и человеку предшествующих веков. Следовательно, принцип любви и сегодня является важнейшим для жизни человека и общества. Семья остается основой жизни и современных людей. Совершенно очевидно, что ребенок должен воспитываться в семье, где царит любовь и забота. Человеку и сегодня необходимо обладать чувством собственного достоинства, он по-прежнему желает, чтобы его понимали близкие люди. Ничего нового, кроме того, что взгляды классика русской педагогики вступают в противоречие с либерально-буржуазной мыслью, а потому подвергаются критике и отрицанию. Православная духовность вступает в противоречие с гуманистическими идеалами, которые являются приоритетными в современной России. Отрицание православно-христианской духовности можно, конечно, оправдать на той, к примеру, основе, что Россия является многонациональной страной, религиозные же верования у разных народов отличаются друг от друга. Но эти утверждения имеют непрочную базу, они всего лишь противопоставляют людей разных национальностей друг другу. На фоне подобных суждений еще с большей очевидностью обнаруживается истина, которая заключается в том, что главный жизнеутверждающий принцип – это принцип любви. Для созидательной жизни людям не нужны противостояния. Напротив, как может помешать жизни любовь человека к человеку, независимо от его национальной принад-

лежности? А кто не нуждается в признании его достоинства, кто не желает быть счастливым и жить в гармонии с миром и с самим собою?!

Чтобы обеспечить духовное развитие ребенка в процессе обучения, необходимо признавать, что в действительном мире он проявляет различные типы активности, а рационально-теоретические и ценностные аспекты духовного взаимодействия человека с миром переплетаются в его сознании. Человек – это целостность, он обладает не только биологической и социальной сущностями, но и духовной природой. Духовное начало в человеке – особая реальность. Гуманизм, отрицая идею высшей правды в Боге, отрицает сегодня и духовное начало в человеке, тем самым, не признает достоинство человека как абсолютной ценности, прикрываясь, конечно, красивыми фразами. Последствия этого трагичны, поскольку отрицание духовной составляющей в жизни приводит к ее разрушению. Любовь, красота, добро, совесть – ценности, стоящие на страже целостности и гармонии мира, природы и общества.

Все сказанное приводит к убеждению, что богатое общее образование, построенное на принципе народности, необходимо каждому человеку именно для того, чтобы понимать сущностные законы бытия. Для этого нужно глубоко изучать и знать родную историю, литературу, устное народное творчество. В русской художественной литературе исследованы, обнажены многие проблемы, с которыми сталкивается человек XXI века. Что же касается людей других национальностей, которые живут в России, то можно сказать о том, что им, как гражданам России, может ли быть чужда русская философская, педагогическая мысль, классическая русская литература, может ли она не обогатить их внутреннего мира и не способствовать их духовному развитию?

Итак, духовное развитие человека – это развитие его внутреннего мира, обеспечение богатства духовного мира. С этой целью педагогические воздействия в процессе обучения необходимо направить на то, чтобы достичь совершенства внутреннего содержания подрастающего человека, развивать ум и волю ребенка, все умственные и нравственные силы его, учитывать все стороны его природы. Учебно-воспитательный процесс обеспечит духовное развитие

ребенка в том случае, если условия его протекания позволяют сформировать обширные знания о мире, сложенные в систему, а не в виде разрозненных фактов и идей; развить любовь к познанию, пробудить познавательную самостоятельность ученика; развить в нем желание и способность самостоятельно приобретать новые знания; нравственное воспитание ребенка в русских школах проводить, опираясь на принципы православно христианской духовности, народности; обеспечить познание православно христианских истин, дав тем самым ребенку прочную нравственную основу, нравственный стержень, который уберезет его от порочных приманок и пристрастий социальной реальности, даст возможность понять истинный смысл жизни. Процесс обучения должен способствовать освоению ребенком высших ценностей и развитию умения на их основе строить свое поведение во внешнем мире. Это нельзя осуществить без изучения народных традиций, родной художественной литературы, народного художественного творчества, родной истории. Вместе с тем, нужно воспитывать детей на принципах любви и дружбы между народами. Формируя национальное самосознание, учить постигать и то великое, что создано человечеством. Условия процесса обучения должны способствовать тому, чтобы сформировать богатство чувств, эмоций, переживаний, сообщить ребенку их глубину, активизировать познавательные процессы школьников, способствуя включению учащихся в процесс серьезного умственного труда. Особого внимания заслуживает содержание обучения, которое должно обеспечить богатство общего образования, сформированного на принципах народности, православно-христианской духовности, научности. Содержание образования должно сохранить преемственность поколений в процессе получения образования, предусматривая, наряду с глубоким изучением основ наук, изучение родного языка и литературы, истории, произведений устного народного творчества и др., чтобы обеспечить всестороннее развитие ребенка не только в элитных школах, но во всех школах страны. Это очень важно для духовного развития отдельной личности и всего общества.

Духовные ценности, идеалы человек черпает из тех источников, которые

питали народную жизнь на протяжении всей его истории. К этим источникам принадлежит и народная религия, именно она дает человеку те духовные ориентиры, те истины, без которых человеку легко заблудиться в обыденной жизни. Следовательно, человеку необходимо и религиозное воспитание.

Опишем схематично (табл. 2) сущностные характеристики понятий, тесно связанных с термином «духовное развитие человека».

Таблица 2

Характеристики понятий, позволяющих раскрыть
суть термина «духовное развитие человека»

Понятие	Сущностная характеристика понятия
1	2
Духовность	Понятие неопределяемое, обобщенно отражает ценности (смыслы) и соответствующий им опыт, противоположные эмпирическому существованию человека (или отличные от него); противостоит социальности и проявляется в обращении человека к высшим ценностям, к идеалу; основывается на эрудиции, широте кругозора
Духовный	Все относимое к душе человека, все умственные и нравственные силы его, ум и воля
Одухотворение	Освоение человеком высших ценностей, приближение к идеалу
Духовный мир человека	Вся духовная жизнь человека: состояние эмоций, переживаний, волнений, интеллектуально-познавательных процессов, взятых в совокупности, нераздельно
Богатство духовного мира человека	Обширные знания, сложенные в систему, широта кругозора, мировоззрение, способность свободно и независимо мыслить, богатство и глубина чувств, эмоций, переживаний, совесть
Познание Познавательная деятельность	Процесс духовного освоения мира, направленный на поиск истины. В русле современной мысли – творческая деятельность, направленная на получение достоверных знаний о мире, специально организованное познание, которое составляет сущность учебно-воспитательного процесса
Высшие ценности, выработанные человечеством	Любовь, добро, справедливость, милосердие, красота, гармония, совесть

Понятно, с нашей точкой зрения на обучение и воспитание можно не согласиться. Условия жизни человека изменились. Сейчас создается так называемое информационное общество, меняется статус человека. Те, кто руководит сегодня мировыми процессами, не заинтересованы в том, чтобы каждый человек получал хорошее образование, становился духовно развитой личностью. Это очевидно. Наши идеи, следовательно, утопические? Сегодня доминируют совершенно другие процессы, прямо противоречащие цели духовного развития человека. Непреложные духовные ценности подвергаются отрицанию, значит, отрицается и духовное начало в человеке. Да, все это есть в современном мире. Но ведь есть и другое. Современная философская мысль придает полную реальность духу. Это научный вывод, а не заблуждение религии. В философской литературе прямо говорится, что духовное начало человека не является своего рода сопутствующим явлением телесно-психического комплекса, а изначально существует наряду с ним. Значит, человечество находится на перепутье, стоит перед выбором.

Многие сейчас стремятся достичь богатства и власти. Совесть, как выражение духовного начала личности, этому может только помешать. Но природа человека неизменна. непонимание важнейших основ собственной природы ввергает человека в замкнутый круг, из которого порой он не может выйти самостоятельно. Деньги, развлечения, погоня за наслаждениями, стремление властвовать над другими – вот новые ценности, кажущиеся весьма привлекательными. А результат? Преступления, разрушение главнейших жизненных основ, утрата смысла жизни. Где тут гармония и счастье? Попадая в порочный замкнутый круг, человек лишает себя радости простого человеческого общения, утрачивает способность к истинной любви, которая требует жертвенности. Порой он и сам не осознает, что происходит. Чтобы человек жил осмысленно, правильно понимая явления действительности, он должен обладать определенными качествами. Для понимания самой сути происходящего прежде всего ему нужно видеть мир в целостности и единстве, а для этого он должен быть духовно развитым человеком.

Глава 2. О ПРИРОДЕ ЧЕЛОВЕКА. ДУХОВНОЕ РАЗВИТИЕ РЕБЕНКА В СВЕТЕ ВЗГЛЯДОВ НА ПРИРОДУ ЧЕЛОВЕКА

1.2.1. Философская и психолого-педагогическая мысль о сущности природы человека

Русская философская мысль находит вдохновение, по словам В.В. Зеньковского, в идеале целостности. Этот идеал обязывает к тому, чтобы иметь четкое представление о природе человека, и, в свете этого представления, видеть цели воспитания, обучения, психолого-педагогической работы с ребенком. В настоящее время и в работах психологов подчеркивается важность видения целостного образа мира ребенка как для его развития в целом, профилактики возможных отклонений в развитии, так и в целях терапевтической и коррекционной работы с ним [53]. Психологи, правда, черпают вдохновение в идеях гуманистической психологии американских ученых К. Роджерса и А. Маслоу. Однако идея целостности и всеединства разработана гораздо раньше и полнее в русской философии, а целостный подход к воспитанию, обучению и развитию ребенка выражен К.Д. Ушинским – основателем педагогической антропологии еще в XIX веке.

В процессе обучения, где образовательная, развивающая и воспитывающая функции переплетаются во взаимодействии и единстве, не менее важно видение целостного образа учащегося, понимание его внутреннего мира и внешних проявлений. В связи с этим, в процессе исследования проблемы духовного развития ребенка необходимо рассмотреть вопрос о природе человека.

Как уже отмечалось, в соответствии с положениями, выработанными в современной философии, природа человека включает в себя телесно-психический комплекс и духовное начало, изначально существующее наряду с ним. В основе духовной сущности человека лежит его творческая природа, которая проявляется в том, что «в уме человека заключается бесконечная возможность все более истинного познания о смысле всего, а его воля содержит в себе такую же возможность все более совершенного осуществления этого всеединого смысла

в данной жизненной среде» [136, С. 282].

В процессе глубоких изысканий Ф.М. Достоевский пришел к убеждению, что нет на земле более высокого назначения для человека, чем бескорыстно служить людям, руководствуясь высшими идеалами. Человека нужно оценивать по тем идеалам, к которым он стремиться. Основа всего мира есть любовь, только она делает мир добрым и благополучным. Отрицание абсолютных ценностей в мире приводит к искаженному взгляду на человека. Если в мире нет высшей истины, то и человеческая личность не есть ценность.

Проанализировав классическую педагогическую литературу, находим, что в трудах многих выдающихся педагогов прошлого природа человека понималась именно творческой. В частности, Я.А. Коменский рассматривал человека как «микрокосм». Закономерности формирования личности он видел в тесной взаимосвязи с законами природы, считая, что природное в человеке обладает самостоятельной и самодвижущейся силой. Исходя из этого, ученый выдвинул принцип самостоятельности воспитанника в осмыслении и деятельном освоении мира, как основную закономерность обучения и воспитания. Коменский указывал на необходимость формирования у детей самостоятельного и деятельного мышления, развития способности к разнообразному труду. Он подчеркивал, что воспитание призвано совершенствовать человеческую природу, но этого возможно достичь, если принимать во внимание все врожденные свойства человека в их совокупности. К природным стремлениям Я.А. Коменский относит стремление человека жить осмысленно и просветленно, приобретать истинное познание всего окружающего, понимать познанное и активно действовать в этом мире. Природными стремлениями человека он считает его желание быть уважаемым, обладать достоинством, иметь чувство внутреннего удовлетворения [73, 74]. Конечно, Я.А. Коменский – гуманист, выражает гуманистические взгляды на человека и его природу. В суждениях обнаруживается его видение проявления только одной активности человека – преобразующей активности субъекта, направленной на предметное бытие.

Ж.Ж. Руссо также выступал за воспитание, которое представляет собой ак-

тивный процесс, когда ребенок постоянно удовлетворяет жажду познания, самостоятельно наблюдая мир, слушая, осязая. Основную побудительную силу активности ребенка Руссо видел в его стремлении к самосовершенствованию, данному от природы, и считал, что в воспитании необходимо учитывать склонности и потребности воспитанника [123].

Мысль, что воспитание призвано обеспечить в каждом ребенке раскрытие всех его сил и способностей, выражается в трудах И.Г. Песталоцци, где подчеркивается, что этим силам и способностям присуще стремление к развитию, что и необходимо поощрять в детях [102].

Но ни Коменский, ни Руссо, ни Песталоцци не освещают вопрос духовного развития ребенка. Их взгляд на природу человека ограничен представлениями, сложившимися на Западе в то историческое время, они не видят духовной реальности. В позиции Я.А. Коменского заложены основания теории дидактического материализма, согласно которой педагогика стремилась к тому, чтобы преподать ученику возможно больший объем знаний. И.Г. Песталоцци – представитель дидактического формализма, который считал, что цель обучения в усилении правильности мышления. И та и другая теории ограничены. Руссо, теоретическая отвлеченная мысль которого не связывалась с жизнью, явно далек от идеи целостности и всеединства, выраженной в русской философии.

К. Д Ушинского нельзя ставить в один ряд с западными учеными. Он эти теории подверг критике за односторонний характер. Ушинский говорит о необходимости поощрения ребенка в его стремлении к активной самостоятельной деятельности, подчеркивая, что наибольший успех в обучении достигается в том случае, если детей не учат, а они сами учатся под руководством наставника. Нужно побуждать ученика к активности и самостоятельности в процессе сознательного учения. Но ведь самостоятельность и активность можно, как уже говорилось, понимать по-разному. Ушинский подчеркивал, что необходимо развить в ребенке желание и способность самостоятельно, без учителя, приобретать новые знания, такой человек будет учиться всю жизнь – это одна из главнейших задач всякого школьного учения, обучение должно явиться средст-

вом пробуждения познавательной самостоятельности ученика, формирования основ его мировоззрения. Формальные знания, формальное развитие рассудка, по мнению К.Д. Ушинского, приносят мало пользы; нужно, чтобы учение заставляло ученика полюбить идею и истину, ставить духовные достоинства выше случайных преимуществ. Не науки должны укладываться схоластически в голове ученика, но знания и идеи должны органически строиться в светлый и обширный взгляд на мир и его жизнь. Размышляя о роли учителя в обучении и воспитании, К.Д. Ушинский выразил мнение, что наставник, помимо знаний, передает детям частицу своей души, направляет их духовное развитие, стремится показать человеку то, что в нем есть самого драгоценного, ощутить себя частицей бессмертного, живым органом мирового духовного развития человечества. Учитель воспитывает ребенка примером любви [153].

К.Д. Ушинский принимает во внимание духовную сторону природы человека, которая понимается им как творческая. По мысли К.Д. Ушинского (повторим отдельные положения его дидактической системы), обучение и воспитание должны обеспечивать духовное развитие человека, с этой целью обучать нужно так:

- чтобы знания формировались не в виде разрозненных фактов и идей, но знания и идеи должны органически строиться в светлый и обширный взгляд на мир и его жизнь;

- обучение должно явиться средством пробуждения познавательной самостоятельности ученика, формирования основ его мировоззрения;

- нужно развить в ребенке желание и способность самостоятельно, без учителя, приобретать новые знания;

- отношения с детьми наставнику следует строить на основе любви, «воспитывать примером любви»;

- учитель стремится показать ребенку то, что есть в нем самого драгоценного, чтобы он ощутил себя участником мирового духовного развития человечества.

В начале XX века возникло новое направление в психологии, преимущест-

венно американской, – бихевиоризм. На первый план в бихевиоризме выдвигается научение, рассматриваемое как приобретение организмом нового опыта, а лежащая в основе этого процесса связь «стимул – реакция» принимается за единицу поведения. В бихевиоризме обосновывается, что знание природы стимула позволяет предвидеть соответствующие реакции и, наоборот, по характеру реакции можно судить о вызвавшем ее стимуле. При использовании необходимых стимулов, поощряя одни реакции и подавляя другие, т.е. при умелом манипулировании подкреплением, можно добиваться желаемого поведения. Бихевиоризм вывел за рамки научного анализа явления внутренней психической жизни человека, поскольку они недоступны для наблюдения. Сам бихевиоризм возник под влиянием экспериментальных исследований поведения животных. Понятно, что никакой речи о богатстве внутреннего мира человека, богатстве его духовного содержания, в бихевиоризме речь не ведется, духовная сущность человека в этой теории вообще выпадает из поля зрения исследователя. Тем не менее, с 20-х гг. XX века идеи и термины бихевиоризма, его методы стали распространяться в антропологии, социологии и педагогике США, его прикладные аспекты продолжают в концепциях программированного обучения [103, С. 28]. Вот так проявляются идеи гуманизма, отвергнувшего христианские ценности. Высокий взгляд христианства на человечество понижается до взгляда на него как бы на звериное стадо, которым можно управлять. Духовное развитие человека в учебно-воспитательном процессе этому будет только мешать.

Несмотря на имеющиеся различия во взглядах, в трудах многих педагогов-классиков признается необходимость природосообразного воспитания и обучения, хотя природосообразность толкуется по-разному. Например, в педагогической теории Дж. Дьюи под природосообразным процессом воспитания понимается спонтанное развитие ребенка; Ж.Ж.-Руссо, выдвинув идею свободного воспитания, предлагал в процессе воспитания следовать природе ребенка.

Идея природосообразности возникла в глубокой древности. В процессе эволюции содержание природосообразности изменялось, каждый раз отражая

понимание природной сущности человека, свойственное конкретной эпохе. Природосообразности в воспитании и обучении придерживались многие выдающиеся педагоги прошлого (Я.А. Коменский, Ф.В.А. Дистервег, И.Г. Песталлоцци, Ж.Ж. Руссо, К.Д. Ушинский и др.). Принцип природосообразности, обоснованный как принцип дидактики впервые Я.А. Коменским, постепенно наполнялся все новым содержанием. А. Дистервег и К. Д. Ушинский внесли в его содержание положение о необходимости учета индивидуальных и возрастных особенностей детей. Сфера действия принципа была расширена и дополнена принципом культуросообразности (Ф.В.А. Дистервег), принципом народности (К.Д. Ушинский).

В современной педагогической науке также отводится место изучению, осмыслению принципа природосообразности. П.П. Козловой в ее исследовании «Природосообразность как основополагающий принцип в истории школы и педагогики» [72] изучены развитие и реализация его в контексте историко-педагогического процесса. В ее работе принцип рассматривается как основа духовного совершенствования и воспитания человека. Автор подчеркивает, что в учебниках по педагогике советского периода принцип специально не обозначен, хотя ученые и не отрицают его смыслового значения внутри других, обозначенных наукой педагогических принципов. П.П. Козлова отмечает, что содержательная сторона принципов обучения и воспитания хотя и медленно, но направлена к увеличению и расширению в них природосообразного начала. Принцип природосообразности понимается как принцип, вбирающий в себя гармоническое соотношение и единство природных, социальных, духовных сущностных начал человека и способствующий развитию духовного мира учащихся. Вывод, что сегодняшнее внимание к формированию духовного мира учащихся означает новый этап эволюции принципа природосообразности, является важным положением. К основным условиям формирования духовного мира ребенка П.П. Козлова относит, среди других, следующие: развитие внутренней деятельности и доминирование творческого начала. Видим, что в современных педагогических исследованиях уделяется место рассмотрению во-

проса о природе человека, основой его духовной природы признается творческое начало. Важнейшим принципом воспитания и обучения, способствующих духовному развитию ребенка, называется принцип природосообразности, в соответствии с которым природа человека понимается как гармоничное соотношение природного, социального и духовного сущностных начал человека.

Даже небольшой обзор педагогических трудов позволяет обнаружить, что вопрос о природе человека имеет большую значимость при решении педагогических проблем, поскольку различное понимание природы человека приводит к различным представлениям о педагогических идеалах воспитания и обучения, различным взглядам на содержание образования.

Наша точка зрения на природу человека логично вытекает из тех знаний, опыта, которые мы приобрели в процессе образования, профессиональной деятельности под влиянием традиционной отечественной педагогики, русской философии, родной художественной литературы, произведений народного творчества, а также в процессе изучения научной литературы по проблеме исследования. Для нас человек – абсолютная ценность, неповторимая индивидуальность, он обладает творческой природой; природа человека сложна и представляет собой неслиянное и нераздельное единство биологической, социальной и духовной сущностей. Фактически такой же взгляд на природу человека утверждает и православие.

Мы убеждены, что все в реальной действительности подчинено закону всеединства и целостности, поэтому человека необходимо воспитывать и обучать, опираясь на принцип природосообразности, который и указывает, что человек есть целостность, а его природа – сочетание и единство, неслиянное единство, биологической, социальной и духовной сущностей. Последняя – особая реальность. Однако современная социальная реальность дает нам примеры, демонстрирующие, что природа человека нередко понимается иначе. В связи с неоднозначным пониманием природы человека существуют и различные взгляды на его деятельность и творчество.

1.2.2. Деятельность и творчество человека в свете представлений о его природе

В философской, психолого-педагогической литературе определяются понятия «деятельность», «самостоятельная деятельность», «творчество», но толкование понятий во многом зависит от того, как понимается автором природа человека. Например, психологический словарь трактует понятие «деятельность» как «мотивированный процесс использования тех или иных средств для достижения цели» [43, С. 103].

В отечественной литературе советского периода, где преобладает материалистический взгляд на природу человека, деятельность трактуется как форма отношения к окружающему миру, содержание которой составляет его целесообразное изменение и преобразование в интересах людей. В соответствии с марксистским учением, деятельность рассматривается как органическое единство чувственно-практических и теоретических форм деятельности [133, С. 388]. В этой трактовке просматривается и специфический взгляд на природу человека, выражающий лишь его биологическую и социальную сущность. События с этой точкой зрения, в литературных источниках деятельность признается по своему характеру предметной и социальной. Это объясняется тем, что она порождается встречей потребности человека с сопротивлением, препятствием. Предметность деятельности заключается в предметном характере сопротивления миру предметов. Но к предметному сопротивлению добавляется социальное сопротивление в виде норм, правил, запретов и т.д. В этом выражается социальный характер деятельности [157, С. 172].

В соответствии с материалистическим подходом к природе человека и его деятельности, признающим лишь физический мир и материальную сторону реальности, выделяются две большие группы основных для человека видов деятельности: предметная деятельность и деятельность общения. Посредством предметной деятельности познаются предметы и явления окружающего мира, усваиваются способы действий с ними, способы применения предметов (орудий труда, научных понятий, предметов культуры). Задачи и мотивы деятель-

ности, а также нормы, по которым строятся отношения между людьми, осваиваются в процессе деятельности общения [14].

Исходя из общего понимания природы человека и его деятельности, рассматривается и творчество. Творчество трактуется как деятельность, порождающая нечто качественно новое и отличающееся неповторимостью, оригинальностью и общественно-исторической уникальностью [133, С. 1314]. В педагогике творчество определяется как форма деятельности учащегося, направленная на создание объективно или субъективно качественно новых для него ценностей, имеющих общественное значение, т.е. важных для формирования личности как общественного субъекта [82, С. 78]. Данное определение по своей сути мало отличается от предыдущего. Оно лишь подчеркивает факт, что в основе творчества ученого, школьника, да и любого человека, лежат одни и те же психические закономерности, но школьник открывает или создает новое, чаще всего значимое лишь для него самого. Определения творчества, принятые в литературе советского периода, материалистичны и не отражают его подлинной сути – духовного содержания. В них не видится личность, как целостность и уникальная индивидуальность, со всеми ее способностями и опытом, сама по себе являющаяся высшей ценностью. Личность выступает как общественный субъект, полезный для общества. Это связано с тем, что духовная природа человека открыто общественным сознанием не признавалась. Но здесь, на наш взгляд, имеется противоречие: на словах одно, но исподволь признается духовная сущность человека, необходимость присутствия духовного начала в жизни, в обучении и в воспитании. Советское воспитание, как уже говорилось, устремляло человека к высшим ценностям, хотя идеологически социальное благополучие общества ставилось на первый план.

Неудовлетворенность содержанием понятия «творчество» в общепринятых его формулировках приводят ученых к поискам более точных определений этого понятия. В психолого-педагогическом словаре под редакцией профессора П.И. Пидкасистого дается несколько иная трактовка данного понятия. «Творчество» толкуется как мышление в высшей его форме, выходящее за пределы

требуемого для решения задачи уже известными способами. При своем доминировании в процессе мышления творчество проявляется как воображение. При высоком проявлении творчества в сознании доминирует вдохновение, вплоть до озарения, а в личности – стремление к достижению новых, ранее не ставившихся целей новыми способами [115]. В приведенной трактовке отражены психические процессы, связанные с творчеством человека.

В философском словаре под редакцией А.Ф. Малышевского творчество трактуется как особая форма человеческой активности, направленная на создание новых, неповторимых, оригинальных и в то же время социально значимых результатов. Оно материально по форме, но духовно по содержанию, ибо в его основе лежит идеальный образ будущего творения, которое может воплотиться во вполне осязаемые объекты: ноты, слова, машины, корабли и т.д. [169, С. 149]. На наш взгляд, и это определение не раскрывает до конца сути творчества. В нем не отражается духовный рост самой личности. Вместе с тем, в современной философской и педагогической литературе выделяется особый вид деятельности человека – духовно-практическая деятельность. Частным видом ее выступает, к примеру, эстетическая деятельность, определяемая как духовно-практическое освоение мира по законам красоты [169, С. 56].

Согласно трактовке понятия «дух», продукты духовно-практической деятельности – объективированный дух. Они могут появиться в результате предметной деятельности человека, являясь в то же время и плодами его духовной работы. Через произведения эстетической деятельности духовный мир другого человека говорит с нами, если мы подготовлены понять его. В речи, символике, вещах наблюдается материальная форма предметов культуры, но духовное богатство их создателей остается с ними самими, является их достоянием. В произведениях мы можем почувствовать это богатство, благодаря содержанию своего духовного мира, которое всегда развивается в процессе духовной работы. Немалую роль в нашей подготовленности к восприятию произведений искусства, художественной литературы, их глубокому пониманию играет наше духовное развитие, состояние нашей образованности.

Всем приведенным толкованиям понятий «деятельность» и «творчество» присуще общее сходство, выражающееся во взгляде на природу человека, где преобладает материалистическое представление о ней.

1.2.3. Взаимосвязь внешней и внутренней деятельности. Творчество как выражение духовной сущности человека

В психолого-педагогических исследованиях И.Я. Лернера и М.Н. Скаткина, С.Л. Рубинштейна [37, 82, 120] указывается на взаимосвязь внешней и внутренней деятельности, осуществляемых в процессе усвоения содержания образования. В работах подчеркивается, что условием и средством усвоения какого-либо элемента содержания изначально является внешняя деятельность, сопряженная с внутренней деятельностью. Б.Ф. Ломов отмечает, что любая деятельность имеет свою внешнюю и внутреннюю стороны, которые неразрывно связаны между собой [84]. И.Я. Лернер выражает взгляд, согласно которому эмоции, чувства понимаются именно деятельностью. «Любое чувство, любое отношение также является деятельностью и в ней только проявляется» [82, С. 40]. О связи эмоций с деятельностью говорит С.Л. Рубинштейн. Эмоции возникают, живут и умирают в зависимости от условий жизни, от отношений человека к окружающему. Они не поддаются волевой регуляции, но их можно направлять и регулировать посредством деятельности, в которой они проявляются и формируются [120].

В работах И.Я. Лернера выражена точка зрения на связь обучения с отношением к нему учащихся. По его мнению, каждому школьнику свойственны потребности в общении, познании, самовыражении, самоутверждении успехами в деятельности. Всем детям необходимо чувствовать себя защищенными в условиях окружающего мира. В обучении следует учитывать эмоциональную сферу учащихся, т.к. учение всегда сочетается с их переживаниями, эмоциональной реакцией, связанной с объектом усвоения и соответствующей деятельностью [81]. На связь усвоения с личностным отношением ученика к окружающей действительности и к деятельности указывается в трудах многих оте-

чественных ученых [82, 86, 97, 98, 166]. Н.А. Менчинская пишет: «...усвоение знаний предполагает не только участие мыслительных процессов (даже в широком смысле этого слова). Усвоение непосредственно связано также с особенностями личности – ее чувствами, волей и т.д.» [98, С. 5]. Эти взгляды ученых, отражая стороны телесно-психической сущности природы человека, не раскрывают сути духовного начала. Но состояние эмоциональной сферы связано еще и со смыслами, а смыслы связаны с ценностями. Тут мы соприкасаемся уже и с проявлениями духовной природы человека. Поэтому нам и важно учитывать состояние эмоций учащихся в процессе обучения, поскольку это позволит выявить наличие у ребенка смысла в учебной деятельности или его отсутствие.

Во многих исследованиях отражается факт, что усвоение детерминруется активностью школьника и достигается во взаимодействии его внешней и внутренней деятельности. Вне этой связи усвоения не бывает. Усвоение знаний предполагает участие мыслительных процессов и непосредственно связано с чувствами, эмоциями, волей ученика. Эмоции, чувства признаются деятельностью. В процессе обучения необходимо учитывать потребности учащихся, их эмоциональное состояние [37, 82, 83, 97, 98, 120, 166, 170, 171]. Однако этот взгляд не отражает духовной сущности природы человека, в нем просматривается душевная сторона.

Своеобразный взгляд на деятельность представлен Ф.Е. Василюк [23]. В своем теоретическом исследовании ученый пришел к выводу, что предметная, внешняя деятельность предполагает наличие определенных внутренних условий, без которых она была бы вообще невозможна. Одновременно с внешней деятельностью всегда разворачивается внутренняя работа. Ф.Е. Василюк с позиций теории деятельности А. Н. Леонтьева [80, 81] построил свою концепцию деятельностной теории человеческих эмоций и переживаний.

Понятие «переживание» рассматривается Ф.Е. Василюком иначе, чем в традиционной психологии, он использует его для обозначения особой внутренней работы, подчеркивая при этом, что теория деятельности уделяла внимание изучению предметно-практической деятельности и психического ее отражения.

Однако переживание возникает в ситуациях, которые не могут быть непосредственно разрешены практической деятельностью, каким бы совершенным отражением она ни была обеспечена. В работе Ф.Е. Василюка утверждается, что переживание является деятельностью, которая не только не выпадает из общей теоретико-деятельностной картины, но дополняет ее. Деятельность переживания является самостоятельным процессом и специфицирует своим продуктом. Продукт переживания всегда внутреннее и субъективное качество – новое сознание, душевное равновесие, осмысленность и т.д. Это не особая психическая «функция», стоящая в одном ряду с памятью, восприятием, мышлением, воображением или эмоциями. Все эти процессы включаются в реализацию переживания вместе с внешними действиями. Переживание как деятельность реализуется и внешними и внутренними действиями. Это деятельность, соотносящая человека с миром и решающая его жизненные проблемы. «Переживание, – пишет Ф.Е. Василюк, – понимается нами как особая деятельность, особая работа по перестройке психического мира, направленная на установление смыслового соответствия между сознанием и бытием, общей целью которой является повышение осмысленности жизни» [23, С. 30]. Деятельность переживания и есть та духовная работа, посредством которой дух сохраняет жизнь, возвышает, совершенствует телесную деятельность.

Внешняя деятельность представлена двумя большими группами видов деятельности человека: предметной деятельностью, направленной на предметное бытие, она использует внешние по отношению к предмету средства; деятельностью общения, направленной на освоение норм, правил поведения в обществе. Отметим, что общение не во всех источниках понимается как деятельность. Понятие «общение» рассматривается как вторичное по отношению к категории «деятельность», как подчиненное деятельности понятие А.Н. Леонтьевым и его последователями. Б.Г. Ананьев выражает представления о человеке как субъекте трех основных видов деятельности: труда, познания, общения. Этого же взгляда придерживается Г.И. Щукина в своих исследованиях, посвященных проблеме познавательного интереса. Понятие «общение», таким образом, свя-

зывают с категорией «деятельность», при этом общение понимают как форму, вид деятельности.

Природа познавательной деятельности в русле современной мысли понимается как творческая деятельность, направленная на получение достоверных знаний о мире. Специально организованное познание составляет сущность учебно-воспитательного процесса.

Выше приводилось определение психических познавательных процессов, здесь дополним только, что ориентировка в обстановке, практическое использование результатов деятельности основывается также на работе психических познавательных процессов.

Единицами деятельности, сохраняющими специфику ее психологического содержания, являются те элементы, которые закреплены в понятиях «действие», «операция».

И.Ф. Харламов к познавательным действиям относит, к примеру, восприятие, представление, осмысление, запоминание. Он считает, что в процессе познавательной деятельности происходит усвоение изучаемого материала на высоком уровне лишь в том случае, если учащимися осуществляется полный цикл познавательных действий:

- восприятие нового материала;
- его первичное и последующее осмысление, запоминание;
- упражнение усвоенной теории на практике;
- повторение с целью углубления и более прочного усвоения знаний, умений и навыков [161].

Между сознанием человека, его внутренним миром и его деятельностью имеется определенная связь. Психологические исследования (Л.С. Выготский, А.Р. Лурия, П.Я. Гальперин) показали, что на основе внешних материальных действий формируются внутренние, идеальные действия, совершаемые в умственном плане и обеспечивающие человеку всестороннюю ориентировку в окружающем мире.

Анализ изученной литературы убедил нас в том, что в процессе обучения,

обеспечивающего духовное развитие школьников, необходимо стремиться к органичному переплетению в их сознании рационально-теоретических и ценностных аспектов духовного взаимодействия с миром. К этой цели может привести организация обучения, которая способствует включению учащихся в разнообразные виды деятельности. Это такие важнейшие для человека виды деятельности: предметная, познавательная, деятельность общения и деятельность переживания.

В проблеме переживания теория деятельности проявляет себя в новом свете. Рассматривая деятельность переживания как особую форму деятельности, Ф.Е. Василюк определяет и высшую форму ее проявления – творчество, свойственное деятельности переживания, как и другой деятельности. Он дает трактовку понятия «творчество в переживании», что важно для полного осмысления понятия «творчество».

Ф.Е. Василюк осуществил переход от схемы отдельной деятельности к схеме жизненного мира. Понятие жизненного мира отражает факт, что мы никогда и нигде не встречаем человека до и вне мира, в котором он живет. Деятельность предстает здесь как единица жизни, а ее предмет – как единица мира [23, С. 85].

В его теории заостряется внимание на том, что жизненный мир человека имеет свои внешний и внутренний аспекты, которые он обозначил как внешний и внутренний мир [23, С: 124–125]. Внутренний мир может быть простым и сложным. Сложный внутренний мир отличается богатством своего духовного содержания. Основными принципами жизни такого мира являются принципы ценности и творчества. Ценность здесь превращается во внутренний смысловой свет. Это такое содержание, которое ведет к росту и совершенствованию личности. Весь жизненный смысл человека фиксируется в духовной ценности. При наличии ценностных установок выбор человеком поведения теряет свою напряженность, поскольку в свете ценности видна подлинная направленность того или иного намерения, легко определима его «цена». Властью ценности всегда может быть отказано неподходящему намерению: «Ценность внутренне ос-

вещает всю жизнь человека, наполняя ее простотой и подлинной свободой – свободой от колебаний и страстей, свободой творческих возможностей» [23, С 125]. Другой главный принцип сложного духовного мира – творчество. Ученый говорит о творчестве в переживании – творческом переживании, об активном и сознательном созидании человеком самого себя, о самостроительстве. Автор имеет в виду не только идеальное проектирование себя, но и чувственно-практическое воплощение этих проектов в условиях трудного и сложного существования. Это жизненное творчество. На основе принципов ценности и творчества творческое переживание строит (творит) новую жизненную реальность, превращая даже потенциально разрушительные события жизни личности в точки ее духовного роста и совершенствования. Таким образом, творческая природа человека проявляется в его внутренней деятельности, деятельности переживания.

Философский энциклопедический словарь дает очень широкое толкование понятия «творчество»: «...творчеством называют всякое внесение нового, в частности создание образов в результате формирующей деятельности духа, творческой фантазии» [154, С. 449].

В таком значении термин «творчество» может быть применен ко всем процессам жизни. Но это понятие предполагает личное начало, и соответствующее ему слово по преимуществу применяется к человеку и его деятельности. Тогда «творчество» можно понимать как особую активность человека, направленную на создание объективно или субъективно нового в результате формирующей работы духа, включая и активное созидание человеком самого себя в процессе освоения духовных ценностей, в его приближении к идеалу. Результатом творчества будет являться и преобразование человеком самого себя в его сознательном стремлении к совершенству.

Анализ научной литературы позволяет сделать выводы:

- личность нередуцируема к социальному опыту, несводима к своему «внешнему» бытию в мире;
- природа человека включает в себя природные, социальные и духовные

сущностные начала; духовное развитие ребенка осуществимо тогда, когда главным принципом обучения является принцип природосообразности в современном его понимании, признающий единство природных, социальных и духовных сущностных начал человека;

- в основе духовной сущности человека лежит его творческая природа;

- по своей природе человек стремится действовать в мире, проявляя различные виды активности (предметная активность, самоорганизовывающаяся активность, определяющая структуру духовной реальности, возможные типы отношений человека); человек способен к творчеству;

- активность человека проявляется в различных видах деятельности; деятельность имеет свою внешнюю и внутреннюю стороны, которые неразрывно связаны между собой;

- усвоение знаний предполагает не только участие мыслительных процессов (даже в широком смысле этого слова); усвоение непосредственно связано также с особенностями личности – ее чувствами, волей и т.д.;

- необходимо стремиться к органичному переплетению в сознании ребенка рационально-теоретических и ценностных аспектов его духовного взаимодействия с миром; к этой цели может привести организация обучения, которая способствует включению учащихся в разнообразные виды деятельности; это такие важнейшие для человека виды деятельности: предметная, познавательная, деятельность общения и деятельность переживания;

- внутренний мир человека может быть простым и сложным; сложный внутренний мир отличается богатством своего духовного содержания; основными принципами жизни такого мира являются принципы ценности и творчества, ценность здесь превращается во внутренний смысловой свет – такое содержание, которое ведет к росту и совершенствованию личности;

- характеру, логике учебного процесса в наибольшей степени отвечает определение творчества в трактовке И.Я. Лернера: творчество – форма деятельности учащегося, направленная на создание объективно или субъективно качественно новых для него ценностей, имеющих общественное значение, т.е. важных

для формирования его личности.

Полученные выводы дали нам возможность сформировать свой взгляд на процесс духовного развития ребенка в условиях учебно-воспитательного процесса. Этот взгляд, еще не достаточно полно освещающий процесс духовного развития детей, базируется на следующих теоретических положениях.

Реальность рационально-сверхрациональна. С одной стороны, она представит в виде эмпирической реальности, существующей вне и независимо от сознания человека, с другой стороны, существует духовная реальность (внутренний мир человека и его сознание), особая реальность, обнаруживаемая в природе человека. Человек обладает духовной сущностью, в основе которой лежит его творческая природа. Несмотря на то что духовная сущность человека дана ему изначально, духовный мир разных людей различен. Этот мир может быть простым и сложным. Последний отличается богатством духовного содержания и имеет свои принципы. Главными принципами сложного духовного мира человека являются принципы ценности и творчества. В сложном духовном мире ценность превращается во внутренний смысловой свет. Это такое содержание, которое ведет к росту и совершенствованию личности. Весь жизненный смысл фиксируется в духовной ценности, в свете которой видна подлинная направленность того или иного намерения, легко определима его «цена». Другой главный принцип сложного духовного мира – творчество, творчество в переживании – активное и сознательное созидание человеком самого себя. Под таким углом зрения, творчество будем понимать как особую активность человека, направленную на создание объективно или субъективно нового в результате формирующей работы духа, включая активное созидание человеком самого себя в процессе освоения духовных ценностей, в его приближении к идеалу. Духовное развитие ребенка в учебно-воспитательном процессе предполагает формирование у него сложного внутреннего мира, отличающегося богатством внутреннего содержания.

Между сознанием человека, его внутренним миром и деятельностью есть определенная связь. Духовное развитие ребенка обеспечивается, когда реаль-

ность осознается полно, когда признается не только эмпирическая реальность, но и духовная реальность, и на этой основе в педагогических воздействиях обнаруживается стремление к органическому переплетению в сознании ребенка рационально-теоретических и ценностных аспектов его духовного взаимодействия с миром. К цели духовного развития детей в процессе обучения может привести такая организация обучения, при которой учащиеся включаются в разнообразные виды деятельности, важнейшие для человека. Это такие виды деятельности.

1. Внешняя деятельность, которая подразделяется на:

– предметную деятельность, направленную на предметное бытие, предметный мир, в результате которой вырабатывается предметное знание, рационально выражаемое в понятиях, суждениях;

– деятельность общения, направленную на освоение норм, правил поведения в обществе.

2. Внутренняя деятельность, к которой относятся:

– познавательная деятельность, понимаемая как творческая деятельность, направленная на получение достоверных знаний о мире; ориентировка в обстановке и практическое использование результатов деятельности также основывается на работе познавательных психических процессов;

– деятельность переживания, в реализацию которой включаются все психические процессы: память, воображение, восприятие, мышление, эмоции; это деятельность, которая соотносит человека с миром и решает его жизненные проблемы, а продуктом ее является новое сознание, душевное равновесие, осмысленность и др.

Все эти виды деятельности переплетаются, находятся во взаимодействии и единстве.

Поскольку, как уже говорилось, сложный духовный мир имеет одним из главных своих постулатов принцип ценности, когда весь жизненный смысл человека фиксируется в духовной ценности, то учение, познание должны стать для ребенка ценностью. В свете этих идей нам близка следующая трактовка

термина «процесс познания». Познание – процесс духовного освоения мира, направленный на поиск истины, имеющий глубинные истоки: не только практические надобности побудили человека направлять ум и постигать окружающую реальность, в познании участвует не только ум, но и наши эмоции. Знание соотносится с нравственными представлениями. Предпосылкой и началом процесса познания является любовь.

Духовное развитие ребенка в процессе обучения связано с творчеством. Как уже отмечалось, в наибольшей степени характеру, логике учебного процесса отвечает определение творчества в трактовке И.Я. Лернера: творчество – форма деятельности учащегося, направленная на создание объективно или субъективно качественно новых для него ценностей, имеющих общественное значение, т.е. важных для формирования его личности. Конечно, созидание ребенком самого себя, рост и совершенствование личности под влиянием ценности также является творческим процессом, который не может проходить без реализации деятельности переживания.

Духовное развитие ребенка в процессе обучения возможно, когда главным принципом обучения является принцип природосообразности в современном его понимании, признающий единство и взаимосвязь природных, социальных и духовных сущностных начал человека. В свете сказанного удивительно современны и актуальны педагогические идеи К.Д. Ушинского, основанные на серьезном научном базисе, глубоком понимании природы человека и, в частности, ребенка. В ходе теоретического исследования проблемы духовного развития ребенка мы получили лишь подтверждение верности взглядов основоположника научной педагогики в России и убеждены, что обеспечить духовное развитие учащихся в процессе обучения можно только в том случае, если воплотить в жизнь то, что традиционно признавалось отечественной педагогикой.

Сделанные нами выводы привели, однако, к вопросам по отношению к деятельности общения.

1. Только ли на освоение норм, правил поведения в обществе направлена деятельность общения?

2. Поскольку все виды деятельности человека связаны между собой, то является ли общение лишь внешней деятельностью?
3. Как проявляется связь между общением и деятельностью переживания?
4. Как влияет среда обучения на духовное развитие учащихся?
5. Какими должны быть условия обучающей среды, способствующей духовному развитию школьников?

Глава 3. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ПОЛОЖЕНИЯ, ПОСЛУЖИВШИЕ ОБОСНОВАНИЕМ ВЫБОРА ПЕДАГОГИЧЕСКИХ УСЛОВИЙ ОБУЧЕНИЯ, ОБЕСПЕЧИВАЮЩИХ ДУХОВНОЕ РАЗВИТИЕ ШКОЛЬНИКОВ

1.3.1. Личность нередуцируема к своему социальному опыту

При решении задачи выявления и обоснования психолого-педагогических условий духовного развития школьников с низкой обучаемостью в учебно-воспитательном процессе необходимо четко обозначить основные теоретические положения и принципы, на которые будем опираться в своем подходе к выявлению и обоснованию этих условий.

Изучение и анализ философской и психолого-педагогической литературы привели нас к убеждению, что выбор психолого-педагогических условий, обеспечивающих духовное развитие школьников с низкой обучаемостью, будет правильным, если поиск вести в свете идеи целостности и всеединства. В этом случае природа человека предстает перед нами как гармоничное сочетание его природных, социальных и духовных сущностей. В применении к процессу обучения идея всеединства и целостности находит свое выражение в принципе природосообразности обучения и воспитания в современном его понимании, который признает природу человека как единство его биологической, социальной и духовной сущностей. В силу сказанного, психолого-педагогические условия обучения школьников с низкой обучаемостью должны быть органичны природе человека и особенностям развития детей с отклонениями в развитии.

Сформулируем главные выводы, основанные на теоретических положени-

ях, полученных в предыдущих параграфах, отражающих взгляды В.С. Соловьева, Н.А. Бердяева, С.Л. Франка, К.Д. Ушинского, Ф.Е. Василюка и др.

1. Личность нередуцируема к социальному опыту, несводима к своему «внешнему» бытию в мире. Человек обладает духовной природой. В основе духовной сущности человека лежит его творческая природа, которая проявляется в следующем:

– в том, что в уме человека заключается бесконечная возможность все более истинного познания о смысле всего, а его воля содержит в себе такую же возможность все более совершенного осуществления этого всеединого смысла в данной жизненной среде;

– в стремлении действовать в мире, проявляя различные виды активности (предметная активность субъекта, самоорганизовывающаяся активность, определяющая структуру духовной реальности);

– в двух типах активности человека, образующих многообразие его опыта, которые проявляются в различных видах деятельности: предметной, познавательной, общении, деятельности переживания; любая деятельность имеет свою внешнюю и внутреннюю стороны, которые неразрывно связаны между собой;

– в отношении человека к человеку, признании достоинства и ценности каждой личности;

– в том, что внутренний мир может быть простым и сложным; сложный внутренний мир отличается богатством своего духовного содержания, его основными принципами являются принципы ценности и творчества, то содержание, которое ведет к росту и совершенствованию личности;

– человек способен к творчеству, т.е. созданию нового, неизвестного (в том числе к творчеству в переживании), совершенствованию самого себя.

2. Духовное развитие школьника подразумевает позитивные изменения, возникновение новообразований в его внутреннем, духовном мире, который есть вся его духовная жизнь: состояние эмоций, переживаний, волнений, интеллектуально-познавательных процессов, взятых в совокупности, нераздельно.

Для того чтобы обучение отвечало целям духовного развития учащихся,

необходимо:

- сформировать обширные знания о мире, сложенные в систему, а не в виде разрозненных фактов и идей; знания и идеи должны органически строиться в светлый и обширный взгляд на мир и его жизнь;

- организовать обучение так, чтобы оно являлось средством пробуждения познавательной самостоятельности ученика, формирования основ его мировоззрения, пробуждения любви к истине, интереса к познанию;

- способствовать освоению ребенком высших ценностей и на их основе строить свое поведение во внешнем мире;

- развить способность свободно и независимо мыслить;

- чтобы учитель в процессе обучения помимо знаний передавал детям частицу своей души, стремился показать ученику то, что есть в нем самого лучшего, помогал ощутить себя частицей бессмертного, живым органом мирового духовного развития человечества;

- сформировать богатство чувств, эмоций, переживаний, сообщить детям их глубину.

3. В процессе обучения школьников с низкой обучаемостью важно не потерять целостный образ мира ученика:

- проявлять внимательное отношение к ресурсным сторонам ребенка;

- понимать, что внешние проявления школьника есть выражение его внутреннего состояния.

Эти основные положения рассмотрим теперь более пристально.

Обратимся к первому положению: личность нередуцируема к социальному опыту, несводима к своему «внешнему» бытию в мире; в основе духовной сущности человека лежит его творческая природа.

По мнению Ф.М. Достоевского, природа человека хотя и творческая, но она двойственна, проявляется в одновременном тяготении к добру и злу. В связи с этим представляют интерес взгляды Э. Фромма. По его данным, полученным в результате многолетнего опыта, человек не выносит абсолютной пассивности. Он обладает волей и способностью, а также и некоторой степенью сво-

боды, чтобы преобразовывать и изменять окружающий мир. Эта потребность находила свое выражение на протяжении всей истории человечества в литературе, искусстве, в любой работе. Такая деятельность возникает из способности человека направлять свою волю на определенную цель и работать, пока цель не будет достигнута. Если в силу каких-либо обстоятельств человек не может действовать, он страдает. Страдание приводит к разрушению внутреннего равновесия (гармонии), и человек пытается восстановить свою способность к действию. Отсутствие качеств, позволяющих ему действовать созидательно, порождает способность разрушать. Разрушая, человек заполняет пустоту жизни. Таким образом, он мстит жизни за то, что она его обделила. Э. Фромм пришел к следующему выводу: «Единственное, что может спасти человечество от всех негативных проявлений, – это увеличение творческого потенциала. И только отношения, способствующие приобретению человеком интереса к жизни, могут привести к исчезновению импульсов, из-за которых история человечества была столь постыдной вплоть до сегодняшнего дня. Интерес к жизни будет проявляться, если поощряется самостоятельная творческая деятельность человека [159, С. 21–26, 43].

Итак, по мнению Э. Фромма, следует учитывать свойства творческой природы человека и способствовать:

- увеличению в нем творческого потенциала, поощряя самостоятельную творческую деятельность;
- развитию качеств, позволяющих действовать созидательно; отсутствие таких качеств порождает способность человека разрушать;
- созданию отношений в обществе, способствующих приобретению человеком интереса к жизни.

У современного человека часто возникают различные психологические проблемы: страхи, агрессивность и др. Он обращается к психологу. Представители различных психологических школ определяют причину этих проблем по-разному. В современной концепции сказкотерапии, разработанной петербургскими учеными, все объяснения сводятся к одной глобальной проблеме – внут-

ренной дисгармонии. Мероприятия помощи человеку (ребенку, подростку, взрослому) должны быть направлены на то, чтобы помочь ему достичь внутренней гармонии. Т.Д. Зинкевич-Евстигнеева, объясняя принципы психологической работы с клиентом, указывает [53, С. 20–21], что оказать помощь можно лишь тогда, когда проанализировано то, как ведет себя человек, что он чувствует, что мыслит, а психологический анализ проводится с точки зрения критерия «разрушение – созидание», проявляющегося по отношению к внешнему и внутреннему миру. Гармоничный человек ведет себя как созидатель и в сказке, и в жизни, дисгармоничный – как разрушитель. Проблемы возникают тогда, когда у человека наблюдается общее недоразвитие личности. Поэтому основной принцип работы психолога, по мнению Т.Д. Зинкевич-Евстигнеевой, – вырастить внутреннего созидателя и взять под контроль разрушителя, для чего следует передавать знания о жизни созидателя.

Созидатель – это гармоничный человек; человек, обладающий богатством внутреннего содержания; человек духовно развитый, способный к творчеству, в том числе и к творчеству в переживании. Обладая такими качествами, он не будет разрушать, а будет строить новую жизненную реальность, превращая даже потенциально разрушительные события своей жизни в точки духовного роста и совершенствования. Такой человек обладает и внутренней гармонией и строит гармоничные отношения с внешним миром. Такой человек способен к конструктивной самореализации в обществе. Необходимо пояснить, что понимается под конструктивной самореализацией, поскольку и это понятие можно трактовать по-разному. «Самореализация – одна из целей педагогического процесса, заключающаяся в помощи личности осуществить свои позитивные возможности, раскрыть задатки и способности. Самореализация является результатом воспитания. Человек ощущает себя реализованным в жизни, когда его личностные амбиции удовлетворены, включая полученное образование, служебное положение, творческую самостоятельность и пр.» – пишется в Педагогическом энциклопедическом словаре [103, С. 253]. Конструктивной самореализацией человека можно считать такую, которая имеет общественно полезную направ-

ленность, поскольку личность с ярко выраженным антисоциальным поведением также может считать себя реализованной.

С помощью сказок, притч, легенд, мифов можно знакомить учащихся с жизнью созидателя. Но как быть в преподавании школьных предметов, на уроках? Возможно ли обогащение внутреннего мира ребенка, духовное его развитие при изучении, например, математики? Возможно ли, вырастить созидателя в процессе обучения? Каким образом?

Прежде чем ответить на поставленные вопросы, сформулируем собственную позицию по результатам теоретического исследования, представленным в этом параграфе.

Духовно развитый человек гармоничен и является созидателем. Как помочь ребенку в процессе обучения достигать внутренней гармонии, вырастить созидателя? С одной стороны, следует передавать знания о жизни созидателя, но этого недостаточно. С другой стороны, не на всех уроках есть возможность передавать такие знания.

Поскольку личность нередуцируема к своему социальному опыту, нужно учитывать свойства духовной и творческой природы человека, научить ребенка быть созидателем, способствовать приобретению им внутренней гармонии и гармонии с внешним миром. Условия обучения в этом случае должны обеспечить развитие таких качеств человека, которые дают ему возможность быть созидателем, поэтому необходимы:

- увеличение в нем творческого потенциала путем поощрения самостоятельной творческой деятельности; сообщение знаний о жизни созидателя, развитие глубины чувств, эмоций, переживаний;

- создание отношений в учебно-воспитательном процессе, способствующих приобретению ребенком интереса к жизни, учению, познанию;

- помощь ребенку в раскрытии своего потенциала, реализации своих возможностей в процессе обучения.

«Самореализация – одна из целей педагогического процесса, заключающаяся в помощи личности осуществить свои позитивные возможности, рас-

крыть задатки и способности. Самореализация является результатом воспитания. Человек ощущает себя реализованным в жизни, когда его личностные амбиции удовлетворены, включая полученное образование, служебное положение, творческую самостоятельность и пр.» [103].

Перечисленные теоретические положения формируют у нас твердое убеждение, что мощное влияние на духовное развитие ребенка оказывает содержание общего образования. Именно оно призвано обеспечить богатство духовного содержания личности. Содержание образования должно быть проникнуто принципом народности воспитания и обучения, поскольку все мы есть частица своего народа, своей страны. В связи с этим, необходимо задуматься всем (и родителям, и педагогам) над вопросом о том, действительно ли наша отечественная традиционная педагогика, в основе которой лежат идеи русских педагогов-классиков, К.Д. Ушинского, авторитарна. Действительно ли от нее надо отказаться школе и семье в процессе воспитания и обучения подрастающих поколений в современных условиях? Оправдан ли уход от педагогических традиций, выработанных самим народом на протяжении всей своей истории, сегодня? К чему приведет такое отступление, направленное на разрушение преемственности поколений в бесконечном потоке бытия, на обеспечение которой в процессе обучения и воспитания подрастающих поколений настаивал Ушинский? Путешествуя по Европе, изучив европейские педагогические системы, великий ученый-педагог уже тогда, по-видимому, понял, чем грозит России, народу русскому отступление от его традиций, от всего того, что составляет основы народной жизни, к чему приведет подмена этих основ идеями чуждыми и далекими от наших идеалов. В идее преемственности поколений явлен закон целостности и единства, действующий в мире, в том числе и целостность самого человека, его единства со своим народом, родиной, а вместе со своим народом он бессмертная частица духовного развития человечества. Человек, забывший традиции, превращается в индивидуума, оторванного от целого, бредущего по пути, где легко заблудиться, так как ничто не освещает ему путь. Лишенный огромной ценности – своих корней, связи с предками – он становится ми-

шению для ложных идей и ценностей, ему трудно отличить, что есть добро, а что – зло, он утрачивает ориентиры, здравый смысл и становится легкой добычей разного рода демагогов. Отступая от идеи преемственности поколений в процессе обучения, мы отступаем от главного основания обучения – принципа природосообразности.

1.3.2. Общение как деятельность

Проявляя свою активность, человек реализует себя в деятельности. Но, как уже говорилось, действуя в своем жизненном мире, он обнаруживает два типа активности: 1) предметную активность, направленную на освоение мира предметов; 2) активность, определяющую структуру духовной реальности. В действительности оба типа активности проявляются во взаимодействии и единстве в различных видах деятельности: предметной, познавательной, общении, деятельности переживания. Остановимся более внимательно на понятии «общение», поскольку существуют разные точки зрения на то, будет ли общение деятельностью. Пристальнее рассмотрим различные аспекты общения.

Придерживаясь точки зрения А.Н. Леонтьева, Б.Г. Ананьева, общение мы понимаем как вид деятельности, как средство достижения целей совместной деятельности. Но, по мнению других ученых, общение представляет для человека и самостоятельную ценность, чтобы чувствовать себя человеком.

Труд представляет для человека ценность. Этот факт в педагогике обоснован К.Д. Ушинским. Может быть, не следует разделять различные проявления общения, если рассмотреть его под углом идеи целостности и всеединства? Ответ для себя мы находим в статье «Общение» Педагогического энциклопедического словаря, где дается такое определение: «Общение – взаимодействие двух или более людей с целью установления и поддержания межличностных отношений, достижения общего результата совместной деятельности; один из важнейших факторов психического и социального развития ребенка» [103, С. 175]. В этой же статье объясняется, что в тесной связи с основными потребностями ребенка состоит потребность в новых впечатлениях, в активной деятельности, в

признании и поддержке, происходит развитие мотивов общения. Эти мотивы делятся на три категории: познавательные, деловые и личностные. Познавательные и деловые мотивы опосредуют достижение более далеких, конечных мотивов; личностные мотивы «получают в деятельности общения свое конечное удовлетворение» [103, С. 175]. Далее в статье обращается внимание на то, что общение выступает как совокупность трех компонентов: «коммуникация» (обмен информацией), «социальная перцепция» (восприятие и понимание человеком друг друга), «интеракция» (взаимодействие). В статье подчеркивается, что в педагогическом процессе недопустимо ограничивать общение только одной функцией – информативной, необходимо использовать весь репертуар общения: реализовывать задачи обмена информацией, и организации взаимоотношений, и познания личности ребенка, и оказания воздействия на него. Итак, общение обладает следующими чертами:

1) направлено на установление и поддержание межличностных отношений, достижение общего результата совместной деятельности;

2) в процессе общения происходит развитие мотивов ребенка, причем в тесной связи с его основными потребностями; личностные мотивы в деятельности общения получают свое конечное удовлетворение;

3) общение имеет разные аспекты: обмен информацией, восприятие и понимание человека человеком, взаимодействие.

Общение, таким образом, имеет цель, является мотивированным процессом, использует определенные средства для достижения цели, достигает определенного результата, следовательно, опираясь на известные определения понятия «деятельность», общение мы можем назвать деятельностью. Эта деятельность проявляется по-разному, в общении имеет место и ценностный аспект духовного взаимодействия человека с миром. В процессе общения человек получает знания о ценностях, о том, что есть добро, а что – зло, вырабатывает точку зрения, которую может обосновать и объяснить, учится понимать других людей и принимать их точку зрения.

Опираясь на известные научные положения, дадим краткую характеристи-

ку каждого вида деятельности, в которые включаются учащиеся в процессе обучения (табл. 3).

Таблица 3

Характеристика видов деятельности человека
с учетом ее направленности, средств, результата

Виды деятельности	Направленность деятельности	Средства деятельности	Результат деятельности
1	2	3	4
1. Предметная деятельность	Освоение явлений и предметов окружающего мира (предметное бытие), способов применения предметов	Внешние по отношению к предмету	Предметное знание о мире, рационально выраженное в понятиях, суждениях
2. Деятельность общения	Установление и поддержание межличностных отношений, достижение общего результата совместной деятельности	Внешние и внутренние	Обмен информацией; понимание человека человеком; освоение норм, правил поведения, ценностей; высшая духовная связь между людьми (не всегда), которая обеспечивает чувства уважения, любви, доверия к человеку
3. Познавательная деятельность	Получение достоверных знаний о мире	Внутренние психические познавательные процессы	Познание истины, приобретение достоверных знаний о мире; ориентировка в обстановке; осознание практического использования результатов деятельности
4. Деятельность переживания	Повышение уровня осмысленности жизни, установление смыслового соответствия между сознанием и бытием	Внутренняя духовная работа	Новое сознание, душевное равновесие, осмысленность жизни; знание-переживание, схватывающее предмет в целостности и значимости для человека

Необходимо обратить внимание на то, что общение может происходить и на духовном уровне, поэтому отношения между учителем и учащимся, а также и учащимся друг с другом в процессе обучения не ограничиваются взаимодействием, как в наше время нередко пытаются представить. В процессе общения между людьми устанавливается невидимая внутренняя духовная связь, порождающая отношения, лежащие в основе подлинно человеческого общения. Это проявляется в признании достоинства и ценности каждой личности. Обладая таким качеством в отношениях с детьми, такое же качество учитель будет воспитывать и в детях по их отношению к другим людям. При таком общении у людей возникают чувства уважения и любви, доверия и взаимопонимания. Человек, следовательно, как в жизни, так и в процессе обучения не выступает только субъектом, он является и объектом для понимания, он может вдруг открыться другому человеку со всем богатством своего внутреннего мира. Так проявляется духовное начало человека.

1.3.3. Учебная деятельность школьников с точки зрения понятий «ценность» и «смысл»

Во взаимосвязи и единстве перечисленных видов деятельности (табл. 3) проявляются два типа активности человека: предметная активность субъекта и самоорганизовывающаяся активность объекта, определяющая структуру духовной реальности. Духовному развитию ребенка способствует такая организация обучения, при которой учащиеся включаются в виды деятельности, направленные как на освоение предметов и явлений окружающего мира, так и духовное осмысление окружающей действительности и своей деятельности. Особое значение имеет деятельность переживания, которая, в соответствии с выводами Ф.Е. Василюка, направлена на установление смыслового соответствия между сознанием и бытием, повышение уровня осмысленности жизни. Однако переживание направлено не только на установление смыслового соответствия между сознанием и бытием и повышением осмысленности жизни. Пережива-

ния связаны со смыслами, в связи с этим представляют интерес взгляды академика Р.Х. Шакурова. Отметим основные положения, выраженные в его работах, имеющие значение для разработки концепции духовного развития школьников в учебно-воспитательном процессе.

1. В качестве базового понятия при решении проблемы смыслов является ценность.

2. Ценностная природа смыслов особенно ярко проявляется в ситуациях выбора. Людям присуще стремление повысить ценность своей жизни и деятельности, оптимизировать их. В ходе деятельности всегда происходит динамика смыслов. Вначале ее главный смысл произрастает из цели, затем в него вносятся новые, ситуационные смыслы, обусловленные процессом преодоления барьеров и связанными с ним переживаниями. Затем наступает завершающая фаза – оценка результатов, предусмотренных в целях. Привлекательность продукта (результата) зависит от того, сколько вложено субъектом духовных и физических сил в его созидание. Чем больше вложено, тем привлекательнее продукт.

3. Наличие или отсутствие смысла проявляется в переживаниях, выражающих оптимистическое или пессимистическое отношение человека к своему бытию. Для описания смысла используется обычно два термина – «личностный смысл» и «смысл жизни». Под личностным смыслом понимаются конкретные ценности, помогающие повышению и сохранению привлекательности жизни для данного человека, его привязанности к ней. А смысл жизни – это целостное отношение человека к жизни как к привлекательной ценности.

4. Ценности выполняют две взаимосвязанные функции – жизнеутверждающую и мотивирующую. Жизнеутверждающая функция состоит в том, что привлекательные (радующие объекты, предметы, события, процессы и т.д.) поддерживают эмоциональный тонус личности и привязывают ее к жизни, вызывают оптимистическое мировосприятие. Ценности, выступая в роли мотивов, побуждают человека к действию, заставляют напрягаться, преодолевать препятствия, «работать».

5. Смыслообразование происходит на основе ценностей, обладающих жизнеутверждающим эмоциогенным потенциалом. Много таких ценностей в жизни человека – много в ней смысла, мало их – мало смысла. Здесь речь идет о целостном, обобщенном отношении к жизни. Смысл деятельности состоит в ее субъективной ценности, отношение человека к деятельности тоже целостное, обобщенное.

6. Смыслообразование имеет жизнеутверждающую направленность, это связано с позитивными переживаниями. В смыслообразовании важны последствия понимания личного значения объектов и событий, которые выступают в форме положительно-эмоциональных состояний, переживаний, наполняющих повседневные будни личности. Наличие смысла характеризуется преобладанием положительно-эмоционального тонуса: бодрого настроения, состояния радости, счастья.

7. Эмоции обладают установочной функцией. Установочная функция эмоций проявляется в том, что негативные переживания (в познании, реагировании на ситуацию в целом и на ее отдельные элементы) формируют пессимистическую установку, а позитивные – оптимистическую.

8. Для поддержания эмоционального тонуса личности ей необходимы надежда на успех и реальные достижения. Катализаторами смыслообразования при этом выступают способности и инициатива, вера в себя, настойчивость, энергичность и другие качества.

9. Смыслообразование происходит при активном участии когнитивных процессов, воли, имеют значение и бессознательные механизмы.

10. Особенно богата ценностями творческая деятельность. Созидание не знает границ. Творчество обладает неиссякаемым источником смыслов. В творческих исканиях человек преодолевает все новые и новые барьеры, и этот процесс сопровождается богатой гаммой переживаний [167, С. 134 – 151].

Понятие «творческая природа человека» отражает и тот факт, что человек способен к внешним и внутренним изменениям под влиянием духовной работы, которая ведется в его внутреннем мире.

В отдельных теориях человек понимается саморазвивающейся системой. По мнению Т.Д. Зинкевич-Евстигнеевой и Д.Б. Кудзилова, представление о человеке как о саморазвивающейся системе наиболее ярко представлено теорией личности, созданной Абрахамом Маслоу [53, С. 26–31]. В центре внимания этих психологов – идея самоактуализации и иерархия потребностей американского ученого А. Маслоу. Под самоактуализацией понимается стремление человека к наиболее полному использованию своих талантов, способностей, возможностей в процессе социальной самореализации. Абрахам Маслоу выделил признаки самоактуализированных людей. Мы не будем называть все из них, отметим только, что, по мнению Т.Д. Зинкевич-Евстигнеевой, многие характеристики самоактуализированных людей, не что иное, как разные проявления одной основополагающей, фундаментальной установки – отсутствие подавляющего чувства вины и стыда. Самоактуализировавшийся человек принимает свою сущность, его принятие распространяется на его потребности, как низшие, так и высшие.

Поскольку в нашем исследовании речь идет о школьниках, а они еще не самоактуализированные взрослые люди, будем помнить, что наша задача – помочь им в их социальной самореализации в условиях обучения. Школьникам с низкой обучаемостью, так же как и взрослым, свойственны высшие потребности: потребности в безопасности, любви, принадлежности и самоуважении, потребности в знаниях. Следовательно, стремясь к духовному развитию учащихся в процессе обучения, необходимо опираться на их потребности и способствовать формированию новых высших потребностей.

Этот вывод не противоречит взглядам отечественных ученых (И.Я. Лернера, Н.А. Менчинской, Г.И. Щукиной и др.):

– каждому школьнику свойственны потребности в общении, познании, самовыражении, самоутверждении успехами в деятельности; всем детям необходимо чувствовать себя защищенными;

– в обучении следует учитывать эмоциональную сферу учащихся, т.к. учение всегда сочетается с их переживаниями, эмоциональной реакцией, связанной

с объектом усвоения и соответствующей деятельностью.

Активизируя познавательные процессы учащихся, способствуя овладению ими мыслительными операциями, поможем детям избавиться от чувства вины и тревоги, которые часто возникают у школьников, если задачи, поставленные перед ними слишком трудны для них. Этим будем способствовать развитию желания учащихся самостоятельно, без учителя, приобретать новые знания, пробуждению познавательной самостоятельности, усвоению учебного материала на высоком уровне, развитию их способностей. От уровня усвоения знаний зависит то, насколько широким будет кругозор учащегося, насколько развиты будут его эрудиция и интерес к познанию, к истине.

Согласно взглядам К.Д. Ушинского, учитель в процессе обучения, помимо знаний, должен передать детям частицу своей души, стремиться показать ученику то, что есть в нем самого лучшего, ощутить себя живым органом мирового духовного развития человечества, воспитывать детей примером любви. Это положение Ушинского отражает взгляд и современных ученых-психологов, в частности Т.Д. Зинкевич-Евстигнеевой. По ее мнению, чтобы раскрыться тому, что есть в человеке самого лучшего, нужно опираться на принцип жизненной силы. На основании этого принципа психолог стремится укрепить веру человека в собственные силы, делает все возможное, чтобы заложить в его сознание позитивную жизненную позицию, достигает того, что человек познает собственную жизненную силу – свои скрытые силы и возможности, опирается на них при решении жизненных задач [52, С. 66–67].

Для школьников с задержкой психического развития (с низкой обучаемостью) ресурсом, на который следует опираться учителю, будет являться потребность в любви, уважении, чувстве защищенности и уверенности в своих силах, в стремлении школьников к реализации своих сил и возможностей, самовыражению, самоутверждению, что свойственно каждому человеку. Учебная деятельность, которая обеспечивает успешное решение ребенком учебных задач, порождает в нем уважение к самому себе, а также и уважение товарищей, учителей, родителей, приносит радость и удовлетворение результатами дея-

тельности, способствует гармонизации личности. Работать с ребенком, опираясь на принцип жизненной силы, можно, необходимо в процессе обучения, особенно с детьми, имеющими низкий уровень обучаемости. Им, даже более чем другим, следует помочь укрепить веру в собственные силы, заложить позитивную жизненную программу. В этом случае нужно создать такую среду обучения, условия которой будут способствовать раскрытию потенциальных возможностей детей, устранению дисгармонии в их внутреннем мире и в отношениях с внешним миром. Среда обучения должна быть благоприятной для того, чтобы вырастить созидателя. В процессе обучения, конечно, приходится не столько говорить, используя метафору, о любви и достоинстве, истине и вере, доброте и сотрудничестве, сколько воспитывать, как говорится в работах К.Д. Ушинского, «примером любви». Уместно также вспомнить слова В.Д. Шадрикова о том, что искусство воспитания – искусство создания образцов для подражания. Подражание – это закон природы, его нельзя отменить. Его можно только познать и использовать во благо растущему ребенку [166, С. 141]. Проявляя два типа активности в окружающем мире, стремясь к духовному совершенствованию и развитию, человек живет в обществе людей и выражает себя в социальной реальности в процессе деятельности. Человек многомерен, как личность несводим к социальному опыту, культуре, он обладает потребностью и стремлением творчески реализовать себя в обществе, проявить свои таланты и потенциальные возможности. Это свойственно и школьникам, которые в процессе обучения проявляют себя в особой среде – среде обучения (обучающей среде).

1.3.4. Понятие «обучающая среда». Особенности обучающей среды, направленной на духовное развитие школьников

Условия обучения должны быть направлены на то, чтобы растить в детях чувство собственного достоинства, формировать веру в добро, учить истине и сотрудничеству со взрослыми и сверстниками, т.е. воздействовать на ребенка на ценностном уровне. В этом случае необходимо создать, наряду с другими,

особые духовные условия обучающей среды.

Остановимся подробнее на понятии «обучающая среда» и покажем, опираясь на научную литературу, какая среда обучения будет способствовать духовному развитию школьников.

Социальной средой называют совокупность окружающих человека общественных, материальных и духовных условий его существования и деятельности [134, С. 1263]. Среда – совокупность условий, окружающих человека и взаимодействующих с ним как с организмом и личностью. По своему формирующему воздействию среда может быть детерминирующей, упражняющей, обучающей и т.д. [115, С. 420–421]. В нашей работе речь идет об обучении и воспитании школьников, поэтому среду, в которой осуществляется обучение, логично назвать обучающей средой. Она представляет собой совокупность окружающих школьника условий: предметных, организационных и духовных. Когда же обучающая среда способствует духовному развитию человека? Ответ очевиден. Тогда, когда признается духовное начало в человеке как особая реальность. Это духовное начало (вспомним слова Н.А. Бердяева) не есть социальный акт благодати, а именно особая реальность. Осознавая духовное начало реальностью, нужно создать духовные условия обучающей среды в их взаимосвязи с ее предметными и организационными условиями.

Предметные условия обучающей среды связаны:

- с предметной деятельностью учащихся по усвоению понятий, теоретических положений, выводов;
- с учебным материалом, который предъявляется ученикам.

Это обусловлено тем, что усвоение норм и культуры мышления опирается на знания и на них строится. Усвоение опыта мышления требует включения учащихся в осуществление операциональных структур, в выполнение мыслительных операций на разном уровне сложности и самостоятельности. Говоря об учебном материале, имеем в виду те типы задач, которые этим материалом будут поставлены перед учениками. Постановка задач может быть произведена в форме заданий, вопросов, также в виде текста, способного вызвать вопрос и т.д.

Учащимся необходимо обогащаться пониманием связей: причин и следствий, части и целого, общего и частного и т.д. [37, С. 147–148].

Важно, чтобы учебный материал, предъявляемый учащимся, способствовал раскрытию творческого потенциала школьников. Повышая творческий потенциал ребенка в процессе обучения, будем способствовать его духовному развитию, и наоборот, высокий уровень духовного развития даст ему возможность творчески решать сложные для себя задачи. Учебный материал, предъявляемый школьникам, должен способствовать активизации познавательных процессов, освоению опыта осуществления мыслительных операций. Характер учебного материала должен обеспечить соответствие требований, предъявляемых к школьникам, их потенциальным возможностям.

Организационные условия обучающей среды выражаются в характере внешнего проявления функций учителя и учащихся в соответствии с определенным распорядком – фронтальная работа, групповая или индивидуальная по заданиям учителя и т.д. Они заключаются в режиме временном и организационном и являются частью содержания образования, поскольку формируют определенные качества личности: умение слушать, обсуждать при коллективной работе, сосредотачиваться и организовывать свою деятельность при индивидуальной работе. Организационные условия являются и определенным порядком построения общения субъектов процесса обучения, обеспечивая взаимодействие учителя и учащихся или учащихся друг с другом. Взаимодействие может осуществляться в виде непосредственного или опосредованного (через учебный материал, предъявляемый школьникам) общения [37, С. 224]. Наилучшей формой взаимодействия является сотрудничество. В психолого-педагогической литературе подчеркивается, что такие качества, как активность, сознательность, самостоятельность, благотворно влияют на развитие способности учащихся к реализации своих сил и возможностей в деятельности. На развитие данной способности оказывает благоприятное воздействие и общение. Важнейшей характеристикой учебной самостоятельности и активности школьников выделяется их способность действовать в сотрудничестве со взрослым (учителем) и свер-

стниками [163]. Г.А. Цукерман, Г.И. Щукина, М.Н. Скаткин и др. подчеркивают, что процесс общения, жизненный опыт совместной деятельности являются источником знаний человека о человеке, о людях. Они есть основа самопознания и саморегуляции. Поэтому, заботясь о продвижении учащихся в науках, необходимо думать об их утверждении в отношении с наставниками и друг с другом. В противном случае школьники будут страдать от трудностей в учении и не увидят в нем пользы. Такое состояние отрицательно скажется на качестве знаний, негативно повлияет на развитие учебной мотивации, интереса к познанию. Сотрудничество с учителем и со сверстниками является важнейшим фактором успешности учебной деятельности. В нем приобретаются навыки, необходимые для жизни в обществе: ответственность, такт, умение строить свое поведение с учетом интересов и позиций других людей, признания их достоинства. В сотрудничестве лежат основы для самостоятельности и самовыражения личности, создаются наилучшие условия для развития творческого характера учебной деятельности, обеспечивается благоприятный климат обучения. Сотрудничество должно быть направлено на воспитание человека, способного во взрослой жизни к самостоятельному определению своего места в мире человеческих отношений, своего образа мыслей и действий, своей жизненной позиции, активного видения мира [37, 163, 171].

Духовные условия обучающей среды предполагают ее особые условия, когда между учителем и учащимися возникают такие отношения, которые порождают внутреннюю духовную связь. Эти отношения лежат в основе подлинно человеческого общения. Со стороны учителя должно быть такое отношение к детям, которое признает достоинство и ценность каждой личности, такое же качество тем самым учитель будет воспитывать и в детях по отношению к другим людям. При таком общении изнутри наполняют и объединяют человеческую жизнь чувства уважения и любви, доверия и взаимопонимания, общность целей, радостей, а порой и неудач. Это внутреннее человеческое единство скрывается под механическим, внешним отношением между людьми и через него действует. Оно является тем духовным питанием, которым живет человек.

Внутреннее единство, духовная связь между участниками процесса обучения возникает как в связи с предметными условиями, так и в связи с организационными условиями обучающей среды. Оно развивается, если взаимодействие участников этого процесса, их воздействие друг на друга строится на основе понимания внутреннего мира человека, его целей, поступков, индивидуальных свойств его психики. Тогда создается определенная атмосфера, которая оказывает огромное влияние на развитие школьников. Обучающая среда, где выполняются духовные условия, будет предоставлять ученикам и образцы подлинно человеческих отношений, а сам учитель в этой среде воспитывает детей примером подлинной любви к людям. Духовные условия обучающей среды говорят о том, что в процессе обучения характер отношений между всеми его участниками не сводится только лишь к взаимодействию субъектов деятельности. Есть еще невидимая духовная связь, устанавливающая подлинно человеческие отношения, окрашенные братской любовью человека к человеку, без которой духовная связь невозможна. Это убеждает нас в объективности духовной реальности и духовного начала в человеке, в объективности духовной работы человека, которая протекает в неразрывной связи со всеми видами его деятельности.

Духовные условия обучающей среды могут в ней отсутствовать. Если ценностями признается лидерство, соперничество, самоутверждение, отрицание авторитетов и на этой основе строятся отношения между людьми, тогда вряд ли можно рассчитывать на взаимопонимание, взаимоуважение, доверие, поддержку. В таком случае внутреннее единство, духовная связь участников процесса обучения не возникнет, что лишает человека важного для него духовного питания, которым он и живет. Духовные условия обучающей среды не могут, следовательно, быть созданными, если воспитание не опирается на принципы православно-христианской духовности, а оно осуществляется в учебном процессе ежеминутно и ежесекундно именно под влиянием деятельности, среды, отношений. Принцип любви есть центральный принцип, опираясь на который только и можно создать духовные условия среды обучения. Сам учитель должен быть воспитанным на принципе православной духовности, быть духовно разви-

тым. Только в этом случае он будет с любовью относиться к детям и к своему делу, своему предмету.

Обучающая среда, в условиях которой дети включаются во все основные для человека виды деятельности, обеспечивает:

- протекание познавательных процессов на высоком уровне активности;
- овладение мыслительными операциями;
- устранение противоречий (или их блокирование) с окружением (здесь имеются в виду не те противоречия в процессе познания, которые являются движущей силой процесса обучения, а те, которые тормозят движение: отсутствие у ребенка внутреннего равновесия (гармонии) в силу сложных, нередко конфликтных отношений с окружением);
- активную самостоятельную творческую деятельность школьников.

Итак, проектируя условия духовного развития ребенка, нельзя не учитывать сферу отношений, обеспечивающих ученику душевный комфорт. Социальная природа человека делает общение условием учебной деятельности, условием выработки системы ценностей. И.Я. Лернер указывает, что формирование личности является целостным процессом, предусматривающим организацию усвоения всех видов содержания образования при учете эмоциональной сферы. В этом случае обеспечиваются все функции обучения: образовательная, развивающая, воспитывающая. Воспитанность включает в свое содержание оценочно-эмоциональное отношение к научным знаниям, к эстетическим проявлениям действительности. Эмоции участвуют в деятельности переживания. Они отражают и формируют потребности человека, обуславливают его отношение к миру и появляются в результате удовлетворения потребности в активности, в функционировании. Вне деятельности переживания содержание опыта эмоционального отношения не становится достоянием личности и не проявляется при встрече с объектами, входящими в ее систему ценностей. В процессе деятельности переживания осуществляется соотнесение окружающей действительности и своей деятельности в ней с потребностями и мотивами. На основе установления определенного смысла своей деятельности, человек осознает, ка-

ких качеств у него нет, чтобы сделать достижимыми поставленные цели. Тогда он стремится к совершенствованию, выбирая свое поведение в соответствии со своими представлениями о совершенном [82].

Важны для нас и выводы доктора психологических наук Р.Х. Шакурова, который не называет переживание деятельностью, но связывая переживание со смыслами, подчеркивает, что наличие у человека смысла характеризуется преобладанием положительно-эмоционального тонуса. Таким образом, о наличии у школьников смысла в учебной деятельности, в познании можно судить по эмоциональному критерию. В случае, когда наблюдается преобладание положительно-эмоциональных состояний школьников в процессе обучения, можно утверждать, что условия обучения являются благотворными для их развития, значит, в учебной деятельности дети видят смысл, она является ценностью для них. В этом случае у детей обнаруживается светлое, радостное мировосприятие. Ценности обладают не только жизнеутверждающей функцией, но и мотивирующей. Выступая в роли мотива, ценность побуждает человека напрягаться, преодолевать препятствия. Смыслообразование происходит при участии творческих процессов, воли. Творческая деятельность является неиссякаемым источником смыслов, когда человек преодолевает возникающие трудности, притом процесс творчества сопровождается богатой гаммой переживаний.

Сказанное позволяет сделать выводы о том, какими должны быть психолого-педагогические условия обучения, обеспечивающего духовное развитие школьников.

Прежде всего, следует опираться на принцип природосообразности обучения и воспитания: психолого-педагогические условия обучения школьников должны быть органичны природе человека и особенностям развития ребенка. О школьниках с низкой обучаемостью приходится говорить отдельно в силу особенностей их развития.

Условия обучения должны способствовать смыслообразованию, которое происходит на основе ценностей, обладающих эмоциогенным потенциалом, имеющих жизнеутверждающую направленность, что связано с позитивными

переживаниями, т.к. наличие смысла характеризуется преобладанием положительно-эмоционального тонуса.

Для поддержания положительно-эмоционального тонуса детям необходимы надежда на успех и реальные достижения. Способности, вера в себя, настойчивость являются катализаторами смыслообразования. Но именно этих-то качеств недостает детям с задержкой психического развития.

Духовно развитый человек является созидателем: он – человек любящий, относящийся с любовью к окружающему миру, способен творчески решать жизненные проблемы, основывая выбор своего поведения и деятельности на основе высших ценностей; он – человек гармоничный, обладающий внутренней гармонией и умеющий установить гармоничные отношения с внешним миром. Гармоничный человек счастлив. Следовательно, задача родителей, педагогов, психологов заключается в том, чтобы вырастить ребенка созидателем, воспитав его гармоничным человеком, обеспечив его духовное развитие в процессе обучения и воспитания.

Очень важно в учебно-воспитательном процессе передавать детям знания о жизни созидателя, что должно быть отражено в содержании обучения, но этого недостаточно, нужно развить и сформировать у ребенка такие качества, которые необходимы для созидательной жизни. Поскольку, как уже говорилось, в силу особенностей своего развития школьники с низкой обучаемостью не обладают в нужной степени качествами, делающими их способными к созидательной жизни, необходимо сделать акцент на развитии таких качеств. Следовательно, заботясь о духовном развитии ребенка с задержкой психического развития, необходимо создать такие условия обучения, которые давали бы ему надежду на успех и реальные достижения, поддерживали бы, тем самым, его эмоционально-положительный тонус, способствовали превращению учения для него не в тяжелейшую обузу, а в ценность, формировали светлое, радостное мировосприятие.

Условия обучения должны способствовать тому, чтобы учебная деятельность имела для ребенка высший смысл. Неиссякаемым источником смыслов,

как уже говорилось, является творческая деятельность, когда человек преодолевает возникающие трудности, проявляя волю, испытывая при этом переживания богатой гаммы.

Неоспоримо, что духовная сущность человека дана ему изначально, но духовный мир разных людей различен, он может быть простым и сложным. Богатством духовного содержания отличается сложный духовный мир, который имеет свои принципы, главными из которых являются принципы ценности и творчества. Здесь имеет место и творчество в переживании – активное и сознательное созидание человеком самого себя. Духовное развитие ребенка в учебно-воспитательном процессе предполагает формирование у него сложного внутреннего мира, отличающегося богатством своего содержания. Условия обучения, направленные на это, должны, таким образом, обеспечить:

- увеличение в нем творческого потенциала путем поощрения самостоятельной творческой деятельности; развитие качеств, позволяющих действовать созидательно; отсутствие таких качеств порождает способность человека разрушать;

- создание отношений в учебно-воспитательном процессе, способствующих приобретению ребенком интереса к жизни, учению, познанию; нужно помочь ребенку раскрыть свой потенциал, реализовать свои возможности в процессе обучения.

Условия обучения школьников с низкой обучаемостью должны обеспечить воплощение в учебно-воспитательном процессе традиционно признаваемых отечественной педагогикой идей.

Между сознанием человека, его внутренним миром и деятельностью есть определенная связь. Духовное развитие ребенка обеспечивается, когда реальность осознается полно, т.е. признается не только эмпирическая реальность, но и духовная, а на этой основе в педагогических воздействиях обнаруживается стремление к органическому переплетению в сознании ребенка рационально-теоретических и ценностных аспектов его духовного взаимодействия с миром. К цели духовного развития детей в процессе обучения может привести такая

организация обучения, при которой учащиеся включаются в разнообразные виды деятельности, важнейшие для человека.

1. Внешняя деятельность, которая подразделяется на:

- предметную деятельность, направленную на предметное бытие, предметный мир, в результате которой вырабатывается предметное знание, рационально выражаемое в понятиях, суждениях;
- деятельность общения, направленную на освоение норм, правил поведения в обществе.

2. Внутренняя деятельность, к которой относятся:

– познавательная деятельность, понимаемая как творческая деятельность, направленная на получение достоверных знаний о мире; ориентировка в обстановке и практическое использование результатов деятельности также основывается на работе познавательных психических процессов;

– деятельность переживания, в реализацию которой включаются все психические процессы: память, воображение, восприятие, мышление, эмоции; это деятельность, которая соотносит человека с миром и решает его жизненные проблемы, а продуктом ее является новое сознание, душевное равновесие, осмысленность и др.

Все эти виды деятельности в процессе обучения переплетаются, находятся во взаимодействии и единстве.

В дальнейшем при изложении материалов исследования будем опираться на следующие понятия: «познание», «творчество», «школьники с низкой обучаемостью».

Познание – процесс духовного освоения мира, направленный на поиск истины, имеющий глубинные истоки: не только практические надобности побуждали человека направлять ум и постигать окружающую реальность, в познании участвует не только ум, но и наши эмоции; знание соотнобразуется с нравственными представлениями; предпосылкой и началом процесса познания является любовь.

Творчество – форма деятельности учащегося, направленная на создание

объективно или субъективно качественно новых для него ценностей, имеющих общественное значение, т.е. важных для формирования его личности.

Теоретические положения и идеи, о которых сказано выше, будут способствовать духовному развитию всех учащихся в учебно-воспитательном процессе, но в нашем исследовании особое внимание уделено проблеме духовного развития школьников с низкой обучаемостью, которое имеет свою специфику и своеобразие, проявляющееся прежде всего в способности этих детей к усвоению знаний.

«Школьники с низкой обучаемостью» – термин, который введен нами для того, чтобы обозначить факт, что не все учащиеся обладают одинаковой способностью к усвоению знаний, а именно, дети с задержкой психического развития (ЗПР) имеют заниженную способность к этому. При введении термина мы руководствовались научными положениями, выработанными отечественными учеными в области педагогической психологии, в частности, теоретическими выводами З.И. Калмыковой. Она определила понятие «обучаемость» и указала на то, что у школьников с задержкой психического развития способность к усвоению знаний снижена. Таким образом, в нашем исследовании понятие «школьники с низкой обучаемостью» относится к детям с ЗПР, которые имеют заниженную способность к усвоению знаний (низкую обучаемость). Понятие «школьники с низкой обучаемостью», на наш взгляд, подчеркивает важнейшую характеристику детей с задержкой психического развития: их способность к усвоению знаний снижена. Одновременно понятие указывает на тот факт, что духовное развитие этих детей происходит сложнее, нежели у детей, не имеющих отклонений в развитии. Вероятно, духовное развитие школьников с задержкой психического развития не достигает той высоты, какой может достичь ребенок с нормальным уровнем развития. Духовное развитие ребенка есть достижение богатства внутреннего содержания, неотъемлемой частью которого являются обширные знания о мире, сложенные в систему, широта кругозора, но усвоение-то знаний как раз затруднено для детей с ЗПР. В тексте монографии мы используем оба понятия: «школьники с низкой обучаемостью», «дети с задержкой

психического развития», когда говорим о детях с задержкой психического развития.

В ходе теоретического изучения проблемы духовного развития ребенка в процессе обучения мы вновь пришли к убеждению, что отечественная традиционная педагогика подлинно заботилась о подрастающем человеке. Она стремилась подготовить его к жизни, научить жить среди людей и в этих целях ставила задачу его духовного развития в процессе обучения и воспитания, чтобы вырастить Человека в полном смысле этого слова, а не человека-работника, человека-потребителя, не обладающего богатством внутреннего содержания. Убеждаемся, сколь опасно забывать традиции и увлекаться, возможно, и привлекательными, но чуждыми идеями и теориями. Отсюда вытекает необходимость осуществления в процессе обучения преемственности поколений, что обеспечивает связь с духовными истоками своего народа, усвоение детьми высших ценностей, выработанных многими поколениями предков. У русского народа эти ценности определены идеалами православия.

Подводя итоги сказанному, подчеркнем, что психолого-педагогические условия обучения должны обеспечить развитие в ребенке качеств человека-созидателя, обладающего богатством внутреннего содержания и способного жить в современном обществе созидательной жизнью.

Как уже говорилось, духовное развитие человека – это развитие его внутреннего мира, обеспечение богатства духовного мира. С этой целью педагогические воздействия в процессе обучения необходимо направить на то, чтобы достичь совершенства внутреннего содержания подрастающего человека, развивать ум и волю ребенка, все умственные и нравственные силы его, а это приводит к необходимости создания среды обучения, способной обеспечить духовное развитие учащихся.

Духовное развитие школьников может быть достигнуто в специально организованной среде обучения с ее специфическими предметными, организационными и духовными условиями. Такая среда обучения позволит решить многие задачи учебно-воспитательного процесса.

1. Задачи умственного воспитания и развития.

Эти задачи направлены на то, чтобы сформировать обширные знания о мире, сложенные в систему, а не в виде разрозненных фактов и идей; развить любовь к познанию, пробудить познавательную самостоятельность ученика; развить в нем желание и способность самостоятельно приобретать новые знания. Знания и идеи должны органически строиться в светлый и обширный взгляд на мир и его жизнь, сделаться основой способности свободно и независимо мыслить.

Обучение должно способствовать развитию способности самостоятельно приобретать новые знания:

- активизировать познавательные процессы школьников, способствуя включению учащихся в процесс серьезного умственного труда; увеличению в них творческого потенциала путем поощрения самостоятельной творческой деятельности;

- сообщить знания о жизни созидателя, обеспечив развитие глубины чувств, эмоций, переживаний;

- создать отношения в учебно-воспитательном процессе, способствующие приобретению ребенком интереса к жизни, учению, познанию;

- помочь ребенку в раскрытии своего потенциала, реализации своих возможностей в процессе обучения;

В процессе обучения нужно сформировать мировоззрение школьников.

2. Задачи нравственного воспитания.

Нравственное воспитание ребенка в русских школах проводить, опираясь на принципы православно-христианской духовности, народности; обеспечить познание православно-христианских истин, дав тем самым ребенку прочную нравственную основу, нравственный стержень, который убережет его от порочных приманок и пристрастий сегодняшней социальной реальности, даст возможность понять истинный смысл жизни.

Способствовать освоению ребенком высших ценностей и развитию умения на их основе строить свое поведение во внешнем мире, что нельзя осуще-

ствовать без изучения народных традиций, родной художественной литературы, народного художественного творчества, родной истории;

Воспитывать детей на принципах любви и дружбы к другим народам, постигая через свое национальное самосознание и то великое, что создано человечеством.

3. Задачи общения участников учебно-воспитательного процесса, их отношений.

Не снижать роли учителя в учебно-воспитательном процессе и в обществе, но повышать его авторитет, памятуя о том, что не в беспредметных дискуссиях за круглым столом выражается подлинная демократия; по-настоящему может обучать и воспитывать только авторитетный человек;

Учитель должен строить свои отношения с детьми на основе любви к ребенку, своему предмету, к миру и истине, он должен стремиться увидеть в ребенке и показать ему самому то, что есть в нем самого драгоценного, лучшего, опираться на это лучшее в учебно-воспитательном процессе, воспитывать примером любви.

Такая среда обучения может быть создана только при условии обеспечения богатства общего образования, сформированного на принципах народности, православно-христианской духовности, научности, обеспечив глубокое изучение основ наук, родного языка и литературы, истории, произведений устного народного творчества и др.

Формирование содержания общего образования должно быть направлено на всестороннее развитие ребенка в учебно-воспитательном процессе не только в элитных школах, но во всех школах страны.

Содержание образования должно обеспечить не только на усвоение социального опыта, но и опыта духовной жизни, чему способствует религиозное воспитание, освоение детьми в русских школах основ православной христианской веры.

Конечно, либеральные апологеты возразят: «Да возможно ли это в современных условиях?! Ведь теперь так много мигрантов, следовательно, для вос-

питания подрастающих поколений нужно пользоваться этнопедагогикой». Мигранты, возможно, нуждаются в этнопедагогике. Но коренному населению необходимо жить и воспитывать подрастающие поколения в связи со своими истоками, традициями, своей историей. В этом проявляется подлинная человечность, духовное величие человека. Да, мы осознаем, что это сегодня кому-то может не нравиться. Но именно к такому научному выводу приходим, изучив современную психолого-педагогическую литературу, педагогические труды классиков русской педагогики, философские работы, классическую русскую художественную литературу, устное народное творчество.

Глава 4. ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ УМСТВЕННОГО РАЗВИТИЯ УЧАЩИХСЯ, ИХ ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ АКТИВНОСТИ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ

1.4.1. Понятие «усвоение». Обучаемость как индивидуальная способность учащихся к усвоению знаний

Как уже говорилось в нашей работе, духовное развитие детей с ЗПР в учебно-воспитательном процессе имеет свои трудности, поскольку у них имеются отклонения в умственном развитии, снижена способность к усвоению знаний. Школьникам с задержкой психического развития свойственна инертность мышления, склонность к шаблонной работе, низкая способность к использованию старого багажа знаний, к самонаблюдению процесса своей мыслительной деятельности. Поэтому для них является сложным решение задач, предполагающих выполнение большого перечня операций. В то же время, известно, что не всякое обучение знаниям и умениям приводит к развитию, а только то, которое уделяет значительное место самостоятельной работе школьников, особым методам обучения, учитывающим как содержание, так и операции с ним [37, 55, 56, 57, 58, 97, 98, 167, 170, 171].

Как включить в самостоятельную познавательную деятельность учащихся с низкой обучаемостью, когда их способность к усвоению знаний снижена?

Рассмотрим теоретические положения, касающиеся вопросов обучения, выработанные в педагогической психологии.

1. Обучение наиболее плодотворно, если происходит на незавершенных циклах умственного развития. В этом случае оно подталкивает развитие и пролагает ему дорогу (Л.С. Выготский, А.Н. Леонтьев, Л.В. Занков, П.Я. Гальперин, Н.А. Менчинская и др.).

2. Расширение фонда знаний связано с их усвоением. Усвоение является сложным психическим процессом. Ученик не просто ассимилирует требования учителя, а внутренне их адаптирует, перерабатывает с учетом своего личного опыта. Знания усваиваются, когда их переработка и последующее применение обеспечиваются активной деятельностью ученика [37, 57, 96, 97, 170 и др.].

Термин «усвоение» введен Н.А. Менчинской, которая, опираясь на исследования Б.Г. Ананьева, Б.М. Теплова, С.Л. Рубинштейна, осуществила глубокое изучение проблемы соотношения обучения и умственного развития. Термином «усвоение» утверждалось наличие особой деятельности учащегося. Рассматривая влияние знаний на развитие мышления школьников в зависимости от обучающих воздействий, Н.А. Менчинская пришла к выводу, что в обучении необходимо управлять процессом мыслительной деятельности. А управление предполагает учет психологических особенностей и закономерностей самого процесса усвоения. Обучая, следует акцентировать усилия на овладении учащимися мыслительными операциями и приемами мыслительной деятельности. Это достигается тогда, когда ученик постоянно осуществляет деятельность, составляющую их содержание, их сущность, когда он ставится в условия, требующие проявления его активности и самостоятельности мышления. Условия обучения при этом должны быть доступными ученику для реализации активной мыслительной деятельности. Только после того как сформируется умение мыслить, школьник в состоянии пользоваться мыслительными операциями. Овладение рациональными приемами мыслительных операций – основной путь, обеспечивающий не только усвоение знаний, но и умственное развитие школьников [98].

В психолого-педагогических исследованиях выработано положение, что

усвоение знаний зависит от индивидуальной способности учащихся к приобретению знаний – обучаемости [57, 98, и др.]. В связи с этим, для нашего исследования имеет большое значение изучение продуктивного мышления З.И. Калмыковой [57, 58]. З.И. Калмыкова в качестве составляющих умственного развития называет как сами знания, включая приемы и методы познания, так и способность к приобретению новых знаний – обучаемость. Обучаемость связана и с другими качествами ученика, в частности с его отношением к учению, его активностью.

Обучаемость, с точки зрения З.И. Калмыковой, определяется как совокупность интеллектуальных свойств человека, от которых при наличии и относительном равенстве других исходных условий (исходного минимума знаний, положительного отношения к учению и др.) зависит эффективность учебной деятельности. К таким свойствам относятся:

- обобщенность мыслительной деятельности;
- осознанность мышления;
- устойчивость мыслительной деятельности;
- самостоятельность мышления;
- гибкость ума.

Количественным показателем обучаемости является экономичность мышления, что заключается в легкости и краткости пути к достижению высокого уровня усвоения знаний [57, С. 17–18]. Дети, обладающие этими качествами в большой степени, имеют высокий уровень обучаемости, т.е. большие способности к усвоению знаний. Школьники с задержкой психического развития имеют пониженные способности к усвоению знаний, низкий уровень обучаемости, поскольку интеллектуальные свойства, перечисленные в определении обучаемости З.И. Калмыковой, выражены у них слабо.

З.И. Калмыкова вводит понятие «продуктивное мышление» и дает его характеристику. Она пишет, что к основным показателям структуры обучаемости относится как полнота выделения существенных признаков, их обобщенность в слове, так и степень самостоятельности в выделении и оперировании этими

признаками. Основой обучаемости выступает продуктивное мышление, рассматриваемое в аспекте индивидуальных различий. «Об умственных способностях к учению судят не по тому, что человек может усвоить по подражанию, а по тому, что он может достичь самостоятельно при решении новых проблем, что осуществляется продуктивным мышлением – этот вид мышления и составляет основу обучаемости» [57, С. 51–53].

З.И. Калмыкова отмечает, что мышление – процесс обобщенного и опосредованного познания действительности, всегда включает в себя элементы продуктивности, но удельный вес ее в процессе мыслительной деятельности может быть различным. Собственно продуктивное мышление проявляется тогда, когда удельный вес продуктивности достаточно высок. В результате такого мышления возникает нечто оригинальное, принципиально новое для субъекта. Основной характеристикой продуктивного мышления является высокая новизна его продукта. Оно обеспечивает самостоятельное решение новых для школьников проблем, высокого уровня усвоения знаний, способность переносить знания в новые условия, т.е. сознательность учебной деятельности.

Определяя продуктивное мышление основой обучаемости, З.И. Калмыкова называет его основные качества: чувствительность к существенному, устойчивость ума, осознанность мыслительной деятельности, самостоятельность при приобретении новых знаний и оперировании ими и др.

Чувствительность к существенному находит свое выражение в выделении и обобщении признаков, лежащих в основе существующих закономерностей окружающего мира, на познание которых направлена мыслительная деятельность. Устойчивость ума выражается в способности выявлять требуемые ситуацией существенные признаки и, удерживая в уме всю их совокупность, действовать в соответствии с ними, не поддаваясь на провоцирующее влияние случайных несущественных признаков. Осознанность мышления проявляется в возможности сделать свою мыслительную деятельность предметом мысли самого решающего проблему субъекта. Это качество ума находит проявление в возможности выразить в символах (в слове, в графиках, схемах, моделях) ре-

зультаты своей мыслительной деятельности, оно выражается и в способности выявлять ошибочные ходы мысли и их причины, способы их исправления [57].

Проведя исследование продуктивного мышления, выявив его свойства и роль в усвоении знаний, З.И. Калмыкова обращает внимание на то, что сознательное познание окружающей действительности является результатом сложного взаимодействия продуктивного и репродуктивного видов мышления. Осознание найденного школьником пути решения, его проверка и логическое обоснование осуществляется репродуктивным мышлением. На этой основе протекает решение задач знакомой для школьников структуры. На основе репродуктивного мышления устанавливаются функциональные связи данных и искомого задачи, активизируются уже сформированные ранее системы связей, которые и обеспечивают правильное, логически обоснованное решение, его адекватное отражение в слове. Репродуктивное мышление обеспечивает понимание нового материала, его применение в решении других задач. Оно играет важную роль на начальном этапе умственной деятельности, когда человек, пытаясь решить новую задачу известными способами, убеждается, что такой путь не приведет его к успеху. Тогда возникает проблемная ситуация, активизируя продуктивное мышление. Для репродуктивного мышления характерна высокая осознанность, поэтому его нередко называют словесно-логическим. Согласно позиции З.И. Калмыковой, следует рассматривать творческое мышление как «крайнюю точку», высшую степень проявления мышления продуктивного. Как «низшую точку» в репродуктивном мышлении нужно выделить «непродуктивное мышление». Мышление индивида оказывается непродуктивным тогда, когда поставленная ему задача не соответствует его прежнему опыту, в котором нет необходимых для этой цели исходных данных, превышает его потенциальные возможности, его умственные способности решать такого рода проблемы. Учебная деятельность, протекающая в условиях, когда требования к ученику превышают его возможности, гасит интерес к познанию, к самой деятельности. Поэтому из всех психолого-педагогических условий, необходимых для благоприятного развития школьников, главным является соответствие требований,

предъявляемых к ученикам, их потенциальным возможностям [57, С. 21–22].

Подводя итоги работы по изучению продуктивного мышления школьников, З.И. Калмыкова сделала серьезные выводы, обозначила принципы обучения, опираясь на которые возможно повышать способность школьников к усвоению знаний, формировать богатый фонд знаний, достигая высокого уровня усвоения изучаемого материала; З.И. Калмыкова выделила приемы умственной деятельности. Не называя всех принципов развивающего обучения, обозначенных З.И. Калмыковой, остановимся на следующих:

- формирование приемов умственной деятельности;
- специальная организация мнемической деятельности (запоминания).

Говоря о приемах умственной деятельности, З.И. Калмыкова делит их на две большие группы:

- приемы алгоритмического типа;
- приемы эвристического типа.

Приемы алгоритмического типа представляют собой приемы рационального, правильного мышления, полностью соответствующего законам формальной логики. Такие приемы определяют последовательность действий с целью безошибочного решения задач. Формирование алгоритмических приемов умственной деятельности является необходимым, но недостаточным условием обучения, т.к. этого мало для развития творческого мышления. Этот вывод не вызывает сомнения и подтверждается исследованиями И.Я. Лернера, который понимает творчество как процесс создания человеком объективно или субъективно качественно нового посредством специфических процедур, не поддающихся передаче с помощью описываемой и регулируемой системы операций или действий [82].

З.И. Калмыкова подчеркивает, что специфика творческого мышления предполагает использование эвристических приемов, к которым она относит такие приемы: конкретизацию, абстрагирование, варьирование, аналогия. Они называются эвристическими потому, что помогают находить новые решения проблем. Эти приемы направлены на проникновение в сущность изучаемого

предмета, явления. К ним относится и прием анализа через синтез, который назван С.Л. Рубинштейном.

Выделение принципа специальной организации мнемической деятельности (запоминания) З.И. Калмыкова связывает с тем, что в последние годы усилилось внимание к продуктивному (творческому) мышлению, что приводит к недооценке другой стороны мыслительной деятельности – репродуктивного мышления и неразрывно связанной с ним мнемической деятельностью. Она подчеркивает, что в самостоятельном творческом мышлении неразрывно связаны продуктивные и репродуктивные процессы.

Итак, в процессе изучения и анализа психолого-педагогических трудов, убеждаемся, что процессом мыслительной деятельности учащихся необходимо руководить, стремясь развивать продуктивное мышление – основу обучаемости, которая является индивидуальной способностью к усвоению знаний.

1.4.2. Самостоятельная познавательная деятельность учащихся – высшая форма их сознательности и активности в обучении

Проблеме активной самостоятельной деятельности учащихся в процессе обучения уделяется внимание в работах многих ученых. И.С. Якиманская подчеркивает, что в процессе активной мыслительной деятельности школьника выделяются и обобщаются существенные признаки, лежащие в основе реальных закономерностей окружающего мира, познается глубинная сущность изучаемых предметов и явлений и связи между ними. Происходит осмысление анализируемых ситуаций, овладение мыслительными операциями, а также выделение самих операций, приведших к решению проблемы, т.е. самонаблюдение процесса мыслительной деятельности, его адекватное словесное оформление, которое обеспечивает понимание процесса не только самим решающим проблему субъектом, но и окружающими. В этом случае основным принципом обучения выступает дидактический принцип активности и сознательности, рас-

сма­три­ва­ю­щий позна­ватель­ную дея­тель­ность важ­ней­шим ис­точ­ником ум­ствен­ного раз­ви­тия [176].

Е.Н. Ка­ба­нова-Мел­лер, раз­мыш­ляя о са­мо­сто­я­тель­ной дея­тель­ности уча­щих­ся в учеб­но-вос­пи­та­тель­ном про­цес­се, оп­ре­де­ляет са­мо­сто­я­тель­ность мыш­ле­ния как ос­но­ву всей дея­тель­ности школь­ни­ков, по­сколь­ку са­мо­сто­я­тель­ная дея­тель­ность учени­ков все­гда скла­ды­ва­ется из мы­слитель­ных опе­ра­ций и прак­ти­че­ских дей­ствий [55, 56]. Ог­ром­ную зна­чи­мость са­мо­сто­я­тель­ности де­тей в про­цес­се обу­че­ния при­да­ет М.Н. Скат­кин, под­чер­ки­вая, что выс­шей фор­мой соз­на­тель­ности и ак­тив­ности яв­ля­ется са­мо­сто­я­тель­ность уча­щих­ся [37]. «Ис­сле­до­ва­ния­ми до­ка­за­но, что из па­мя­ти скор­ее все­го ис­че­за­ют фор­му­ли­ро­вки оп­ре­де­ле­ний, опи­сатель­ный ма­те­ри­ал, го­раз­до дол­ше со­хра­ня­ют­ся зна­ния, ос­но­ван­ные на по­ни­ма­нии за­ко­но­мер­но­стей, при­чин­но-след­ствен­ных свя­зей», – пи­шет Н.А. Мен­чин­ская [98, С. 60].

В сво­их на­уч­ных ра­бо­тах Г.И. Щу­кина от­ме­ча­ет ог­ром­ную роль са­мо­сто­я­тель­ной позна­ватель­ной дея­тель­ности уча­щих­ся при фор­ми­ро­ва­нии позна­ватель­ного ин­те­ре­са в про­цес­се обу­че­ния. Соз­на­тель­ная дея­тель­ность уча­щих­ся, ре­ша­ю­щих позна­ватель­ную за­да­чу, по м­не­нию Г.И. Щу­киной, соз­да­ет осо­бую внут­рен­нюю пре­драс­по­ло­жен­ность к учению, ак­тивизи­руя зна­ния, ра­бо­ту мы­слитель­ных про­цес­сов. Она при­об­ре­та­ет лич­ност­ную зна­чи­мость для школь­ни­ков, ок­ра­ши­ва­ется эмо­ци­о­наль­ными пере­жи­ва­ния­ми: радостью са­мо­сто­я­тель­ного про­дви­же­ния, удив­ле­ния перед «от­кры­ти­ем», чув­ством удо­вле­тво­ре­ния от вы­пол­нен­ной ра­бо­ты. Пере­жи­ва­ние успе­ха, гор­до­сти за свои до­сти­же­ния, радость позна­ния по­бу­ж­да­ют школь­ни­ков про­яв­лять на­стой­чи­вость, ре­ши­тель­ность, во­ле­вые уси­лия, вни­ма­ние при ре­ше­нии новых про­блем [171].

П.И. Пид­ка­сис­тый про­вел ис­сле­до­ва­ние са­мо­сто­я­тель­ной позна­ватель­ной дея­тель­ности в ус­ло­виях обу­че­ния [104, 105]. Са­мо­сто­я­тель­ную учеб­ную ра­бо­ту он ха­рак­те­ри­зу­ет как лю­бую ор­га­ни­зо­ван­ную учи­те­лем ак­тив­ную дея­тель­ность уча­щих­ся, на­прав­лен­ную на вы­пол­не­ние по­став­лен­ной ди­дак­ти­че­ской за­да­чи в спе­ци­аль­но от­ве­ден­ное для это­го время. Сю­да от­но­сится по­иск зна­ний, их ос­мы­сле­ние, за­кре­пле­ние, фор­ми­ро­ва­ние и раз­ви­тие умений и на­вы­ков,

обобщение и систематизация знаний. Самостоятельная работа может представлять собой:

- учебное задание, т.е. то, что должен выполнить ученик, объект его деятельности;

- форму проявления соответствующей деятельности: памяти, мышления, творческого воображения при выполнении учеником учебного задания.

Учебное задание, в конечном счете, приводит ученика либо к получению совершенно нового, заранее неизвестного ему знания, либо к углублению и расширению сферы действия уже полученных знаний.

П.И. Пидкасистый дает определение понятия «самостоятельная работа». Самостоятельная работа – это такое средство обучения, которое:

- в каждой конкретной ситуации усвоения соответствует конкретной дидактической цели и задаче;

- формирует у школьника на каждом этапе его движения от незнания к знанию необходимые объем и уровень знаний, навыков и умений для решения определенного класса познавательных задач и, соответственно, для его продвижения от низших к высшим уровням мыслительной деятельности;

- вырабатывает у учащихся психологическую установку на самостоятельное систематическое пополнение своих знаний и выработку умений ориентироваться в потоке научной и общественной информации при решении новых познавательных задач;

- является важнейшим орудием педагогического руководства и управления самостоятельной познавательной деятельностью школьника в процессе обучения.

Т.И. Шамова рассматривает активность в учении как качество деятельности ученика, в котором проявляется его личность с отношением к содержанию и характеру деятельности [168, С. 54]. Ею подчеркивается, что при анализе результатов обучения следует обращать внимание не только на то, какое содержание знаний усвоено, но и на то, какая познавательная активность при этом была обеспечена. Она определяет три уровня познавательной активности уча-

щихся: первый уровень – воспроизводящая активность, второй уровень – интерпретирующая активность, третий уровень – творческий уровень активности.

Педагогические условия обучения должны обеспечить проявление всех трех уровней познавательной активности учащихся.

Характеристику уровней познавательной активности учащихся, предложенную Т.А. Шаповой, представим обобщенно в таблице (табл. 4).

Таблица 4

Уровни проявления познавательной активности школьников
по Т.А. Шаповой

Уровень активности	Проявление активности в деятельности учащихся	Критерий оценки уровня активности
1	2	3
1. Воспроизводящая активность	Проявляется стремление понять, запомнить и воспроизвести знания, овладеть способом действий по образцу	Учащийся имеет стремление понять изучаемое явление, что проявляется в практической деятельности по выполнению заданий учителя
2. Интерпретирующая активность	Ученик стремится к выявлению смысла изучаемого материала, проникновению в сущность предметов и явлений; проявляет стремление и способность познать связи между явлениями и процессами, овладеть способами применения знаний в измененных условиях	Стремление узнать причины возникновения явления, умение объяснить его природу, а также и взаимосвязь с другими явлениями
3. Творческая активность	Школьник проявляет стремление применять знания в новой ситуации, т.е. произвести перенос знаний и способов деятельности в условия, которые не были известны ранее	У школьника имеется интерес к теоретическому осмыслению изучаемых явлений и процессов (проявляет способность познавать сущность явлений и предметов, делать обобщения, выводы)

Воспроизводящая активность характеризуется стремлением учеников понять, запомнить и воспроизвести знания, овладеть способом действий по образ-

цу. Критерий оценки сформированности этого уровня – стремление школьника понять изучаемое явление, которое проявляется в практической деятельности по выполнению заданий учителя. В этом процессе активизируется репродуктивное мышление. Тем не менее, данный этап необходим в усвоении, поскольку на этой основе формируются исходные знания, которые затем будут использоваться при решении задач на основе принимаемой информации, включение ее в систему связей с уже известным. В ходе установления связей появляется готовность к анализу, синтезу, классификации, обобщению и т.д.

Интерпретирующая активность обнаруживается в стремлении ученика к выявлению смысла изучаемого содержания, проникновению в сущность предметов и явлений, стремление и способность познать связи между явлениями и процессами, овладеть способами применения знаний в измененных условиях. Критерием оценки сформированности этого уровня активности будет являться стремление у школьников узнать причины возникновения явления, умение объяснить его природу и взаимосвязь с другими явлениями.

Творческий уровень активности (творческая активность) проявляется, если школьники стремятся применять знания в новой ситуации, т.е. произвести перенос знаний и способов деятельности в условия, которые не были известны ранее. Критерием оценки сформированности третьего уровня познавательной активности может служить интерес к теоретическому осмыслению изучаемых явлений и процессов.

В.В. Давыдов дал характеристику теоретического, научного мышления, отличительным свойством которого он назвал способность раскрывать сущность предметов и явлений посредством анализа и абстракции. На основе выявленных связей между предметами и явлениями производить аналогию, классификацию путем сопоставления и сравнения объектов. Умение обобщать внутренние качества объекта, т.е. качества, которые не воспринимаются непосредственно, а являются продуктом умозаключения, – тоже черта научного мышления [35, С. 317]. Таким образом, творческая активность учащихся в процессе изучения учебного материала проявляется тогда, когда школьники проявляют спо-

способность раскрывать сущность явлений и предметов посредством анализа, делать выводы и обобщения, т.е. чувствительны к существенному.

Развивая творческую активность детей, необходимо считаться с их индивидуальными различиями, которые достаточно устойчивы; учитывая эти различия, добиваться подлинного развивающего эффекта обучения. Важнейшим из таких различий является способность ребенка к приобретению знаний – обучаемость.

Учащиеся с высоким уровнем обучаемости обладают такими качествами ума, как чувствительность к существенному, устойчивость ума, осознанность мыслительной деятельности, самостоятельность при приобретении и оперировании новыми знаниями и др. З.И. Калмыкова отмечает, что на высшем уровне самостоятельности мышления при приобретении и оперировании новыми знаниями человек решает сложные для себя проблемы. При этом он ищет способы их решения, более совершенные, более высокой степени обобщенности. На низшем уровне, при невозможности самостоятельного решения поставленной задачи, различия в мышлении проявляются в чувствительности к помощи [57, 98].

Школьники с низкой обучаемостью не могут самостоятельно решать сложные для себя задачи, но они чувствительны к помощи, т.е. способны осуществлять самостоятельную познавательную деятельность, опираясь на помощь взрослого.

У учащихся с низкой обучаемостью часто наблюдаются проявления слабой активности в разных сферах психической деятельности, отсутствие интереса к познанию, недостаточная мотивированность на усвоение знаний. «Учение для таких школьников – неприятная обязанность. Оно не приносит радости и бывает сопряжено с боязнью неудач, неуверенности в своих возможностях, чувством неполноценности и, как следствие этого – интеллектуальной пассивностью, волевой расслабленностью» [171, С. 42].

Н.А. Менчинская объясняет: «Действительное усвоение возможно только тогда, когда ученик активно действовал с учебным материалом, пробовал при-

менять соответствующие знания. В процессе применения знаний не только раскрываются новые существенные стороны фактов и явлений, не замеченные ранее, но и вырабатываются приемы мыслительной работы, создается умение мыслить» [98, С. 7].

В работах З.И. Калмыковой обращается внимание на то, что нередко в реальном процессе обучения перед школьниками с пониженной обучаемостью ставятся задачи, превышающие их потенциальные возможности, а также их умственные возможности решать такого рода задачи. В этом случае учебная деятельность учащихся не ведет к успеху. Несоответствие требований гасит интерес к познанию, отрицательно влияя на общее психическое состояние ученика, вызывая чувство страха перед неопределенностью, состояния разочарованности, беспокойства и общее плохое самочувствие. «Только тот педагогический процесс, который захватывает мысли, волю и настроения учащихся, вызывает их сомнения, размышления и усилия, изменяет их внутренние силы и оказывает влияние на развитие каждого из них», – пишет и М.Н. Скаткин [37, С. 63].

Если мы стремимся к цели духовного развития ребенка с задержкой психического развития, необходимо позаботиться о создании таких условий обучения, которые давали бы школьнику надежду на успех и реальные достижения, поддерживали бы эмоционально-положительный тонус ученика, способствовали превращению учения для него из тяжелейшей обязанности в привлекательную ценность, формировали светлое, радостное мировосприятие.

Основные положения педагогики и психологии, касающиеся развития активности школьников в обучении, сформулированы Л.С. Выготским и С.Л. Рубинштейном. В отечественной науке является общепризнанным, что высшей формой сознательности и активности является самостоятельность учащихся.

Изучение и анализ литературных источников по проблеме духовного развития школьников в процессе обучения, полученные выводы и обобщения обусловили основное направление нашего исследования:

- 1) разработку концепции духовного развития школьников в учебно-воспитательном процессе;

2) применение теории, изложенной в концепции, к обучению школьников с низкой обучаемостью через освоение ими самостоятельной деятельности, что, в определенной мере, будет способствовать их духовному развитию;

3) разработку технологии обучения школьников с низкой обучаемостью через овладение ими самостоятельной познавательной деятельностью;

Глава 5. КОНЦЕПЦИЯ ДУХОВНОГО РАЗВИТИЯ ШКОЛЬНИКОВ В УЧЕБНО-ВОСПИТАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ, ЕЕ ПРАКТИЧЕСКОЕ ПРИМЕНЕНИЕ

1.5.1. Сущность концепции духовного развития школьников в учебно-воспитательном процессе

Изучение и анализ научной литературы привели нас к идее создания концепции духовного развития школьников в процессе обучения, обеспечив теоретической базой для ее реализации. Основные выводы, полученные в ходе теоретического исследования проблемы духовного развития школьников, в концентрированном виде сложились в концепцию. Важнейшее, к чему мы пришли в процессе работы над этой проблемой, заключается в том, что содержание общего образования нельзя свести к социальному опыту, поскольку в действительности есть еще и опыт духовной жизни человека и общества. Природа человека не только биологическая, социальная, ей присуще и духовное начало как особая реальность, поэтому необходимо не только изучать проблему духовного развития ребенка в процессе обучения, но и создавать такие условия обучения, которые обеспечивают духовное развитие человека. Концепция духовного развития школьников представлена на трех уровнях.

- Первый уровень отражает философско-методологические основы концепции духовного развития школьников.
- Второй уровень представляет собой научно-теоретические аспекты, основополагающие для осмысления процесса духовного развития школьников.

- Третий уровень отражает конкретно-научные и технологические аспекты концепции руководства и управления процессом духовного развития детей.

Методологической основой концепции является философская идея целостности и всеединства, нашедшая выражение в принципе природосообразности обучения и воспитания в современном его понимании, видящем природу человека как неразрывное, но и неслиянное единство и взаимодействие его биологической, социальной и духовной сущностей.

I. Философско-методологический уровень концепции духовного развития школьников

Духовное развитие ребенка в процессе обучения будем понимать в соответствии с трактовками терминов «духовный» В.И. Даля и «духовный мир человека» Н.А. Бердяева, а также современного толкования термина «духовность».

«Духовность» – понятие, обобщенно отражающее ценности (смыслы) и соответствующий им опыт, противоположные эмпирическому («материальному», «природному») существованию человека или, по меньшей мере, отличные от него. Понятие «духовность» образовано от слова «дух» и указывает на соотнесенность с трансцендентным началом. Духовность проявляется в обращении человека к высшим ценностям, к идеалу, в его сознательном стремлении к совершенству. Одухотворение человека заключается в освоении высших ценностей, в приближении к идеалу. Духовность не поддается определению, поскольку дух беспределен и не укладывается в пределы разума; в пределах только разума определение духовности негативно, т.к. духовность противостоит социальности: в той мере, в какой социальность спонтанна, корыстна, адаптивна, она бездуховна. Духовность основывается на широте взглядов, эрудиции, общем развитии личности. Духовно развитый человек проявляет себя в обществе чутким, внимательным и сердечным в своих отношениях с людьми.

«Духовный – бесплотный, нетелесный, из одного духа и души состоящий; все относящееся к Богу, церкви, вере; все относимое к душе человека, все умственные и нравственные силы его, ум и воля» (В.И. Даль). Духовный мир чело-

века – «это вся его духовная жизнь: состояние эмоций, переживаний, волнений, интеллектуально-познавательных процессов, взятых в совокупности, нераздельно» (Н.А. Бердяев). Следовательно, духовное развитие человека есть развитие и его духовного, внутреннего мира. Обеспечить духовное развитие человека – значит обеспечить богатство его внутреннего содержания, что включает в себя обширные знания, сложенные в систему, широту кругозора, мировоззрение, способность свободно и независимо мыслить, богатство и глубину чувств, эмоций, переживаний, совесть. Совесть предполагает высочайшую степень развития в человеке нравственности, опирающейся на духовные санкции и авторитеты, когда человек стремится к высшим ценностям, к идеалу. Подлинные идеалы заданы православием.

В основе духовной сущности человека лежит творческая природа.

Окружающий мир являет нам две реальности (независимо от того, признаем мы это или нет): предметную и духовную. Существует и два уровня познания бытия – духовный уровень и уровень рационального познания.

Человек обладает творческой природой, в силу чего он познает, осваивает и творчески преобразует окружающий мир и себя в этом мире, проявляя два типа активности, образующие многообразие человеческого опыта, не сводящегося к его социальному опыту.

Первый тип активности – преобразующая активность субъекта, направленная на предметное бытие, познание предметов и явлений окружающего мира.

Второй тип активности – самоорганизовывающаяся активность познаваемого объекта, определяющая сущность духовной реальности, возможные типы отношений человека в окружающем мире, позволяющая ему осознать глубинные основы бытия.

Между двумя реальностями (миром вещественным и миром духовным) есть промежуточный слой «идеальных сущностей», ценностно закреплённый в культуре. Следовательно, нельзя сводить обучение только лишь к усвоению достижений культуры, поскольку этим можно увести человека от реальности, от жизни, искалечить его судьбу.

Человек не является только субъектом. В отношениях с предметным слоем бытия объект противопоставлен субъекту, в духовной реальности объект внутриположен субъекту, т.е. открывается ему через воздействие; человек открывается другому только в случае понимания. Обрести новый внутренний опыт можно только в случае изменения себя самого, открывая себя для понимающего воздействия другого.

Очевидно, что взаимодействие между людьми не сводится к субъект-субъектным отношениям, т.к. активность человека не направлена на одно лишь предметное бытие и проявляется не только с целью практической целесообразности и ориентировки в мире. Как и в жизни, в учебном процессе отношения его участников не сводятся единственно к взаимодействию, эти отношения проявляются и на высшем уровне – уровне духовном.

Разные слои реальности предполагают в качестве адекватных себе различные типы знания и способы его получения:

1) предметное знание, рационально выражаемое в понятиях, суждениях, добываемое внешними по отношению к предмету средствами; эталоном является классическая наука;

2) знание-переживание (знание-понимание, знание-общение), схватывающие объект в целостности и значимости для человека; в этом случае неприемлемы средства науки.

В предметном познании человек действует как «чистый ум», в познании духовной реальности он действует как личность – целостность и уникальная индивидуальность со всеми своими способностями и опытом. Личность нерецируема к социальному опыту, несводима к своему внешнему бытию в мире, хотя без личности невозможно социальное бытие, она в нем незаменима. Индивидуальная неповторимость конкретной личности не выражается рационально-понятийно.

Творческая природа человека проявляется в том, что ум его заключает в себе бесконечную возможность все более истинного познания о смысле всего, а его воля содержит в себе такую же возможность все более совершенного осу-

ществления этого всеединого смысла в данной жизненной среде.

Человек познает мир не только рационально, но и духовно. Познание – процесс духовного освоения мира, направленный на поиск истины, имеющий глубинные истоки: не одни практические надобности побудили человека направлять ум и постигать окружающую реальность. В познании участвует не только ум, но и наши эмоции; знание соотнобразуется с нравственными представлениями; предпосылкой и началом процесса познания является любовь.

В силу того что природа человека духовная и творческая, человек стремится к самоактуализации, т.е. к наиболее полному использованию своих талантов, способностей, возможностей в процессе социальной самореализации, в том числе и в процессе обучения. При этом он желает достижения внутренней гармонии и создания гармоничных отношений с внешним миром. Дисгармоничный человек способен разрушать. Для того чтобы творчески себя реализовать, человек должен обладать определенными качествами – качествами созидателя, т.е. обладать богатством своего внутреннего мира, быть духовно развитым человеком, способным к творчеству. Он действует и реализует себя в социальном, внешнем мире, но его внутреннее богатство обеспечивает ему возможность действовать созидательно, творчески, любить мир. Так проявляется идея целостности и всеединства в жизни. Человек живет в двух реальностях, предметной и духовной, проявляя два вида активности: активность в предметном мире и активность в духовном мире. Чем более развит он духовно, чем богаче его духовный, внутренний мир, тем полнее, насыщеннее, интереснее его жизнь, тем более разумны, нравственны его поведение и поступки, тем более он способен к творчеству. Свое поведение такой человек подвергает постоянному контролю со стороны духовности и нравственности, он гармоничен и счастлив.

Духовное развитие школьников может быть достигнуто в специально организованной среде обучения с ее специфическими предметными, организационными и духовными условиями. Такая среда обучения позволит решить многие задачи учебно-воспитательного процесса.

1. Задачи умственного воспитания и развития:

1) сформировать обширные знания о мире, сложенные в систему, а не в виде разрозненных фактов и идей; развить любовь к познанию, пробудить познавательную самостоятельность ученика; развить в нем желание и способность самостоятельно приобретать новые знания;

2) знания и идеи органически преобразовать в светлый и обширный взгляд на мир и его жизнь, сделать основой способности свободно и независимо мыслить;

3) способствовать развитию способности самостоятельно приобретать новые знания:

– активизировать познавательные процессы школьников, обеспечивая включение учащихся в процесс серьезного умственного труда; увеличение в них творческого потенциала путем поощрения самостоятельной творческой деятельности;

– сообщить знания о жизни созидателя, обеспечив развитие глубины чувств, эмоций, переживаний;

– создать отношения в учебно-воспитательном процессе, способствующие приобретению ребенком интереса к жизни, учению, познанию;

– помочь ребенку в раскрытии своего потенциала, реализации своих возможностей в процессе обучения;

4) сформировать мировоззрение школьников.

2. Задачи нравственного воспитания:

1) нравственное воспитание ребенка в русских школах проводить, опираясь на принципы православно-христианской духовности, народности; обеспечить познание православно-христианских истин, дав тем самым ребенку прочную нравственную основу, нравственный стержень, который уберет его от порочных приманок и пристрастий сегодняшней социальной реальности, даст возможность понять истинный смысл жизни;

2) освоение ребенком высших ценностей, развитие у него способности на их основе строить свое поведение во внешнем мире, что нельзя осуществить без изучения народных традиций, родной художественной литературы, народ-

ного художественного творчества, родной истории;

3) воспитывать детей на принципах любви и дружбы к другим народам, чтобы через свое национальное самосознание постичь и то великое, что создано человечеством.

3. Задачи общения участников учебно-воспитательного процесса, их отношений:

1) не снижать роли учителя в учебно-воспитательном процессе и в обществе, но повышать его авторитет, памятуя о том, что не в беспредметных дискуссиях за круглым столом выражается подлинная демократия; по-настоящему может обучать и воспитывать только авторитетный человек;

2) учитель должен строить свои отношения с детьми на основе любви к ребенку, своему предмету, к миру и истине, он должен стремиться увидеть в ребенке и показать ему самому то, что есть в нем самого драгоценного, лучшего, опираться на это лучшее в учебно-воспитательном процессе, воспитывать примером любви.

Такая среда обучения может быть создана только при соблюдении определенных требований:

1) обеспечения богатства общего образования, сформированного на принципах народности, православно-христианской духовности, научности, обеспечив глубокое изучение основ наук, родного языка и литературы, истории, произведений устного народного творчества и др.;

2) формирования содержания общего образования, направленного на всестороннее развитие ребенка в учебно-воспитательном процессе не только в элитных школах, но во всех школах страны;

3) содержание образования должно быть направлено не только на усвоение социального опыта, но и опыта духовной жизни, чему способствует религиозное воспитание, освоение детьми в русских школах основ православной христианской веры, без которой невозможно постичь истинный смысл жизни, непреложные ценности, без чего этот смысл утрачивается.

II. Научно-теоретические концептуальные основы духовного развития школьников

Проявляя различные типы активности, человек реализует себя в различных видах деятельности: предметной, познавательной, деятельности общения и деятельности переживания. Все виды деятельности взаимодействуют, переплетаются, проявляются в единстве и в процессе обучения, где имеют место рационально-теоретические и ценностные аспекты духовного взаимодействия ребенка с миром. Духовное развитие школьников предполагает рассмотрения различных аспектов их духовного взаимодействия с миром: 1) рационально-теоретических; 2) ценностных.

Взаимодействие человека с окружающим миром на уровне его рационально-теоретического осмысления предполагает необходимость умственного развития, умственного воспитания в процессе обучения.

К составляющим умственного развития относятся сами знания, приемы и методы познавательной деятельности, обучаемость как способность к приобретению новых знаний; она связана и с отношением ученика к учению, его активностью.

В основе обучаемости лежит продуктивное мышление, в результате чего возникает нечто оригинальное, принципиально новое для субъекта. Основной характеристикой продуктивного мышления является высокая новизна его продукта. Такое мышление обеспечивает самостоятельное решение новых для школьников проблем, высокого уровня усвоения знаний, способность переносить знания в новые условия, т.е. сознательность учебной деятельности.

К основным показателям структуры обучаемости относятся:

- полнота выделения существенных признаков;
- их обобщенность в слове;
- степень самостоятельности в выделении и оперировании этими признаками.

Круг задач умственного воспитания, таким образом, включает в себя:

- накопление фонда знаний, как необходимого условия мыслительной дея-

тельности;

- овладение мыслительными операциями (анализ, синтез, сравнение, классификация, абстрагирование, конкретизация, обобщение);

- формирование общих интеллектуальных умений, характеризующих интеллектуальную деятельность (умение читать, слушать, сосредотачиваться на главном, устно излагать свои мысли, работать с книгой и др.);

- формирование мировоззрения.

Умственное развитие школьника обеспечивается, когда он ставится в условия, требующие проявления активности и самостоятельности, при этом условия обучения должны быть доступными ученику для реализации активной мыслительной деятельности. Важнейшим является положение: требования, предъявляемые к ученику, должны соответствовать его потенциальным возможностям.

Приобретение школьниками знаний, их умственное развитие связаны с овладением мыслительными операциями и приемами мышления. Высокого уровня овладения ими возможно достичь, если учащиеся включены в активную мыслительную деятельность, требующую их проявления.

Преследуя цель умственного развития учащихся в учебном процессе, расширения их фонда знаний, развития способности к приобретению знаний, следует опираться на следующие принципы обучения:

- формирование приемов умственной деятельности;

- специальная организация мнемической деятельности (запоминания).

Условия обучения школьников предполагают формирование у них приемов двух типов:

- приемы алгоритмического типа;

- приемы эвристического типа, к которым относятся конкретизация, абстрагирование, варьирование, аналогия, анализ через синтез.

Запоминание изученного материала неразрывно связано с репродуктивным мышлением. Недостаточно стремиться развивать творческое мышление, недооценивая другой стороны мыслительной деятельности – репродуктивного

мышления. В самостоятельном творческом мышлении неразрывно связаны продуктивные и репродуктивные процессы.

Характеру, логике учебного процесса в наибольшей степени отвечает определение творчества как формы деятельности учащегося, направленной на создание объективно или субъективно качественно новых для него ценностей, имеющих общественное значение, т.е. важных для формирования его личности.

Обучение должно обеспечить проявление трех уровней познавательной активности школьников: воспроизводящая, интерпретирующая, творческая активность. Для того чтобы способствовать развитию творческого уровня активности школьников необходимо включать их в различные виды деятельности, организовав самостоятельную работу, обеспечивающую самостоятельное решение учащимися учебных задач, достаточно трудных для них, но выполняемых ими под руководством учителя. С другой стороны, необходима и полная самостоятельная работа школьников по решению определенного класса задач.

Духовное освоение ребенком окружающего мира происходит и на ценностном уровне, переплетаясь с рационально-теоретическим его освоением, поэтому очень важно добиваться сознательности в процессе усвоения знаний школьниками. Сознательная деятельность учащихся, решающих познавательную задачу, создает особую внутреннюю предрасположенность к учению, активизируя знания, работу мыслительных процессов. Она приобретает личностную значимость для школьников, окрашивается эмоциональными переживаниями: радостью самостоятельного продвижения, удивления перед «открытием», чувством удовлетворения от выполненной работы. Переживание успеха, гордости за свои достижения, радость познания, побуждает школьников проявлять настойчивость, решительность, волевые усилия, внимание при решении новых проблем. В процессе обучения необходимо помнить, что внутренний мир человека обогащается и совершенствуется вместе с расширением той действительности, которая охватывается эмоциональным переживанием. Формирование эмоционального опыта связано и с тем, чтобы уяснить, на какие ценные потребности человека можно опереться с целью их расширения и форми-

рования новых высших потребностей.

В процессе обучения необходимо работать с детьми, опираясь на принцип Жизненной Силы, особенно с детьми, имеющими низкую обучаемость, т.е. помочь им укрепить веру в собственные силы, заложить позитивную жизненную программу. В этих целях нужно создать такую среду обучения, условия которой способствовали бы раскрытию потенциальных возможностей детей, устранению дисгармонии во внутреннем мире и в отношениях с внешним миром.

Среда обучения должна быть благоприятной для того, чтобы вырастить человека-созидателя, человека духовно развитого, ориентированного в своей деятельности и поведении на высшие ценности. В процессе обучения необходимо развивать интерес школьников к процессу познания, деятельности, т.к. только тот педагогический процесс, который захватывает мысли, волю и настроения учащихся, вызывает их сомнения, размышления и усилия, изменяет их внутренние силы и оказывает влияние на развитие каждого из них. Учебная деятельность должна иметь для учащихся смысл, являться ценностью для них. Жизнеутверждающая направленность смыслообразования связана с позитивными переживаниями ребенка. Наличие смысла жизни, деятельности характеризуется наличием положительно-эмоционального тонуса. Смысл заключен для человека в ценностях, но не во всех, а только в тех из них, которые актуальны для него; это ценности благополучия, собственного роста и т.д. Оптимистическую установку в познании и реагировании на ситуацию, на ее отдельные элементы формируют только позитивные переживания. Вследствие этого, необходимо создание такой среды обучения, в которой у учащихся развиваются и формируются качества, необходимые человеку для гармонизации его внутреннего мира, гармонизации отношений с окружающим миром, среды, обеспечивающей его духовное развитие.

III. Конкретно-научные и технологические аспекты концепции духовного развития учащихся

Философские и научно-теоретические основы концепции духовного разви-

тия школьников в учебно-воспитательном процессе дают возможность обозначить психолого-педагогические условия обучения школьников, позволяющие обеспечить их духовное развитие. Условия должны быть органичны природе человека, особенностям развития детей и способствовать развитию в ребенке качеств человека-созидателя, обладающего богатством внутреннего содержания и способного жить созидательной жизнью в современном обществе. Как уже отмечалось, этому будет способствовать особая обучающая среда, включающая в себя предметные, организационные и духовные условия.

1. Предметные, организационные и духовные условия среды обучения

Предметные условия среды основываются на научном положении: требования, предъявляемые к учащимся, должны соответствовать их потенциальным возможностям.

Предметные условия обучающей среды связаны:

1) с предметной деятельностью учащихся по усвоению понятий, теоретических положений, выводов, они предполагают:

- усвоение знаний;
- усвоение норм и культуры мышления, что опирается на знания и на них строится;
- осуществление операциональных структур; выполнение мыслительных операций на разном уровне сложности и самостоятельности;

2) с учебным материалом, предъявляемым ученикам; имеются в виду те типы задач, которые этим материалом будут поставлены перед учениками.

При предъявлении учебного материала учащимся необходимо учитывать следующее:

1) постановка задач может быть произведена в форме заданий, вопросов, также в виде текста, способного вызвать вопрос и т.д.;

2) учебный материал, предъявляемый учащимся, должен способствовать раскрытию творческого потенциала школьников; активизации познавательных процессов, освоению опыта осуществления мыслительных операций.

Организационные условия определяют характер взаимодействия участни-

ков учебно-воспитательного процесса. Лучшей формой взаимодействия является сотрудничество. Благоприятное воздействие оказывает и общение. Процесс общения, жизненный опыт совместной деятельности являются источником знаний человека о человеке, о людях. Они есть основа самопознания и саморегуляции. В сотрудничестве лежат основы для самостоятельности и самовыражения личности, создаются наилучшие условия для развития творческого характера учебной деятельности, обеспечивается благоприятный климат обучения.

Духовные условия обучающей среды предполагают ее особые условия, когда между учителем и учащимися возникают такие отношения, которые порождают внутреннюю духовную связь. Эти отношения лежат в основе подлинно человеческого общения. Со стороны учителя должно быть такое отношение к детям, которое признает достоинство и ценность каждой личности, такое же качество тем самым учитель будет воспитывать и в детях по отношению к другим людям. При таком общении изнутри наполняют и объединяют человеческую жизнь чувства уважения и любви, доверия и взаимопонимания, общность целей, радостей, а порой и неудач. Это внутреннее человеческое единство скрывается под механическим, внешним отношением между людьми и через него действует. Оно является тем духовным питанием, которым живет человек. Внутреннее единство, духовная связь между участниками процесса обучения возникает как в связи с предметными условиями, так и в связи с организационными условиями обучающей среды. Оно развивается, если взаимодействие участников этого процесса, их воздействие друг на друга строится на основе понимания внутреннего мира человека, его целей, поступков, индивидуальных свойств его психики. Тогда создается определенная атмосфера, которая оказывает огромное влияние на развитие школьников. Обучающая среда, где выполняются духовные условия, будет предоставлять ученикам и образцы подлинно человеческих отношений, а сам учитель в этой среде воспитывает детей примером подлинной любви к людям.

Духовные условия обучающей среды могут в ней отсутствовать. Если ценностями признается лидерство, соперничество, самоутверждение, отрицание

авторитетов и на этой основе строятся отношения между людьми, тогда вряд ли можно рассчитывать на взаимопонимание, взаимоуважение, доверие, поддержку. В таком случае внутреннее единство, духовная связь участников процесса обучения не возникнет, что лишает человека важного для него духовного питания, которым он и живет. Духовные условия обучающей среды не могут, следовательно, быть созданными, если воспитание не опирается на принципы православно-христианской духовности, а оно осуществляется в учебном процессе ежеминутно и ежесекундно именно под влиянием деятельности, среды, отношений. Принцип любви есть центральный принцип, опираясь на который только и можно создать духовные условия среды обучения. Сам учитель должен быть воспитанным на принципе православной духовности, быть духовно развитым. Только в этом случае он будет с любовью относиться к детям, своему делу, своему предмету.

В обучающей среде, где предметные, организационные и духовные условия обучения отвечают перечисленным требованиям, внешняя и внутренняя деятельности участников учебно-воспитательного процесса переплетаются, находятся в единстве и взаимосвязи. Это обеспечивает включение учащихся в основные виды деятельности человека: предметную, познавательную деятельность (в том числе и самостоятельную познавательную деятельность), деятельность общения, деятельность переживания, когда наряду с предметной и познавательной деятельностью протекает и духовная работа по осмыслению и оценке происходящего. В такой среде развивается уверенность в своих силах, надежда на успех, когда дети видят свои реальные достижения, ощущают себя значительными.

Обучающая среда, включающая в себя предметные, организационные и духовные условия, отвечающие тем требованиям, которые перечислены выше, позволяет не пресечься преемственности поколений, способствует усвоению той жизненной мудрости, которая выработана многими поколениями предков, что обеспечивает подрастающему поколению надежную основу для миропонимания, мироощущения, поведения и деятельности. В связи с этим школа долж-

на способствовать укреплению семьи, оказывать семье помощь в воспитании детей, работать, тесно взаимодействуя с семьей, осуществляя педагогическое просвещение родителей.

Заимствование у других того лучшего, что может служить совершенствованию педагогической системы, не исключено, но идеи, взятые у других народов, у других стран, не должны противоречить духу наших традиций, которые всегда отдавали дань духовному развитию человека. Либеральная мысль, конечно, с этим не согласится, но нужно выбирать то, что необходимо для жизни, а не противоречит ей. Педагогические идеи в других странах рождаются и развиваются под влиянием экономических, политических, социальных условий жизни, а они отличаются от тех, которые свойственны России. К примеру, педагогические идеи Дж. Дьюи, возможно, в чем-то и хороши для США. Его дидактическая система не ставит, конечно, достижения цели преемственности поколений в процессе обучения и понятно почему. О какой преемственности поколений мог говорить Дж. Дьюи, если его система должна была обеспечить обучение детей эмигрантов из других стран. Соединенные Штаты Америки – страна, не имеющая глубоких традиций, ее создали люди, прибывшие на североамериканский материк из других регионов мира, искоренив в основе то население, которое являлось носителем древних традиций. Может ли система обучения и воспитания, пригодная для условий США, служить образцом у нас? Наверное, если Россия не желает больше быть независимым государством.

2. Содержание общего образования, направленного на формирование среды обучения, обеспечивающей духовное развитие школьников

1. Общее образование обеспечивает глубокое изучение основ наук, родного языка и литературы, истории, произведений устного народного творчества (сказок, загадок, пословиц и поговорок и др.).

2. Содержание общего образования направлено на всестороннее развитие ребенка. Оно обеспечивает как умственное воспитание и развитие, так и физическое, эстетическое, нравственное воспитание, трудовое обучение, поскольку все эти составляющие оказывают влияние на духовное развитие человека.

3. Содержание образования должно обеспечить усвоение опыта духовной жизни, не ограничиваясь усвоением социального опыта, направленного на усвоение культуры. Культурные практики не всегда ведут к высшим идеалам. Размытость духовных ориентиров приводит к неразличимости добра и зла. А это влечет за собой многие ошибки в поведении, лишает человека гармонии и счастья.

4. Результатом общего образования является образованность и воспитанность, мировоззрение человека. В результате общего образования формируется личность, обладающая обширными знаниями о мире, сформированными в систему, широким кругозором и эрудицией, способная свободно и независимо мыслить, личность с высокими нравственными идеалами, основанными на православно-христианской этике, признающей достоинство и ценность каждой личности.

3. Методы и технологии обучения

Методы и технологии обучения и воспитания должны обеспечивать:

- 1) включение учащихся во все основные для человека виды деятельности;
- 2) умственное воспитание и развитие, без которого затрудняется духовное развитие человека;
- 3) нравственное воспитание и развитие, опирающееся на высшие ценности, выработанные православием;
- 4) развитие познавательной активности, способности к творчеству, включая школьников в самостоятельную познавательную деятельность, что предполагает:
 - усвоение учебного материала на высоком уровне;
 - овладение мыслительными операциями и приемами мыслительной деятельности;
 - формирование интереса к процессу познания, деятельности, развитие воли, усидчивости;
- 5) реализацию потенциальных возможностей детей, способствуя устранению дисгармонии во внутреннем мире и в отношениях с внешним миром;

б) достижение школьниками осознания в учебной деятельности смысла, восприятия ее как ценности для себя, что характеризуется преобладанием у них положительно-эмоционального тонуса в процессе обучения;

7) состояние надежды на успех, также и реальные достижения для поддержания эмоционального тонуса, способствуя развитию инициативы, веры в себя, настойчивости и др.;

В образовательном процессе необходимо глубокое и серьезное осмысление педагогами всех нововведений с точки зрения высоких духовных истин, которые всегда хранил народ и которым он следовал.

1.5.2. Применение концепции духовного развития школьников при обучении детей с задержкой психического развития

Дети с задержкой психического развития обладают той же природой, какой обладают все люди, но имеют особенности развития, которые необходимо учитывать в учебно-воспитательном процессе. Концепция духовного развития школьников, изложенная в предыдущем параграфе (1.5.1) целиком и полностью применима к обучению и воспитанию школьников с низкой обучаемостью, хотя в силу особенностей развития этих детей следует акцентировать внимание на различиях между детьми с задержкой психического развития и детьми с нормальным развитием. При обучении детей с задержкой психического развития необходимо учесть их особенности и обратить внимание на следующие положения концепции:

– при развитии творческой активности детей необходимо считаться с их индивидуальными различиями, которые достаточно устойчивы; учитывая эти различия, следует добиваться подлинного развивающего эффекта обучения; способность к приобретению знаний – обучаемость – является одним из таких различий;

– умственное развитие школьника обеспечивается, когда он находится в условиях, требующих проявления активности и самостоятельности, при этом условия обучения должны быть доступными ученику для реализации активной

мыслительной деятельности; важнейшим при этом является такое положение: требования, предъявляемые к ученику, должны соответствовать его потенциальным возможностям.

Духовное развитие ребенка требует такого воспитания и обучения, при котором он усваивает духовные ценности и ведет себя в социальной действительности в соответствии с ними. Но любое усвоение сопряжено с умственным напряжением, волевыми усилиями, переживанием, духовной работой. Усвоение духовных знаний тоже должно произойти на высоком уровне, что невозможно без осмысления, осознания того, что изучается. Следовательно, активная мыслительная деятельность ребенка должна проявляться на высоком уровне и при осмыслении ценностей. Усвоенные знания не будут иметь большого значения, если они неприменимы. Знать, как себя вести, необходимо, но недостаточно для жизни человека-созидателя. Чтобы жить созидательной жизнью, нужно иметь еще интерес к жизни, чтобы сама жизнь представляла собой ценность для человека, имела смысл. Повышать и сохранять привлекательность жизни для человека, его привязанность к ней помогают определенные ценности, важные для него. Жизнеутверждающую направленность имеет, по мнению Р.Х. Шакурова, смыслообразование, которое зиждется на позитивных переживаниях; наличие смысла у человека характеризуется позитивными переживаниями, преобладанием положительно-эмоционального тонуса: бодрого настроения, состояния радости и счастья. Для этого каждому человеку необходимо иметь качества созидателя, способность осуществить свои потенциальные возможности в реальности, поэтому умственное развитие имеет огромное значение для того, чтобы быть духовно развитым человеком, обладать богатством внутреннего содержания, внутренней гармонией, без чего не может быть подлинного духовного развития в современных жизненных условиях.

Для ребенка школьного возраста учебная деятельность должна иметь смысл, быть ценностью, поскольку она ведущая деятельность этого периода развития человека. В учебной деятельности усвоение знаний, их применение, вообще, познавательная деятельность имеют огромное значение для школьни-

ка: с ними связаны конкретные ценности, смыслы, т.к. специально организованное познание составляет сущность учебно-воспитательного процесса.

Природа познавательной деятельности в русле современной мысли понимается как творческая деятельность, направленная на получение достоверных знаний о действительности, без которых не может быть богатства внутреннего мира. Чтобы сделать учение привлекательной ценностью для детей с низкой обучаемостью, нужно помнить следующие теоретические положения.

1. Школьникам с низкой обучаемостью оказывается недоступным самостоятельное решение сложных для них задач, но они чувствительны к помощи, т.е. опираясь на помощь взрослого, дети с задержкой психического развития смогут решать новые для себя задачи.

2. Им, как и другим детям, свойственны высшие потребности: потребности в безопасности, любви, самоуважении, потребности в знаниях; они также стремятся к самовыражению, желают быть уважаемыми, уверенными в своих силах.

3. Заботясь о духовном развитии ребенка с задержкой психического развития, необходимо создать такие условия обучения, которые давали бы ему надежду на успех и реальные достижения, поддерживали бы тем самым его эмоционально-положительный тонус, способствовали превращению учения для него в ценность, формировали светлое, радостное мировосприятие.

Условия обучения должны способствовать тому, чтобы учебная деятельность имела для ребенка высший смысл. Неиссякаемым источником смыслов, как уже говорилось, является творческая деятельность, когда человек преодолевает возникающие трудности, проявляя волю, испытывая при этом переживания богатой гаммы.

4. Действительное усвоение знаний возможно только тогда, когда ученик активно действовал с учебным материалом, пробовал применять соответствующие знания в процессе обучения, поэтому следует опираться на принцип сознательности и активности.

5. Высшей формой сознательности и активности является самостоятельность учащихся в учебно-воспитательном процессе, когда учащиеся постигают

существенные стороны фактов и явлений, когда у них вырабатываются приемы мыслительной деятельности.

6. Важной стороной познавательной деятельности учащихся с низкой обучаемостью является самостоятельная деятельность под руководством учителя (деятельность с опорой на помощь взрослого).

Даже при условии, что содержание обучения направлено на обогащение внутреннего мира: расширение кругозора, формирование обширных знаний о мире, развитие чувств и мыслей, – поставлена цель обеспечить учащимся школы богатое общее образование в процессе обучения, в работе с детьми с задержкой психического развития достижение этих целей затруднено. Следовательно, чтобы способствовать духовному развитию школьников с низкой обучаемостью, необходимы специальные педагогические воздействия.

Для того чтобы расширить кругозор учащихся с задержкой психического развития, их фонд знаний о мире, сформировать их в систему, увеличив, тем самым, богатство внутреннего содержания, нужно повысить уровень усвоения знаний, активизировать их мыслительную деятельность. Важно добиться в процессе обучения и того, чтобы учебная деятельность стала ценностью для детей и имела бы для них смысл. Но дети с задержкой психического развития не обладают многими качествами, которые необходимы для этого. В процессе обучения школьников с низкой обучаемостью необходимо найти ответы на важнейшие вопросы. Как организовать обучение, чтобы способствовать формированию интеллектуальных умений, которыми школьники с низкой обучаемостью обладают в меньшей степени? Как сочетать в процессе обучения любовь к ребенку и требования к нему, требования, не превышающие их возможностей, но при этом достичь-таки усвоения необходимых знаний? Работая над ответами на поставленные вопросы, мы пришли к убеждению, что решить стоящие перед нами задачи при обучении школьников с низкой обучаемостью можно, если обучать их посредством специально разработанной технологии обучения, обеспечивающей включение учащихся в самостоятельную познавательную деятельность, протекающую по-разному: под руководством учителя либо при пол-

ной самостоятельности детей. Технология обучения, включающая школьников с низкой обучаемостью в самостоятельную работу, посильную для них, основывается на системе самостоятельных работ двух типов: самостоятельные работы, выполняемые учащимися под руководством учителя и самостоятельные работы, которые дети выполняют полностью самостоятельно.

Самостоятельные работы, выполняемые школьниками, должны быть направленными на расширение фонда знаний учащихся, овладение мыслительными операциями, обеспечение осуществления полного цикла познавательных действий по усвоению учебного материала:

- восприятия нового материала;
- его первичного и последующего осмысления, запоминания;
- упражнения усвоенной теории на практике;
- повторения с целью углубления и более прочного усвоения знаний, умений и навыков.

Технология обучения, позволяющая включать учащихся в самостоятельную деятельность двух типов, дает возможность достичь:

- активной самостоятельной познавательной деятельности школьников, в том числе и творческого характера, т.е. протекания познавательных процессов на высоком уровне познавательной активности;
- овладения мыслительными операциями;
- устранения противоречий (или их блокирование) с окружением;
- достижения учащимися внутреннего равновесия (гармонии) и, как следствия, эмоционального благополучия;
- обогащения и совершенствования внутреннего мира ребенка вместе с расширением той действительности, которая охватывается позитивным эмоциональным переживанием.

Применение концепции духовного развития школьников в учебно-воспитательном процессе к обучению и воспитанию школьников с низкой обучаемостью и использование, в соответствии с ней, технологии обучения будет способствовать:

1) умственному развитию детей; формированию у учащихся обширных знаний о мире, сложенных в систему, а не в виде разрозненных фактов и идей;

2) развитию любви к познанию, пробуждению познавательной самостоятельности учеников, развитию в них желания и способности самостоятельно приобретать новые знания;

3) включению учащихся в такие виды деятельности: предметную, познавательную деятельность (в том числе и самостоятельную познавательную деятельность), деятельность общения и деятельность переживания; формированию обучающей среды, способствующей духовному развитию школьников, в которой у них развиваются и формируются качества, необходимые человеку для гармонизации внутреннего мира и отношений с внешним миром.

Технология обучения применялась в рамках традиционной для нашей страны дидактической системы. Следовательно, содержание обучения обеспечивало богатое общее образование школьников и способствовало формированию мировоззрения, обширных знаний, усвоенных в системе, расширению кругозора детей. Содержание обучения способствовало и воспитанию личности с богатством внутреннего мира. Главное назначение технологии было в том, чтобы помочь детям с задержкой психического развития, повысить интерес к жизни, развить интерес и даже любовь к познанию, сделать учебную деятельность ценностью для них, способствуя, тем самым, их духовному развитию, формируя в них качества человека, способного жить созидательной жизнью в обществе.

Обеспечение умственного развития школьников с низкой обучаемостью в условиях обучающей среды, способствующей эмоционально-ценностному освоению мира ребенком, с применением технологии, включающей учащихся в самостоятельную познавательную деятельность двух типов, дает возможность выявлять отдельные стороны развития детей:

– степень усвоения понятий и проявления творческой активности;

– проявление потребности в освоении предметного мира и стремления к умственному труду;

- эмоциональное благополучие в сфере предметной деятельности;
- эмоциональное благополучие в сфере общения.

Эти параметры отражают внешние проявления школьников в процессе обучения и их внутреннее состояние: формирование высших потребностей, расширение фонда знаний, состояние внутреннего равновесия или, напротив, дисгармонии. Эмоциональное благополучие в сфере предметной деятельности и общения свидетельствует о том, что учение школьников с низкой обучаемостью протекает благоприятно: реализуются главные потребности каждого ребенка; происходит устранение противоречий с внешним миром и во внутреннем мире; учение имеет для школьников смысл, является ценностью.

РАЗДЕЛ II. ОРГАНИЗАЦИЯ ОПЫТНО-ПОИСКОВОГО ИССЛЕДОВАНИЯ ДУХОВНОГО РАЗВИТИЯ ШКОЛЬНИКОВ С НИЗКОЙ ОБУЧАЕМОСТЬЮ, ЕГО РЕЗУЛЬТАТЫ

Глава 1. ОРГАНИЗАЦИЯ ОПЫТНО-ПОИСКОВОГО ИССЛЕДОВАНИЯ ДУХОВНОГО РАЗВИТИЯ ШКОЛЬНИКОВ С НИЗКОЙ ОБУЧАЕМОСТЬЮ

2.1.1. Этапы и методы исследования

Исследование проблемы духовного развития школьников с низкой обучаемостью (аспект самостоятельной деятельности) осуществлялось в три этапа.

Первый этап исследования – поисково-подготовительный. На этом этапе проводился анализ философской и психолого-педагогической литературы, изучение опыта работы учителей с целью выявления состояния исследуемой проблемы в теории, практике обучения и определения основ проводимой исследовательской работы. В этот период были сформулированы цель, объект и предмет исследования, его гипотеза и задачи, разработана программа исследования.

Практический аспект на этом этапе заключался в том, что было положено начало разработке концепции духовного развития школьников с низкой обучаемостью, технологии обучения, моделирующей самостоятельную познавательную деятельность учащихся.

Второй этап – *поисково-констатирующий*. На данном этапе проводилась разработка концепции духовного развития школьников, выявлялись условия среды обучения, способствующей их духовному развитию, уточнялись отдельные теоретические положения. Разрабатывалась технология обучения школьников с низкой обучаемостью, осуществлялся анализ и корректировка концепции духовного развития детей и технологии обучения; проводился педагогический эксперимент по апробации технологии; изучалось влияние предметных, организационных и духовных условий обучающей среды. Проводился диагностический педагогический эксперимент.

Третий этап – проведение формирующего и контрольного педагогического экспериментов, обработка, проверка, анализ и систематизация полученных результатов, уточнение теоретических и экспериментальных выводов, обобщение

ние, систематизация полученных результатов и их внедрение в практику работы школы.

Методы, применяемые в исследовательской работе, predeterminedены исходными методологическими предпосылками, целями и задачами экспериментального исследования в целом и отдельных его этапов.

В ходе опытно-поисковой работы применялся *метод теоретического анализа* проблемы духовного развития школьников. Теоретический анализ проблемы исследования позволил охарактеризовать понятия «духовность», «духовное развитие», «творчество», сформулировать главные методологические положения концепции духовного развития школьников, наметить основные направления разработки технологии обучения, способствующей достижению цели духовного развития учащихся, выявить условия обучающей среды, обеспечивающей духовное развитие учащихся. *Метод теоретического моделирования* способствовал созданию концепции духовного развития школьников, представленной тремя уровнями, отражающими философско-методологические основы процесса духовного развития ребенка, научно-теоретические и конкретно-научные аспекты концепции. *Метод наблюдения* реальной учебной деятельности школьников дал возможность на каждом этапе исследования изучать состояние учащихся, изменение их поведения, отношения к учебной деятельности, видеть и оценивать их суждения, умения сосредоточенно работать с учебным материалом, формулировать выводы, делать заключения и т.д. Результаты наблюдения давали возможность оценивать эффективность психолого-педагогической работы, направленной на духовное развитие учащихся, и корректировать психолого-педагогическую деятельность.

Метод изучения продуктов деятельности школьников с низкой обучаемостью применялся в ходе всей опытно-экспериментальной работы и способствовал изучению и оценке эффективности всех педагогических процедур и педагогических условий обучения. Исследования *методом срезов* обеспечили возможность изучить начальное состояние учащихся и последующие изменения в их развитии по заданным параметрам.

Опытно-экспериментальная работа, которая проводилась с целью практической проверки выдвинутых теоретических положений и эффективности разработанной концепции духовного развития школьников с низкой обучаемостью, позволила вести наблюдение за процессом обучения и развития детей, корректировать отдельные положения разработанной концепции, проверить и подтвердить верность концепции. В ходе эксперимента были проверены теоретически обоснованные педагогические условия обучения, реализована технология обучения, направленная на формирование самостоятельной познавательной деятельности учащихся, сделаны соответствующие выводы и обобщения.

Метод поэлементного анализа при обработке результатов педагогического эксперимента позволил сопоставлять и сравнивать состояния развития школьников на начальной стадии экспериментальной работы и на ее завершающем этапе, сделать определенные заключения, сформулировать выводы. Анализ результатов экспериментальной работы дал также возможность сравнить состояния учащихся с низкой обучаемостью в условиях обучения, теоретически обоснованных и создаваемых нами в ходе опытно-поисковой работы, и учащихся, обладающих высоким уровнем обучаемости, учебно-воспитательный процесс которых протекал в иных педагогических условиях.

2.1.2. Цель, задачи и ход опытно-экспериментальной работы

Цель опытно-экспериментального исследования проблемы духовного развития школьников с низкой обучаемостью в процессе обучения – реализовать разработанную концепцию духовного развития школьников в естественных условиях учебно-воспитательного процесса, экспериментально проверить выдвинутые положения – теоретически обоснованные педагогические условия обучения, способствующие духовному развитию учащихся. Изучение проблемы духовного развития ребенка в процессе обучения предполагает рассмотрения всего его духовного мира, что, конечно, в рамках одного исследования невозможно. Возникла необходимость очертить тот круг задач, которые можно было решить при исследовании духовного развития школьников с низкой обучаемостью.

стью в естественных условиях обучения. Духовное развитие школьников включает в себя и умственное развитие, и состояние эмоций, переживаний, и расширение потребностей, формирование духовных, высших потребностей. К составляющим умственного развития относятся:

- сами знания;
- приемы и методы познавательной деятельности;
- обучаемость – способность к приобретению новых знаний; она связана и с отношением ученика к учению, его активностью.

Конечно, физическое, духовно-нравственное воспитание, трудовое обучение также способствуют духовному развитию школьников. Но о том, как при этом происходит духовное развитие детей, можно узнать благодаря новым, специальным исследованиям. Мы же поставили задачу изучения того, как условия обучения способствуют умственному развитию детей, их познавательной самостоятельности и активности, интересу к познанию. С этой целью нами была разработана технология обучения школьников с задержкой психического развития, направленная на повышение их творческого потенциала, овладение школьниками самостоятельной познавательной деятельностью. В процессе реализации технологии создавалась особая среда обучения, которая оказалась благоприятной для формирования у школьников с низкой обучаемостью осознания учебной деятельности как ценности для себя, понимания ее как деятельности, имеющей для них большой смысл.

В ходе экспериментальной работы следовало определить эффективность педагогической технологии, включающей учащихся с низкой обучаемостью в самостоятельную познавательную деятельность двух типов: под руководством учителя и самостоятельную деятельность, протекающую при полной самостоятельности детей.

Мы предположили, что технология обучения, разработанная на основе самостоятельных работ двух типов, будет способствовать: умственному развитию детей, развитию любви к познанию, пробуждению познавательной самостоятельности учеников, развитию в них желания и способности самостоятельно

приобретать новые знания. Благодаря реализации технологии будет создана среда обучения, предметные, организационные и духовные условия которой позволят включать учащихся в такие виды деятельности: предметную, познавательную деятельность (в том числе и самостоятельную познавательную деятельность), деятельность общения и деятельность переживания; сформирована среда, в которой у учащихся развиваются и формируются качества, необходимые человеку для гармонизации внутреннего мира и отношений с внешним миром: развивается уверенность в своих силах, надежда на успех, когда дети видят свои реальные достижения, ощущают себя значительными. В условиях обучающей среды доминирует серьезный умственный труд учащихся, у них развивается способность к самореализации своих сил и возможностей в самостоятельной познавательной деятельности, способствуя созданию у детей радостного настроения, положительного эмоционального тонуса, приобретению школьниками смысла в своей деятельности. В учебно-воспитательном процессе будут формироваться богатство чувств, эмоций, переживаний, а отношения между детьми, детьми и учителем строиться на основе любви, уважения и понимания, сам учитель воспитывает примером любви к миру, людям. Поскольку учебно-воспитательный процесс основывается на принципе любви, что проявляется и подходах к обучению и в отношениях его участников, этот процесс позволяет школьникам познавать и усваивать высшие ценности, развивать умение на их основе строить свое поведение во внешнем мире. Иначе и быть не может, когда в отношениях признается достоинство и ценность каждой личности.

Технология обучения, разработанная на основе самостоятельных работ двух типов (на материале математики), описана в третьем параграфе первой главы данного раздела.

Обеспечение обучения, способствующего духовному развитию школьников с низкой обучаемостью, в условиях применения технологии, включающей учащихся в самостоятельную познавательную деятельность двух типов, дает возможность выявлять отдельные стороны развития детей:

- степень усвоения понятий и проявления творческой активности;

– проявление потребности в освоении предметного мира и стремления к умственному труду;

– эмоциональное благополучие в сфере предметной деятельности;

– эмоциональное благополучие в сфере общения.

В процессе эксперимента работа велась по следующим направлениям:

– изучалось наличное состояние усвоения определенного круга понятий по школьным предметам различных циклов в группах детей с различным уровнем обучаемости;

– определялось состояние творческой активности школьников;

– выявлялось наличие потребности в освоении предметного мира и стремления к умственному труду;

– изучалось эмоциональное состояние учащихся в сфере предметной деятельности и в сфере общения;

– прослеживалась динамика развития школьников с задержкой психического развития (с низкой обучаемостью) под влиянием условий обучения.

Критериями, по которым устанавливался факт достоверности выдвинутых теоретических положений, эффективности педагогических условий обучения школьников с низкой обучаемостью и технологии обучения, были определены следующие:

– усвоение определенного круга понятий по школьным предметам различных циклов;

– проявление творческой активности школьников;

– потребность в освоении предметного мира и стремления к умственному труду;

– эмоциональное благополучие в сфере предметной и познавательной деятельности;

– эмоциональное благополучие в сфере общения.

При проведении констатирующего и контрольного экспериментов использовались методики: Школьный тест умственного развития, разработанный отечественными учеными (ШТУР), тест В.М. Русалова (ОСТ) [118] и тест, состав-

ленный нами на основе геометрического материала с целью выявления уровня усвоения учащимися научных (математических) понятий по одной теме школьной программы. Выдвинутые положения проверялись в условиях естественного эксперимента с участием 123 школьников МОУ СОШ №№ 46 и 99 г. Челябинска. В эксперименте участвовали учащиеся, имеющие различные способности к усвоению знаний: 1) дети с задержкой психического развития (с низкой обучаемостью); 2) школьники с высоким уровнем обучаемости. Все испытуемые – учащиеся основной школы. Группы школьников, участвующих в эксперименте, имели, в основном, выровненные исходные параметры: ЭГ-1, ЭГ-2, ЭГ-3 – экспериментальные группы; КГ-2 – контрольная группа. Состав этих четырех групп – дети с задержкой психического развития (с низкой обучаемостью). Дети с высоким уровнем обучаемости – группа КГ-1 (контрольная). Учащиеся отбирались в эту группу заранее. В основу отбора были положены хорошие и отличные результаты успеваемости по всем школьным предметам. Группа была сформирована (как и все другие) задолго до эксперимента и независимо от него. Потенциальные возможности учащихся в этой группе заведомо выше, чем у испытуемых других групп. Изучая условия обучения, связанные с исследованием проблемы духовного развития ребенка с низкой обучаемостью, мы надеялись, что участие в эксперименте детей, имеющих различный уровень обучаемости, позволит нам с большей очевидностью убедиться в достоверности выдвинутых теоретических положений.

В соответствии с целью исследования были определены задачи экспериментальной работы:

1) провести формирующий эксперимент, в ходе которого реализовать концепцию духовного развития школьников с низкой обучаемостью в процессе обучения, внедрить разработанную технологию обучения школьников с задержкой психического развития;

2) изучить развитие ребенка в группах с различной обучаемостью с учетом всех названных критериев до и после формирующего эксперимента;

3) получить научно обоснованные данные об условиях обучения, способст-

вующих духовному развитию школьников.

На констатирующем этапе эксперимента изучалось имеющееся (начальное) состояние развития учащихся по обозначенным критериям в экспериментальных и контрольных группах детей с различным уровнем обучаемости.

В ходе формирующего эксперимента в экспериментальных группах в естественных условиях учебно-воспитательного процесса была реализована концепция духовного развития школьников в применении к обучению школьников с низкой обучаемостью с использованием технологии обучения, способствующей овладению учащимися с задержкой психического развития самостоятельной познавательной деятельностью. В контрольных группах формирующий эксперимент не проводился.

Контрольный эксперимент проводился с применением тех же методик, что и констатирующий, во всех группах испытуемых. Изучение развития учащихся осуществлялось по тем же параметрам, что и на начальном этапе экспериментальной работы. По результатам констатирующего и контрольного экспериментов был сделан сравнительный анализ состояния развития испытуемых экспериментальных и контрольных групп, прослеживалась динамика развития учащихся, сформулированы выводы и обобщения.

2.1.3. Технология обучения, формирующая самостоятельную познавательную деятельность школьников с низкой обучаемостью

Задачей здорового общества является постоянная забота о создании условий для развития каждого человека, способствующих его духовному росту, формированию качеств, позволяющих проявлять силы и способности в полезной общественной деятельности. В особой заботе нуждаются дети с задержкой психического развития, т.к. они могут вносить в жизнь общества негативные элементы, если воспитание и обучение не обеспечит формирования качеств, необходимых для конструктивной самореализации. Почти в каждой школе есть классы, сформированные из таких детей. Работа с детьми с задержкой психиче-

ского развития является сложной для учителя, поскольку недостаточно разработаны методы, формы, технологии обучения школьников с низкой обучаемостью. Реально дети с задержкой психического развития обучаются по общепринятым учебникам с использованием тех же дидактических пособий, что и для других детей. Нередко требования к этим учащимся превышают их способности, а учебные задачи, предъявляемые им, трудны для них. Постепенно, под влиянием многих неудач, у школьников формируется интеллектуальная пассивность, инертность мышления, стремление избежать умственного напряжения путем подражания готовому образцу, не проникая в сущность своих действий. У них пропадает интерес к учебной деятельности, к познанию, в поведении появляются отклонения от нормы. Другой крайностью может оказаться то, что детям с задержкой психического развития предъявляется очень упрощенный материал, что также не будет способствовать их духовному развитию, формированию качеств, позволяющих наиболее полно раскрывать свои силы и возможности в процессе обучения и социальной самореализации в будущем. При правильном выборе методов, форм, содержания обучения дети с задержкой психического развития способны научиться понимать сущность предметов и явлений, овладеть способностью к обобщениям, хорошо усваивать учебный материал. В работах З.И. Калмыковой, Т.А. Власовой, Т.В. Егоровой, М.С. Певзнер показано, что школьники с заниженными способностями к получению знаний могут продвигаться в своем развитии, если они преодолевают трудности при решении учебных задач, опираясь на помощь взрослого.

Трудности, возникающие перед учителем в процессе обучения детей с задержкой психического развития, связаны со следующими причинами:

- 1) дети медлительны, склонны к монотонной шаблонной работе, плохо переключаются с одного вида деятельности на другой, с одной задачи на другую;
- 2) у них низкая обучаемость, более слабо, чем у других детей, развиты те интеллектуальные свойства, от которых зависит эффективность учебной деятельности:

– обобщенность мыслительной деятельности;

- осознанность мышления;
- устойчивость мыслительной деятельности;
- самостоятельность мышления;
- гибкость ума;

3) низкий уровень овладения мыслительными операциями (анализ, синтез, аналогия, классификация, обобщение);

4) как правило, не сформированы интеллектуальные умения: умение читать, слушать, сосредотачиваться на главном, работать с книгой и др.;

5) как следствие, знания не формируются в системе, фонд знаний меньше, чем у детей с высоким уровнем обучаемости, что, конечно, не способствует духовному развитию детей;

6) вера в собственные силы нередко отсутствует, что препятствует развитию потребности в творчестве, творческой деятельности, потребности к познанию вообще.

И.Я. Лернер характеризует творческую деятельность следующими основными чертами:

- видение структуры объекта, что обнаруживается, когда человек, столкнувшись с какой-либо ситуацией, проблемой, новым текстом и др., улавливает все элементы этого объекта, существенное и несущественное, соотношение этих элементов;

- самостоятельный перенос знаний и умений в новую ситуацию, что проявляется в способности при решении новой задачи использовать ранее усвоенные знания и умения для поиска решения;

- видение новой функции объекта;

- построение принципиально нового способа решения, отличного от уже известных субъекту.

Обладая потребностями к творческой деятельности, что свойственно человеку в силу его творческой природы, он должен еще обладать и качествами, которые обеспечивают возможность удовлетворения этих потребностей, быть способным к творческой деятельности.

При разработке технологии обучения мы руководствовались следующими основными положениями:

1) самостоятельные работы, выполняемые школьниками, должны быть направленными на расширение фонда знаний учащихся, овладение мыслительными операциями; необходимо обеспечить осуществление полного цикла познавательных действий по усвоению учебного материала:

- восприятие нового материала;
- его первичное и последующее осмысление, запоминание;
- упражнение усвоенной теории на практике;
- повторение с целью углубления и более прочного усвоения знаний, умений и навыков.

2) обучая, прежде всего следует опираться на принцип Жизненной силы, способствовать развитию у детей веры в собственные силы; нужно построить обучение так, чтобы дети справлялись с различными учебными задачами, в том числе и не имитирующего характера; это будет способствовать развитию интереса к познанию, формировать чувство защищенности, самоуважения, эмоциональному благополучию детей;

3) несмотря на то что обучаемость – качество школьника, слабо поддающееся изменениям, с помощью специально подобранного учебного материала и педагогических процедур можно развивать у школьников с низкой обучаемостью такие качества ума, как:

- чувствительность к существенному;
- осознанность и самостоятельность мышления;
- устойчивость мыслительной деятельности, способствуя, тем самым, развитию продуктивного мышления детей;

При работе с детьми с задержкой психического развития следует опираться на выводы З.И. Калмыковой и Н.А. Менчинской о том, что школьники с низкой обучаемостью чувствительны к помощи со стороны. Необходимо погрузить учащихся в условия, способствующие развитию интеллектуальных умений, а учебный материал и методы обучения должны способствовать овладению

школьниками мыслительными операциями. Обучение необходимо осуществлять в зоне ближайшего развития детей, формируя зону их актуального развития. Важно использовать эвристические приемы обучения наряду с алгоритмическими приемами, например, прием варьирования объектов, анализ через синтез, развивать творческую активность детей. Учащиеся с задержкой психического развития с большими трудностями усваивают изучаемый материал; им требуется больше времени для усвоения, чем их сверстникам с хорошо развитыми способностями к усвоению знаний. З.И. Калмыкова пишет: «...им нужны гораздо более развернутые объяснения, с широкой наглядной опорой, выполнение большого количества упражнений с очень медленным повышением их трудности, многократный возврат к уже изученному» [57, С. 170]. На этот факт указывают и другие исследователи (Т.И. Власова, Т.В. Егорова, М.С. Певзнер).

Постепенно у нас возникла идея разработки технологии обучения, основанной на самостоятельной деятельности учащихся по усвоению изучаемого материала, причем стало очевидным, что самостоятельная познавательная деятельность школьников должна быть двух типов: под руководством учителя и без помощи взрослого. В ходе опытно-поисковой работы была разработана технология обучения, способствующая духовному развитию школьников с низкой обучаемостью, включающая учащихся в активную самостоятельную познавательную деятельность.

Основанием для различия самостоятельных работ учащихся по типам была определена степень самостоятельности школьников при выполнении предъявляемых им заданий. В одном случае, дети самостоятельно изучают новый материал под руководством учителя, постепенно выполняя все усложняющиеся задания, приводящие их к осознанию существенных признаков научных понятий, определенным выводам и обобщениям, формированию новых понятий. Знания не преподносятся в готовом виде – учащиеся получают их в процессе активной самостоятельной деятельности, делают «микрооткрытия», выявляют новые для себя свойства окружающего мира. Хотя такой путь и сложен, но именно так проявляется активная работа мысли. Для движения вперед необходимо посто-

янное преодоление трудностей. Активизируются при этом интеллектуальные, эмоциональные, регулятивные и творческие процессы, формируется интерес к познанию, лучше, прочнее усваиваются знания. В другом случае, когда дети работают полностью самостоятельно, опыт самостоятельной мыслительной деятельности закрепляется, совершенствуется, у школьников появляется осознание, осмысление результатов своей деятельности, пробуждается вера в собственные силы, формируется потребность в самосовершенствовании, т.к. они видят, что могут делать самостоятельно, что усвоено, а что еще требует усилий для усвоения.

Таким образом, учитывая типичные свойства психики детей с задержкой психического развития и оказывая влияние на каждого из них, обучение с помощью педагогической технологии, направленной на формирование самостоятельной познавательной деятельности детей, способствует развитию школьников:

- развиваются определенные качества ума, интеллектуальные умения;
- достигается удовлетворение потребностей в самоутверждении, самореализации, чувстве защищенности, понимании другими людьми;
- пробуждается вера в собственные силы, формируется потребность в самосовершенствовании;
- возникает потребность в познании и предметной деятельности;
- повышается уровень эмоционального благополучия учащихся, чему способствуют положительно окрашенные переживания в процессе обучения.

Остановимся подробнее на описании самостоятельных работ каждого типа.

Упражнения и задания для самостоятельных работ первого типа подбирались специально так, чтобы в процессе их выполнения школьниками с низкой обучаемостью достигался высокий уровень мыслительной активности. При подборке упражнений учитывалось научное положение З.И. Калмыковой о том, что учащимся с задержкой психического развития нужны гораздо более развернутые объяснения, с широкой наглядной опорой, выполнение большого количества упражнений с очень медленным повышением их трудности, многократ-

ный возврат к уже изученному. Наряду с этим использовались и эвристические приемы: анализ через синтез и варьирования объектов.

Поскольку дети с задержкой психического развития на низком уровне владеют операциями анализа и синтеза, учебный материал подается так, что способствует освоению приема анализа через синтез. Школьники, решая поставленные задачи, постепенно подходят к обнаружению существенных признаков понятия, их осознанию, обобщению, они как бы открывают новое знание, опираясь на помощь учителя, достигая осознанности мыслительной деятельности. В ходе активной работы с учебным материалом, осуществляя поиск и открытие соответствующих законов и правил, в процессе эвристической беседы, организованной и руководимой учителем, учащиеся делают обобщения на основе выявленных существенных признаков, выражают в слове обнаруженные свойства изучаемых предметов, определяют понятия. Полученные выводы обсуждаются, корректируются – так организуется учебное сотрудничество и общение участников педагогического процесса.

Применение приема варьирования объектов дает возможность возвращать школьников к изученному материалу, способствуя тому, чтобы учащиеся могли увидеть изучаемый объект с разных сторон, в разных ситуациях. Этим достигается и повторение, и углубление знаний, прочное усвоение свойств изучаемых предметов и явлений.

При помощи самостоятельных работ первого типа осуществляется организация применения и закрепления знаний, когда учащимися обнаруживаются новые связи и закономерности, не замеченные ранее.

Такой подход к организации изучения учебного материала приводит к тому, что ученики осуществляют все этапы формирования научных понятий, указанные А.В. Усовой, [150,151, 152], обеспечивается полноценное формирование понятий; развивается продуктивное мышление, в частности такие его свойства, как чувствительность к существенному, осознанность мыслительной деятельности, самостоятельность мышления. Уровни продуктивного мышления различны, но в данном случае, в работе со школьниками с задержкой психического

развития, развивается продуктивное мышление.

При выполнении самостоятельных работ первого типа, с опорой на помощь учителя, школьники овладевают и собственными психическими процессами восприятием, вниманием, развивают память. Самостоятельные работы способствуют осознанию детьми своей мыслительной деятельности.

Мы вполне понимали, что очень высокого уровня развития продуктивного мышления учащихся с задержкой психического развития не достигается. Но еще Я. А. Коменский писал о детях медлительных и отстающих в умственном развитии от своих сверстников, что забота о совершенствовании их интеллектуальных способностей всегда оказывает благоприятное влияние на развитие. Он утверждал, что люди с заниженными способностями, даже если и не сделают никаких успехов в образовании, однако же смягчаются нравами [73]. Таким образом, Я.А. Коменский выражал мысль о том, что развитие умственных способностей и нравственных качеств человека находятся во взаимосвязи, другими словами, духовное и нравственное развитие человека тесно связаны с их умственным развитием, расширением фонда знаний о мире.

Самостоятельные работы другого типа даются по тем же темам, что и работы первого типа, но требуют от учащихся полной самостоятельности при их выполнении, позволяя, тем самым, учителю увидеть степень усвоения изучаемого материала, основные ошибки, обнаружить наличие или отсутствие способности применять знания в измененных и даже в новых ситуациях. Кроме того, как уже говорилось, самостоятельные работы второго типа обеспечивают возможность школьникам самим увидеть результаты своего учебного труда, оценить их. С помощью самостоятельных работ второго типа осуществляется текущий и итоговый контроль усвоения учащимися знаний по изучаемой теме. Работы второго типа обладают и развивающим потенциалом, поскольку требуют от школьников умения применять знания самостоятельно. Они, как и самостоятельные работы первого типа, оказывают влияние на приобретение детьми опыта эмоционального переживания. Успех порождает чувство гордости и удовлетворения от самостоятельного продвижения в познании, радость от

удачно решенной задачи. Если что-то не получилось, ученик стремится к преодолению неудачи. Все это ведет к повышению интереса к своей деятельности, активизирует мысль, стремление к новым знаниям, побуждает школьников к совершенствованию самих себя, чему будет способствовать и последующая корректирующая работа учителя. В процессе самостоятельной познавательной деятельности ребенком осуществляется и самоконтроль. Полученные знания осознаются школьником, что ведет к успеху при решении других, посильных, задач, развивается не только интерес к познанию, к предметной деятельности, но и обеспечивается благополучие в эмоциональной сфере. Школьники приобретают чувство защищенности и уверенности в своих силах, чувство удовлетворения от деятельности.

Содержательную сторону самостоятельных работ и первого, и второго типа можно изменять. Технология обучения дает возможность воспроизводить обучающие процедуры при работе с материалом по другим темам учебной программы, изменять содержание обучения. Таким же образом можно работать и с новым составом учащихся. Приведем примеры самостоятельных работ первого и второго типов по теме «Делимость натуральных чисел» [66].

САМОСТОЯТЕЛЬНЫЕ РАБОТЫ 1-го ТИПА

Самостоятельная работа 1 «Делители натурального числа»

Цели: достичь понимания учащимися того, что является делителем натурального числа; ввести определение понятия «делитель натурального числа», закрепить его; достичь усвоения изучаемого понятия.

Задания

1. Назовите такие натуральные числа, на которые число 45 делится без остатка.

Запомните! Все числа, на которые число 45 делится без остатка, называются делителями числа 45.

2. Заполните таблицу:

Данное число	Числа, на которые делится данное число	Как называются перечисленные вами числа?
12		
15		
18		

3. Будет ли число 3 делителем числа 9? Ответ объясните.
 4. Будет ли число 9 делителем числа 12? Ответ объясните.
 5. Придумайте несколько чисел, делителем которых является число 5. Объясните, почему вы так считаете.
 6. Расскажите, в каком случае натуральное число является делителем другого натурального числа.
 7. Сделайте вывод о том, что называется делителем данного числа.
 8. Перечислите все делители каждого из данных чисел.
 9. Какое натуральное число является делителем любого натурального числа?
 10. Сколько делителей имеет число 17, число 19. Назовите эти делители.
 11. Верно ли следующее высказывание: «У любого натурального числа самое меньшее два делителя»? Свой ответ подтвердите примерами.
- Запомните! Число, которое делится только на себя и на единицу, называется *простым*.
12. Приведите примеры простых чисел.
 13. Ответьте на вопросы: Что называется делителем данного числа? Какое число называется простым числом?

Самостоятельная работа 2 «Что такое кратное?»

Цели: достичь понимания школьниками того, что является кратным данного натурального числа; ввести определение понятия числа, кратного данному числу, закрепить его; достичь усвоения этого понятия.

Задания

1. Назовите делители каждого из данных чисел (запишите их в таблицу):

Данное число	Делители данного числа
10	
20	
30	

Запомните: если число 10 делится на 1, 2, 5, 10, то говорят, что число 10 *кратно* числам 1, 2, 5, 10.

2. Каким числам кратно число 20?
3. Будет ли число 20 кратно числу 3? Ответ поясните.
4. Будет ли число 25 кратно числу 2? Назовите числа, которым кратно число 25.
5. Запишите пять чисел, кратных числу 3.
6. Будет ли число 125 кратно числам 3, 5, 9, 2?
7. Будет ли число 12 кратно числам 2 и 3 одновременно?
8. Даны числа 121, 120, 25, 36, 12. Выпишите те из данных чисел, которые кратны 5.
9. Даны числа 20, 35, 42, 40, 65, 60. Выпишите те из них, которые кратны числам 2 и 5 одновременно.
10. Придумайте числа, кратные числам 2 и 5 одновременно.
11. Какое число называется кратным данному натуральному числу?

Самостоятельная работа 3 «Признаки делимости на 10 и 5»

Цели: достичь понимания детьми того, какие числа делятся на 10 и на 5; сформулировать признаки делимости на 10 и на 5; закрепить их, достичь усвоения признаков делимости на 10 и 5.

Задания

1. Запишите пять чисел, кратных 10.
2. Проверьте, какие из следующих чисел делятся на 10: 320, 450, 215, 340, 117, 200. Выпишите числа, которые делятся на 10, сравните их с числами, которые на 10 не делятся.
3. Каким общим признаком обладают числа, кратные 10?

4. Придумайте два числа, запись которых оканчивается на 2; два числа, запись которых оканчивается на 5. Проверьте, делятся ли они на 10.
5. Подумайте и сделайте вывод о том, какие числа будут делиться на 10.
6. Придумайте несколько чисел, оканчивающихся на 0. Проверьте, будут ли они делиться на 10.
7. Сформулируйте признак делимости на 10.
8. Запишите пять чисел, кратных 5.
9. Проверьте, будут ли данные числа делиться на 5: 35 и 350, 45 и 60, 80 и 32, 75 и 24. Выпишите числа, которые делятся на 5.
10. Каким общим признаком обладают числа, делящиеся на 5?
11. Придумайте и запишите два числа, запись которых оканчивается на 3; два числа, запись которых оканчивается цифрой 7. Проверьте, будут ли эти числа делиться на 5.
12. Какие же числа делятся на 5? Придумайте и запишите три числа, которые делятся на 5.
13. Сделайте вывод о том, какие числа делятся на 5.
14. Подчеркните числа, которые делятся на 5: 213, 345, 270, 892, 900, 720.
15. Сформулируйте признак делимости на 5.

Самостоятельная работа 4 **«Признак делимости на 2»**

Цели: *достичь понимания школьниками того, какие числа делятся на 2; сформулировать признак делимости на 2; закрепить, достичь усвоения признака делимости на 2.*

Задания

1. Из данных чисел выпишите те, которые делятся на 2: 20, 35, 42, 16, 37, 33, 44, 58, 21, 49, 46, 68.
2. Придумайте и запишите три числа, которые делятся на 2.
3. Используя результаты первых двух заданий, выпишите цифры, которыми оканчивается запись тех чисел, которые делятся на 2.
4. Проверьте, будут ли делиться на 2 числа 22, 20, 34, 56, 88, 120.

5. Проверьте, будут ли делиться на 2 числа 21, 23, 53, 57, 89, 125.

6. Сделайте вывод:

– какие из приведенных чисел делятся на 2;

– какие числа не делятся на два?

7. Даны числа 2452, 3728, 4021, 50216, 72428, 253, 40200. 5257. Подчеркните те из них, которые делятся на 2.

8. Сформулируйте признак делимости на 2.

9. Какую цифру вместо звездочки надо подставить в запись данного числа, чтобы оно делилось на 2?

А. 35273*; Б. 237*8; В. 4590*.

10. Какую цифру вместо звездочки надо подставить в запись данного числа, чтобы оно не делилось на 2?

А. 45273*; Б. 37*7.

11. Выпишите те числа, которые будут делиться на 2 и 5 одновременно: 244, 350, 4252, 5345, 25120.

12. Придумайте три числа, которые будут делиться на 2 и 5 одновременно, запишите их.

13. Какую цифру вместо звездочки надо подставить в запись данного числа, чтобы оно не делилось на 2 и на 5 одновременно?

А. 58273*; Б. 937*1.

14. Сделайте вывод о том, какие числа делятся на 2 и на 5 одновременно.

Самостоятельная работа 5 «Признак делимости на 3»

Цели: *достичь понимания учащимися того, какие числа делятся на 3; сформулировать признак делимости на 3; достичь усвоения признака делимости на 3.*

Задания

1. Подчеркните те числа, запись которых оканчивается на 3: 225, 33, 343, 138, 43, 243, 342.

2. Проверьте, всегда ли числа, запись которых оканчивается цифрой 3, де-

ляются на 3.

3. Проверьте, будут ли числа 342, 225, 138 делиться на 3.

4. Можно ли утверждать, что если запись числа оканчивается цифрой 3, то это число делится на 3. Обоснуйте свой ответ.

5. Найдите сумму цифр в каждом из данных чисел и запишите ее в таблице. Проверьте, делятся ли на 3 числа, сумма цифр которых делится на 3; сумма цифр которых не делится на 3.

Данное число	342	225	138	26	171	263	1341	5223
Сумма цифр числа								
Делится число на 3?								

6. Придумайте три числа, сумма цифр которых делится на 3. Проверьте, будут ли делиться на 3 сами эти числа.

7. Придумайте три числа, сумма цифр которых не делится на 3. Проверьте, будут ли делиться на 3 сами эти числа.

8. Даны числа, подчеркните те из них, которые, по вашему мнению, делятся на 3. Ответ обоснуйте.

9. Сделайте вывод о том, какие числа делятся на 3. Сформулируйте признак делимости на 3.

10. В запись данного числа вместо звездочки подставьте такую цифру, чтобы число делилось на 3.

А. $2*51$; Б. $345*$; В. $*5490$; Г. $73*25$.

Самостоятельная работа 6 «Признак делимости на 9»

Цели: *достичь понимания того, какие числа делятся на 9; сформулировать признак делимости на 9; достичь усвоения признака делимости на 9.*

Задания

1. Подчеркните те из данных чисел, которые оканчиваются цифрой 9: 21, 29, 15, 36, 54, 918, 719, 99, 19; 909; 299.

2. Проверьте, будут ли числа, запись которых оканчивается цифрой 9, делиться на 9.

3. Будут ли числа 36, 54, 918 делиться на 9. Ответ обоснуйте.

4. Справедливо ли утверждение, что если число оканчивается на 9, то оно и делится на 9. Поясните свой ответ примерами.

5. Сделайте предположение о том, какие числа, по вашему мнению, будут делиться на 9.

6. Придумайте числа, которые будут, на ваш взгляд, делиться на 9.

7. Найдите сумму цифр в каждом из данных чисел и запишите ее в таблице. Проверьте, делятся ли на 9 числа: а) сумма цифр которых делится на 9; б) сумма цифр которых не делится на 9.

Данное число	342	225	138	26	171	263	1341	5223
Сумма цифр числа								
Число, которое делится на 9								

8. Придумайте и запишите три числа: а) сумма цифр которых делится на 9; б) сумма цифр которых не делится на 9. Проверьте, будут ли сами числа делиться на 9.

9. Из приведенных чисел, выпишите те числа, которые, по вашему мнению, будут делиться на 9: 145, 225, 342, 423, 4212, 3024. Ответ поясните.

10. Сделайте вывод о том, какие числа делятся на 9. Сформулируйте признак делимости числа на 9.

11. В запись данного числа вместо звездочки подставьте такую цифру, чтобы число делилось на 9.

А. $2*51$; Б. $345*$; В. $*5490$; Г. $73*25$.

12. Объясните, будут ли числа, которые делятся на 9, делиться и на 3?

13. Придумайте три числа, которые делятся на 9 и на 3 одновременно.

Самостоятельная работа 7 «Общее кратное. Наименьшее общее кратное»

Цели: достичь усвоения учащимися того, что называется общим кратным двух, трех натуральных чисел, наименьшим кратным данных чисел; достичь усвоения алгоритма нахождения наименьшего общего кратного данных чисел.

Задания

1. Будет ли число 75 делиться на 3? Будет ли оно делиться на 5?
2. Какое число называется кратным данному натуральному числу?
3. Можно ли утверждать, что число 75 кратно и 3, и 5? Почему?
4. Придумайте и запишите числа, которые делятся на 3 и на 5. Как будут называться эти числа?
5. Применяя признаки делимости, среди данных чисел выберите те, которые кратны числу 3, числу 5, одновременно кратны и числу 3, и числу 5. Запишите эти числа в таблицу.

Данные числа	150	250	30	300	550	321	525	405
Числа, кратные числу 3								
Числа, кратные числу 5								
Числа, кратные 3 и 5								

Запомните! То число, которое делится на 3 и на 5 одновременно, называется общим кратным чисел 3 и 5.

6. Придумайте числа, которые делятся на 2 и на 9 одновременно. Как будут называться эти числа?
7. Какое число будет называться общим кратным двух натуральных чисел?
8. Запишите:
А. Общее кратное чисел 2 и 3; Б. Общее кратное чисел 3 и 7;
В. Общее кратное чисел 3 и 10;

Сколько общих кратных существует для каждой заданной пары чисел?

9. Найдите общее кратное чисел 25 и 10. Сколько чисел, кратных числам 25 и 10, можно указать? Назовите наименьшее общее кратное чисел 25 и 10.

10. Найдите наименьшее общее кратное (НОК) чисел 75 и 60.

В тех случаях, когда методом подбора трудно найти наименьшее общее кратное двух чисел, следует поступать так:

- а) разложить данные числа на простые множители;
- б) выписать множители, входящие в разложение одного из чисел;
- в) добавить к этим множителям недостающие множители из разложений другого числа;
- г) найти произведение всех полученных множителей.

Полученное произведение множителей и будет наименьшим общим кратным двух чисел.

Примеры нахождения наименьшего общего кратного двух чисел

Задание 1. Найти НОК(12,42).

Решение. а) разложим данные числа на простые множители:

$$12 = 2 \cdot 2 \cdot 3; \quad 42 = 2 \cdot 3 \cdot 7;$$

б) выпишем все множители, входящие в разложение числа 12; добавим недостающие множители из разложения числа 42; полученное произведение множителей и будет НОК(12, 42).

Недостающим является множитель – число 7.

$$\text{Итак, } \text{НОК}(12, 42) = 2 \cdot 2 \cdot 3 \cdot 7 = 84.$$

Задание 2. Найти НОК(54, 81).

Решение. а) разложим данные числа на простые множители:

$$54 = 2 \cdot 3 \cdot 3 \cdot 3; \quad 81 = 3 \cdot 3 \cdot 3 \cdot 3;$$

б) выпишем все множители, входящие в разложение числа 54, добавим недостающие множители из разложения числа 81; полученное произведение множителей и будет НОК(54, 81). Недостающим множителем является число 3. Итак, $\text{НОК}(12, 42) = 2 \cdot 3 \cdot 3 \cdot 3 \cdot 3 = 162$.

11. Объясните, почему число 162 является наименьшим общим кратным

чисел 54 и 81.

12. Найдите: А. НОК(14, 21); Б. НОК(25, 125);
В. НОК(13, 78); Г. НОК(11, 121).

САМОСТОЯТЕЛЬНЫЕ РАБОТЫ 2-го ТИПА
Самостоятельная работа 1 (тест 1)
«Делители натурального числа»

В заданиях даются вопросы и приведено несколько вариантов ответа на вопрос. Вам необходимо внимательно прочитать задание, выбрать тот ответ, который вы считаете верным, и обвести ту букву, под которой записан верный, на ваш взгляд, ответ.

1. Что называется делителем данного числа?

А. Делителем данного натурального числа называется такое натуральное число, на которое делится данное число.

Б. Делителем данного натурального числа называется такое натуральное число, которое делится на данное натуральное число.

В. Делителем данного натурального числа называется любое натуральное число, которое меньше данного.

Г. Делителем данного натурального числа называется любое натуральное число, на которое данное натуральное число делится без остатка.

2. Назовите числа – делители числа 64:

а) 10; б) 16; в) 2; г) 8; д) 32; ж) среди приведенных ответов нет верных.

3. Среди данных чисел выберите те, делителем которых является число 15:

а) 60; б) 25; в) 45; г) 90; д) 115.

4. Укажите, какие из следующих высказываний являются верными:

- а) число 5 – делитель числа 45; б) число 16 – делитель числа 8;
в) число 17 – делитель числа 51; г) число 19 – простое число.

5. Нужно разделить 32 ореха поровну между несколькими детьми. Ка-

кое число детей возможно для этого?

А. 4; Б. 5; Г. 12; Б. 5; Д. 2. В. 8;

6. Мальчику дали 36 рублей и попросили купить на все деньги конфет одного сорта. Какие конфеты мог купить мальчик, если в буфете их продавали:

- а) по 5 р. за конфету;
- б) по 2 р. за конфету;
- в) по 4 р. за конфету;

Самостоятельная работа 2 (тест 2) «Кратное натурального числа»

В каждом задании даются вопросы и приведено несколько вариантов ответа на вопрос. Вам необходимо внимательно прочитать задание, выбрать тот ответ, который вы считаете верным, и обвести ту букву, под которой записан верный, на ваш взгляд, ответ.

1. Что называется числом, кратным данному натуральному числу?

- А. Число 1.
- Б. Любое число, которое делится на данное натуральное число.
- В. Любое натуральное число, которое делится на данное натуральное число.
- Г. Любое натуральное число, которое делится на данное натуральное число без остатка.

2. Почему число 36 является кратным числу 9?

- А. Число 9 является делителем числа 36.
- Б. Число 36 делится на 3 и число 9 также делится на 3.
- В. Число 36 больше числа 9.
- Г. Число 36 делится на 9, и число 9 также делится на число 9.

3. Какие из данных натуральных чисел кратны 7?

А. 32; Б. 28; В. 21; Г. 14; Д. 30.

4. Укажите те числа, которым кратно число 80:

а) 5; б) 4; в) 7; г) 11; д) 20; е) 25.

5. Какие из приведенных натуральных чисел кратны 2 и 3 одновременно?

А. 12. Б. 22. В. 33. Г. 30. Д. 42. Е. 40.

6. Укажите три числа, кратных числу 7:

а) 34; б) 62; в) 28; г) 42; д) 45; е) 14.

**Самостоятельная работа 3 (тест 3)
«Признаки делимости на 5 и 10»**

В каждом задании даются вопросы и приведено несколько вариантов ответа на вопрос. Вам необходимо внимательно прочитать задание, выбрать тот ответ, который вы считаете верным, и обвести ту букву, под которой записан верный, на ваш взгляд, ответ.

1. Какие числа делятся на 5?

А. На 5 делятся все натуральные числа, запись которых оканчивается нулем, и только эти числа.

Б. На пять без остатка делятся все четные числа.

В. На 5 делятся те, и только те, натуральные числа, запись которых оканчивается цифрой 5.

Г. На 5 делятся те, и только те, натуральные числа, запись которых оканчивается цифрой 5 или цифрой 0.

2. Какие числа делятся на 10?

А. На 10 делятся все натуральные числа, запись которых оканчивается нулем, и только эти числа.

Б. На 10 без остатка делятся все четные числа.

В. На 10 без остатка делятся все натуральные числа.

Г. На 10 делятся те, и только те, натуральные числа, запись которых оканчивается цифрой 5 или цифрой 0.

3. Какие из данных чисел делятся на 10?

А. 25. Б. 30. В. 250. Г. 2500. Д. 5215. Е. 3270.

4. Какие из данных чисел делятся на 10 и на 5 одновременно?

А. 275. Б. 130. В. 2505. Г. 2500. Д. 5215. Е. 3270.

5. Какую цифру надо подставить в запись числа 2532* вместо звездочки, чтобы полученное число делилось на 5?

А. 8. Б. 1. В. 2. Г. 5. Д. 0. Е. 3.

6. Какую цифру надо подставить вместо звездочки в запись числа *3520, чтобы полученное число делилось и на 5, и на 10?

А. 5. Б. Любую цифру.
В. 2. Г. Любую цифру, кроме 0.

Самостоятельная работа 4 (тест 4) «Признак делимости на 2»

В каждом задании даются вопросы и приведено несколько вариантов ответа на вопрос. Вам необходимо внимательно прочитать задание, выбрать тот ответ, который вы считаете верным, и обвести ту букву, под которой записан верный, на ваш взгляд, ответ.

1. Какие из приведенных высказываний являются верными?

А. Цифры 0, 4, 6, 8, 10 называются четными.
Б. Только цифра 2 является четной цифрой.
В. Цифры 6, 8, 4, 2, 0 – четные цифры.
Г. Цифры 0, 2, 4, 6, 8 – четные цифры.
Д. Четные цифры – это цифры 0, 2, 4, 5, 6.

2. Какие числа называются четными?

А. Все натуральные числа.
Б. Все натуральные числа, запись которых оканчивается цифрой 2.
В. Натуральные числа, запись которых оканчивается четной цифрой.
Г. Все натуральные числа, запись которых оканчивается цифрой 0.

3. Среди данных чисел укажите четные числа:

а) 54067; б) 30008; в) 30008; г) 54211; д) 7896; е) 25610;
ж) 44; з) 349;

4. Среди следующих высказываний укажите верные высказывания:

а) на 2 делится любое число;
б) на 2 делятся те, и только те, числа, запись которых оканчивается

четной цифрой;

в) на 2 делятся те, и только те, числа, запись которых оканчивается цифрой 0;

г) на 2 делятся те, и только те, числа, запись которых оканчивается цифрой 2.

5. Среди данных чисел укажите те, которые делятся на 2:

а) 2425; б) 3724; в) 720; г) 425383; д) 125381; е) 2349;

6. Какую цифру надо подставить вместо звездочки, чтобы данное число делилось на 2?

1. Данное число: 4273*.

А. 0. Б. 5. В. 8. Г. 1. Д. 2. Е. 7.

2. Данное число: 5*344.

А. 0. Б. 5. В. Любую цифру. Г. 2.

Самостоятельная работа 5 (тест 5) «Признаки делимости на 3 и на 9»

В каждом задании даются вопросы и приведено несколько вариантов ответа на вопрос. Вам необходимо внимательно прочитать задание, выбрать тот ответ, который вы считаете верным, и обвести ту букву, под которой записан верный, на ваш взгляд, ответ.

1. Какие из данных чисел делятся на 3?

А. На 3 делятся те, и только те, натуральные числа, запись которых оканчивается цифрой 9.

Б. На 3 делятся те, и только те, натуральные числа, запись которых оканчивается цифрой 3.

В. На 3 делятся все нечетные натуральные числа.

Г. На 3 делятся те, и только те, натуральные числа, сумма цифр которых делится на 3.

2. Какие из данных чисел делятся на 9?

А. На 9 делятся те, и только те, натуральные числа, запись которых оканчивается цифрой 9.

Б. На 9 делятся все нечетные натуральные числа.

В. На 9 делятся те, и только те, натуральные числа, сумма цифр которых делится на 9.

Г. На 9 делятся те, и только те, натуральные числа, запись которых оканчивается нечетной цифрой.

3. Из данных чисел укажите те, которые делятся на 3:

а) 35121; б) 359; в) 471; г) 12726; д) 78348; е) 2349;

4. Из данных чисел укажите те, которые делятся на 9:

а) 2502; б) 1359; в) 1623; г) 12716; д) 2349; е) 78048.

5. Какую цифру надо подставить вместо звездочки, чтобы данное число делилось на 3?

1. Данное число: $234*1$.

А. 1. Б. 3. В. 4. Г. 2.

2. Данное число: $3412*$.

А. 8. Б. 5. В. Любую цифру. Г. 2.

6. Какую цифру надо подставить вместо звездочки, чтобы данное число делилось на 9?

1. Данное число: $54*36$.

А. 0. Б. 5. В. 9. Г. 1. Д. 2. Е. 7.

Самостоятельная работа 6 (тест 6) «Признаки делимости на 2, 5, 10, 3 и 9»

В каждом задании даются вопросы и приведено несколько вариантов ответа на вопрос. Вам необходимо внимательно прочитать задание, выбрать тот ответ, который вы считаете верным, и обвести ту букву, под которой записан верный, на ваш взгляд, ответ.

1. Какое число нужно подставить вместо звездочки в запись данного числа, чтобы это число делилось на 2:

1. Данное число: $372*$.

А. 0. Б. 5. В. 7. Г. 8.

2. Данное число $5*438$.

А. 5. Б. 3. Г. 1. Б. 3. Д. Любое число.

2. Вместо звездочки в запись числа 372^* подставьте такую цифру, чтобы это число делилось на 5.

А. 0. Б. 5. В. 4. Г. 8.

3. Дано число *2375 . Какую цифру следует подставить вместо звездочки, чтобы данное число делилось на 5?

А. 5. Б. 3. В. 1. Г. Любую цифру.

4. Какие из данных чисел делятся на 2 и на 3 одновременно?

А. 34572. Б. 7350. В. 27453. Г. 1218.

5. Какие из данных чисел делятся на 3 и на 5 одновременно?

А. 4245. Б. 5424. В. 4260. Г. 6024.

6. Коля принес несколько коробок с яйцами, по 10 яиц в каждой коробке. Сколько всего яиц мог принести Коля?

А. 42. Б. 54. В. 60. Г. 50.

Самостоятельная работа 7 (тест 7) «Общее кратное»

В каждом задании даются вопросы и приведено несколько вариантов ответа на вопрос. Вам необходимо внимательно прочитать задание, выбрать тот ответ, который вы считаете верным, и обвести ту букву, под которой записан верный, на ваш взгляд, ответ.

1. Мама принесла детям три одинаковых подарка, в каждом из которых были конфеты. Сколько могло быть конфет во всех подарках вместе?

А. 75 конфет. Б. 55 конфет. В. 72 конфеты.

2. Из приведенных ниже чисел найдите общее кратное чисел 3 и 5.

А. 24. Б. 27. В. 45. Г. 15. Д. 35.

3. Из приведенных ниже чисел найдите общее кратное чисел 9 и 5.

А. 54. Б. 540. В. 45. Г. 450. Д. 504.

4. Из приведенных ниже чисел назовите общее кратное чисел 2 и 9.

А. 36. Б. 12. В. 480. Г. 120. Д. 72.

5. Из приведенных ниже чисел назовите общее кратное чисел 12 и 36.

А. 36. Б. 63. В. 603. Г. 15. Д. 630.

6. Известно, что число m кратно 12. Каким может быть число m ?

А. 36. Б. 240. В. 270. Г. 15. Д. 450.

Характеризуя педагогическую технологию, направленную на формирование самостоятельной познавательной деятельности школьников с низкой обучаемостью, можно сказать следующее.

- Технология обучения ориентирована на конкретную цель – способствовать духовному развитию школьников с низкой обучаемостью путем включения их в самостоятельную деятельность, когда достигается взаимодействие и единство предметной деятельности, познавательной деятельности, деятельности общения и деятельности переживания.

- Она имеет специфические черты:

- цели для достижения развивающего эффекта обучения ставятся на основе диагностических процедур;

- учебные процедуры направлены на развитие самостоятельности и творческой активности школьников;

- обеспечивается обратная связь, объективный контроль знаний;

- технология обладает воспроизводимостью обучающих процедур, что дает возможность использовать ее изучении разных разделов программы и разными учителями по различным предметам школьного цикла.

- Педагогические процедуры и содержание обучения направлены:

- на формирование познавательной активности учащихся творческого уровня;

- на овладение мыслительными операциями, интеллектуальными умениями;

- на полноценное формирование научных понятий, прочное усвоение знаний, предусмотренных учебной программой, на развитие интереса к познанию.

- В процессе реализации технологии учитель не сообщает знания в гото-

вом виде, а руководит процессом самостоятельного овладения знаниями, добиваясь сохранения высокого уровня активности учеников на протяжении всего процесса обучения.

- Главной характеристикой технологии является ее способность обеспечивать высокую активность мыслительной деятельности учащихся с задержкой психического развития, что обусловлено способом подачи материала, характером заданий, предъявляемым ученикам. Выполняя задания под руководством учителя и полностью самостоятельно, учащиеся овладевают логическими операциями мышления, способностью выявлять существенные признаки объектов, умением обобщать их внутренние свойства.

- Разработанная технология обеспечивает формирование интеллектуальных умений школьников с низкой обучаемостью, что очень важно в процессе обучения вообще и учащихся с задержкой психического развития в особенности, поскольку уровень развития интеллектуальных умений у них ниже, чем у других детей.

- Технология обеспечивает применение изученного материала не только с целью закрепления, но и с целью более глубокого осмысления, что достигается путем выполнения заданий, варьирующих применение одних и тех же знаний в измененных условиях, а также использования их в новых ситуациях. В процессе выполнения самостоятельных работ, таким образом, учащиеся осуществляют полный цикл познавательных действий по усвоению знаний.

- При обучении школьников с низкой обучаемостью с применением технологии происходит формирование фонда знаний учащихся о мире, знания формируются в системе; расширяются высшие потребности и формируются новые, достигается состояние эмоционального благополучия детей, формируются качества, позволяющие ребенку и в процессе обучения, и в будущем наиболее полно раскрывать и применять свои способности. В процессе выполнения самостоятельных работ, обсуждения выполненных заданий развивается речь учащихся. Все это оказывает позитивное влияние на усвоение школьниками учебного материала и по другим предметам школьного курса.

- Технология обучения дает возможность проводить осуществление как текущего контроля усвоения знаний школьниками и последующую коррекцию, так и итогового контроля.

- В обучении с применением разработанной технологии требования, предъявляемые к школьникам с задержкой психического развития в процессе их самостоятельной познавательной деятельности, не превышают потенциальных возможностей детей, но и не ниже их возможностей. Таким образом, выполняется на практике научное положение, сформулированное З.И Калмыковой, которое гласит, что требования, предъявляемые к учащимся в процессе обучения, должны соответствовать их возможностям. В процессе обучения с помощью технологии соблюдаются все закономерности и принципы обучения.

- Обучение с применением технологии протекает в условиях специфической среды обучения, духовные условия которой порождают внутреннюю духовную связь между всеми участниками процесса обучения и отношения. Такие условия лежат в основе подлинно человеческого общения, при котором изнутри наполняют и объединяют человеческую жизнь чувства уважения и любви, доверия. Такая среда обучения способствует устранению чувства тревожности, неуверенности в своих силах, благодаря чему обучение школьников с низким уровнем знаний и заниженной способностью к их усвоению протекает в благоприятной атмосфере понимания и сотрудничества, что, безусловно, порождает состояние эмоционального благополучия детей.

Глава 2. РЕЗУЛЬТАТЫ ОПЫТНО-ПОСКОВОГО ИССЛЕДОВАНИЯ ДУХОВНОГО РАЗВИТИЯ ШКОЛЬНИКОВ С НИЗКОЙ ОБУЧАЕМОСТЬЮ И ИХ АНАЛИЗ

2.2.1. Результаты поисково-констатирующего эксперимента, их анализ

Цель поисково-констатирующего эксперимента – определить у школьников, участвующих в эксперименте, наличное состояние:

- 1) усвоения определенного круга научных понятий по предметам школьно-

го курса (геометрии, истории, русскому языку и литературе);

2) проявления творческой активности школьников в процессе изучения всех школьных предметов;

3) проявления потребности в освоении предметного мира и стремления к умственному труду;

4) эмоционального благополучия в процессе предметной и познавательной деятельности;

5) эмоционального благополучия в сфере общения.

В психолого-педагогической литературе отмечается, что усвоение понятий – психологический процесс, поэтому на уровень усвоения оказывает влияние уже имеющийся фонд знаний, степень овладения учащимися мыслительными операциями, их способность к выявлению и раскрытию существенных признаков, к обобщениям. Усвоение зависит и от состояния эмоциональной сферы.

Констатирующий эксперимент проходил в три этапа. Это обусловлено тем, что одновременно осуществить диагностирование по всем направлениям (посредством единого набора заданий) оказалось невозможным, поскольку необходимо было изучить слишком разные свойства личности. Констатирующий (нулевой) срез осуществлялся различными средствами.

На первом этапе изучался наличный уровень усвоения школьниками геометрических понятий в контрольных группах КГ-1, КГ-2. Группу КГ-1 (27 человек) составляют учащиеся с высоким уровнем обучаемости, а группу КГ-2 – с низким уровнем обучаемости (23 человека). Обучение в группах велось по одним и тем же программам и учебникам. Для выявления уровня усвоения геометрических понятий использовался тест, разработанный на основе геометрического материала по теме «Начальные геометрические сведения». Учебный материал был проработан учащимися каждой группы полностью, но в каждой группе обучение проводилось под руководством разных учителей.

Школьникам было предложено два варианта заданий, по четыре задания различного характера в каждом варианте. Первое задание требовало от учеников воспроизведения известных им знаний. По ответам на вопросы второго за-

дания можно было увидеть, как учащиеся понимают изученный материал. Результаты выполнения третьего и четвертого заданий позволяли судить о способности школьников к теоретическому осмыслению изучаемого. Для решения задач, предложенных в этих заданиях, учащимся было необходимо выявить и раскрыть существенные признаки изучаемых объектов, обобщив их внутренние свойства, а также на основе выявленных связей и закономерностей между предметами и явлениями произвести аналогию и классификацию по их видовым признакам. Степень усвоения понятий определялась по результатам выполнения всех заданий теста. От школьников требовалось умение выявить существенный признак и обосновать свой ответ на заданный вопрос, опираясь на этот признак. По характеру ответов на вопросы заданий можно было судить, как осознаются учениками существенные признаки изучаемых понятий. Например, испытуемым предлагался вопрос: «На рисунке луч AC является биссектрисой угла BAD . Будет ли угол BAC равен половине данного угла BAD ? Ответ объяснить».

Биссектриса угла обладает существенным признаком: она делит угол пополам. Если школьник правильно выделяет существенный признак и осознает его, то он способен адекватно выразить в слове его сущность. По характеру суждений мы с некоторой вероятностью определяли степень владения школьниками операцией выделения существенных признаков. Правильное, строго логическое суждение оценивалось двумя баллами. Суждения, в которых были допущены некоторые неточности, – одним баллом. Неправильными считались суждения, в которых не было строго логической обоснованности. Правильно такое суждение: «Угол BAC равен половине угла BAD , т.к. биссектриса AC угла BAD делит его на два равных угла». Неточное суждение: «Угол BAC будет равен половине угла BAD , потому что AC – биссектриса угла BAD ». Судя по формулировке приведенного неточного высказывания, можно сказать, что свойство биссектрисы угла ученик понимает интуитивно, но не выражает его в слове. Неправильный ответ: «Да, будет, так как половина угла BAD равна углу BAC ».

Во втором варианте задача была аналогичной. На прямой последовательно

отмечены три точки A , B , C , так, что отрезок $AB = BC$. Будет ли точка B являться серединой отрезка AC ? Ответ обосновать. Правильный ответ: «Точка B будет серединой отрезка AC , т.к. она принадлежит отрезку AC и делит отрезок AC на два равных отрезка ($AB = BC$ по условию). В этом суждении выделяется существенный признак середины отрезка как точки, принадлежащей ему и делящей данный отрезок на два равных отрезка. Неточное суждение: «Точка B является серединой отрезка, т.к. $AB = BC$, а это значит, что точка B одинаково удалена от его концов». Одинаково удаленной от концов отрезка является любая точка срединного перпендикуляра к нему, не лежащая на этом отрезке. При таком суждении неполно раскрывается существенный признак середины отрезка. Неправильным ответом является следующий: «Будет серединой прямой, потому что она делит прямую линию пополам». Неточные и неправильные ответы, приведенные здесь, взяты нами из работ учащихся, т.е. эти суждения не придуманы, они принадлежат школьникам. Неправильное суждение является свидетельством того, что ученик не понимает ни существенного признака прямой (ее бесконечность), ни существенного признака отрезка. Он не осознает изучаемых понятий. Не владея способностью выделять существенные признаки изучаемых понятий, дети не смогут на высоком уровне осуществить логические операции мышления: аналогию, классификацию, обобщение. В то же время, для того чтобы выделить существенные признаки, необходимо владеть важнейшими мыслительными операциями, анализом и синтезом, которые всегда протекают во взаимосвязи.

С целью более глубокого изучения вопроса усвоения учащимися начальных геометрических понятий по данной теме, анализ результатов диагностики проводился не только в каждой группе испытуемых, но и в подгруппах. Были выделены следующие подгруппы: наиболее успешные (10% учащихся группы, участвующих в диагностической работе), близкие успешным (20% испытуемых), средние по успешности (40%), мало успешные (20%), наименее успешные (10%).

В первую подгруппу, наиболее успешные, выбирались 10% самых высоких

результатов выполнения задания, затем вычислялось среднее значение уровня выполнения задания в подгруппе (в %). Для второй подгруппы из оставшихся значений выбирались 20% самых высоких результатов и также подсчитывалось среднее значение уровня в подгруппе «Близкие к успешным» и т.д. Например, первое задание содержало пять вопросов. Правильные ответы на все вопросы этого задания оценивались десятью баллами, что составляло 100% выполнения первого задания (норма). Уровень усвоения понятий (относительно нормы) определялся по сумме баллов за все ответы на пять вопросов задания. Так обрабатывались результаты выполнения каждого задания. Подобный же вид обработки проводился по результатам всего теста в целом. Правильный ответ оценивался двумя баллами, неточный – одним баллом, неправильный – нулем баллов. Усвоение школьниками геометрических понятий отражено в таблице 5.

Таблица 5

Усвоение школьниками геометрических понятий
по данным нулевого среза (в процентах относительно принятой нормы)

Подгруппы испытуемых	Группы испытуемых	Результаты выполнения предложенных заданий				Результаты выполнения всех заданий
		Задание 1	Задание 2	Задание 3	Задание 4	
Наиболее успешные	КГ-1	87	100	83	80	80
	КГ-2	55	67	25	56	40
Близкие к успешным	КГ-1	62	83	75	75	68
	КГ-2	39	50	0	34	27
Средние по успешности	КГ-1	48	71	54	65	55
	КГ-2	17	32	0	3	20
Мало успешные	КГ-1	34	32	30	40	42
	КГ-2	5	17	0	0	9
Наименее успешные	КГ-1	17	11	0	4	23
	КГ-2	0	0	0	0	3

На основе данных, приведенных в таблице 5, определялся уровень усвоения школьниками геометрических понятий. За норму принималось 100% пра-

вильных ответов на все вопросы заданий теста. Уровень усвоения учащимися геометрических понятий определялся по шкале:

- высокий уровень усвоения (от 100% до 80 % включительно);
- средний уровень усвоения (от 80 % до 50 % включительно);
- низкий уровень усвоения (ниже 50 %).

Уровень усвоения испытуемыми геометрических понятий показан в таблице 6.

Таблица 6

Уровень усвоения геометрических понятий
испытуемыми контрольных групп (данные нулевого среза)

Уровень усвоения понятий	Группы испытуемых	
	КГ-1 (число школьников %)	КГ-2 (число школьников %)
Высокий	10	–
Средний	60	–
Низкий	30	100

В ходе экспериментальной работы обнаружилось, что усвоение учащимися геометрических понятий по теме «Начальные геометрические сведения» высокого уровня не достигло. В группе испытуемых с высокой обучаемостью (КГ-1) высокий уровень усвоения понятий показали только 10% учащихся (наиболее успешные). Эти дети выполнили все задания предложенного теста на 80%; 30% школьников этой группы усвоили основные геометрические понятия на низком уровне. В группе КГ-2 (учащиеся с задержкой психического развития) все испытуемые показали низкий уровень усвоения геометрических понятий. Следует отметить, что об усвоении геометрических понятий в подгруппах «Мало успешные» и «Наименее успешные» группы КГ-2 вообще нельзя говорить, т.к. испытуемые фактически их не усвоили.

На втором этапе поисково-констатирующего эксперимента исследовалось наличное состояние:

- 1) уровня усвоения круга научных понятий по гуманитарным предметам

школьного курса (истории, русскому языку и литературе);

2) уровня усвоения определенного круга научно-культурных понятий, свидетельствующих об общей осведомленности школьников;

3) уровня проявления познавательной активности учащихся в процессе изучения всех школьных предметов.

Чтобы выявить степень усвоения круга изучаемых понятий школьниками, уровень проявления ими познавательной активности в группах КГ-1 и КГ-2 был применен Школьный тест умственного развития (ШТУР). Уровень усвоения понятий по предметам общественно-гуманитарного цикла и определенного круга научно-культурных понятий определялся посредством анализа результатов выполнения субтестов первого и второго «Осведомленность». Посредством ШТУР нами выявлялся также уровень овладения учащимися контрольных групп логическими операциями мышления: аналогии, классификации и обобщения. В результате тестирования был выявлен и уровень проявления испытуемыми познавательной активности. Изучению того, в какой мере испытуемые контрольных групп, дети с разным уровнем обучаемости, проявляют познавательную активность на творческом уровне (творческую активность), придавалось особое значение. Критерием, по которому констатируется высший уровень проявления познавательной активности – творческая активность, определяется стремление учащихся к теоретическому осмыслению изучаемого материала (Т.И. Шамова). Этим и объясняется, что проявление творческой активности школьников мы рассматривали по результатам выполнения ими логических операций мышления.

Максимальное число баллов, которое мог набрать ученик, отвечая на вопросы теста, равно 138, что составляет 100% правильных ответов. С учетом возраста наших испытуемых, число баллов, меньшее 30 (21% от числа правильных ответов), свидетельствует о низком уровне их умственного развития. Число баллов, большее 75 (54% от числа правильных ответов), говорит об относительно высоком умственном развитии школьников. Все эти условия определены разработчиками Школьного теста умственного развития – ведущими

советскими учеными-психологами.

Число испытуемых в группах при проведении диагностической работы с помощью ШТУР осталось неизменным: КГ-1 – 27 человек, КГ-2 – 23 человека.

Данные, полученные в ходе тестирования, позволили выявить и сравнить:

– уровень усвоения научных понятий по предметам гуманитарного цикла учащимися с различной способностью к усвоению знаний (табл. 7)

– проявление учащимися творческой активности;

– уровень овладения логическими операциями мышления в группах испытуемых с различным уровнем обучаемости.

Усвоение испытуемыми контрольных групп понятий по предметам гуманитарного цикла показано в таблице 7.

Таблица 7

Усвоение школьниками контрольных групп научных понятий по предметам гуманитарного цикла (по данным нулевого среза, % относительно нормы)

Подгруппы испытуемых	Группы испытуемых	Результаты выполнения предложенных заданий		Усвоение школьниками основных научных, научно-культурных понятий и понятий по предметам гуманитарного цикла
		Субтест 1 «Осведомленность»	Субтест 2 «Осведомленность»	
Наиболее успешные	КГ-1	80	82	54
	КГ-2	50	47	28
Близкие к успешным	КГ-1	60	73	41
	КГ-2	35	36	23
Средние по успешности	КГ-1	46	56	36
	КГ-2	25	17	14
Мало успешные	КГ-1	30	35	24
	КГ-2	19	15	10
Наименее успешные	КГ-1	20	17	15
	КГ-2	10	10	5

Результаты тестирования, приведенные в таблице 7 (в процентах относи-

тельно социально-психологического норматива), показали, что уровень усвоения научно-культурных понятий и научных понятий по предметам гуманитарного цикла в группе испытуемых с высокой способностью к усвоению знаний (КГ-1) намного выше, чем в группе школьников с низкой обучаемостью (КГ-2).

Детями с задержкой психического развития понятия по гуманитарным предметам усваиваются так же слабо, как и геометрические понятия, что подтверждает ранее сделанный вывод о необходимости создания для них особых условий обучения. Усвоение научных понятий в процессе обучения в школе является важнейшим условием формирования и расширения фонда знаний детей об окружающей действительности. Усвоение понятий будет происходить на высоком уровне при условии, что школьники овладевают логическими операциями мышления также на высоком уровне.

Диагностическая работа по изучению степени овладения школьниками контрольных групп логическими операциями мышления показала (табл. 8), что дети с низкой обучаемостью владеют логическими операциями мышления на уровне гораздо более низком, чем дети с высоким уровнем обучаемости; особенно низок уровень овладения операцией обобщения.

Это вполне логично, ожидаемо. Однако оказалось, что даже учащиеся с высокой обучаемостью операцией обобщения владеют более слабо, чем другими логическими операциями, а мало успешные и наименее успешные испытуемые с задержкой психического развития (30% испытуемых группы КГ-2) фактически операцией обобщения не владеют. Примерно треть учащихся группы КГ-1 осуществляют эту операцию тоже на низком уровне. Следовательно, эти школьники овладевают научными понятиями, и будут впредь усваивать их на низком уровне, поскольку способность к обобщениям, у них развита слабо.

Способность видеть существенные признаки изучаемых предметов и явлений, обобщать их, делать основные выводы более всего помогает формированию научных понятий на высоком уровне. Неудивительно, что дети с задержкой психического развития слабо владеют научными понятиями по различным школьным предметам, а те из них, кто оказался в подгруппах «Мало успешные»

и «Наименее успешные», изучаемых понятий фактически не усваивают.

Таблица 8

Овладение школьниками контрольных групп
логическими операциями мышления
(по данным нулевого среза, % относительно норматива)

Подгруппы испытуемых	Группы испытуемых	Результаты выполнения задания			Проявление творческой активности школьников
		Субтест 3 «Аналогия»	Субтест 4 «Классификация»	Субтест 5 «Обобщение»	
Наиболее успешные	КГ-1	80	85	40	69
	КГ-2	36	47	21	35
Близкие к успешным	КГ-1	66	70	35	57
	КГ-2	31	43	16	30
Средние по успешности	КГ-1	52	60	30	47
	КГ-2	23	28	10	20
Мало успешные	КГ-1	34	47	18	33
	КГ-2	17	16	4	12
Наименее успешные	КГ-1	20	32	10	20
	КГ-2	12	7	0	6

Творческая активность в группе детей с задержкой психического развития проявляется также на низком уровне. Уровень проявления творческой активности школьников мы определяли по их способности к осуществлению логических операций мышления. Однако на уровне творческой активности учащихся оказывает влияние также уровень научно-культурной осведомленности и осведомленности в области научных понятий по школьным предметам различных циклов. Такой уровень учащихся в области научных и научно-культурных понятий находится в зависимости не только от условий обучения, но и от внешних условий – той жизненной среды, в которой живет и действует ученик. Сюда можно отнести культурный уровень семьи, общий кругозор школьника, который формируется в процессе познания действительности под влиянием, к примеру, путешествий с родителями или спортивным коллективом и т.д. Осве-

домленность будет более высокого уровня, если учащийся много читает и его познавательная деятельность, таким образом, не ограничивается школьными занятиями. Школьники группы КГ-1 в этом отношении находятся в лучших условиях, чем дети группы КГ-2. Материальное положение, культурный уровень семей чаще всего не способствуют развитию детей с задержкой психического развития, а наоборот, препятствует ему. Творческая активность в познавательной деятельности, кроме того, всегда обусловлена воспроизводящей и интерпретирующей активностью учащихся, поскольку без опоры на имеющийся фонд знаний, включая умения и навыки, невозможно осуществление познавательной деятельности на высоком уровне активности. Но если усвоение изучаемого материала школьниками происходит на низком уровне, то имеющийся фонд знаний у них невелик. Следовательно, и творческая активность не может проявляться на должном уровне.

Результаты выполнения всего Школьного теста умственного развития испытуемыми контрольных групп представлены в таблице 9.

Таблица 9

Результаты выполнения испытуемыми контрольных групп Школьного теста умственного развития (по данным нулевого среза)

Подгруппы испытуемых	Группы испытуемых	Результаты выполнения ШТУР (% относительно принятого норматива)
Наиболее успешные	КГ-1	63
	КГ-2	35
Близкие к успешным	КГ-1	55
	КГ-2	25
Средние по успешности	КГ-1	46
	КГ-2	20
Мало успешные	КГ-1	35
	КГ-2	14
Наименее успешные	КГ-1	30
	КГ-2	11

Как уже говорилось, все испытуемые, участвующие в опытно-поисковом

эксперименте являются учащимися основной школы. Согласно социально-психологическому нормативу, для детей этого возраста число баллов, меньшее 30 (21% от числа правильных ответов), свидетельствует о низком уровне их умственного развития, а число баллов, большее 75 (54% от числа правильных ответов), говорит об относительно высоком умственном развитии школьников.

Результаты диагностирования, приведенные в таблице 9, показывают, что в группе с высоким уровнем обучаемости (КГ-1) относительно высоким уровнем умственного развития обладает только 30% детей, но нет ни одного ребенка с низким уровнем умственного развития.

Напротив, в группе с задержкой психического развития (КГ-2) преобладающее число испытуемых, что, в общем-то, вполне логично, имеет низкий уровень умственного развития (70%), только 30% детей этой группы показали уровень умственного развития выше, чем низкий. Вспомним, что к составляющим умственного развития относятся:

- сами знания;
- приемы и методы познавательной деятельности;
- обучаемость как способность к приобретению новых знаний; она связана и с отношением ученика к учению, его активностью.

Основными показателями структуры обучаемости являются:

- полнота выделения существенных признаков;
- их обобщенность в слове;
- степень самостоятельности в выделении и оперировании этими признаками.

Круг задач умственного воспитания включает в себя:

- накопление фонда знаний как необходимого условия мыслительной деятельности;
- овладение мыслительными операциями (анализ, синтез, сравнение, классификация, абстрагирование, конкретизация, обобщение);
- формирование общих интеллектуальных умений, характеризующих интеллектуальную деятельность (умение читать, слушать, сосредотачиваться на

главном, устно излагать свои мысли, работать с книгой и др.);

– формирование мировоззрения.

Низкий уровень умственного развития детей в группе КГ-2, таким образом, свидетельствует об узком кругозоре, отсутствии эрудиции школьников. Совершенно очевидно, что у детей не сформированы приемы и методы познавательной деятельности, умения выделять существенные признаки изучаемых объектов, обобщать их в слове. Учащиеся с задержкой психического развития проявляют низкую степень самостоятельности в выделении и оперировании этими признаками, низкий уровень овладения мыслительными операциями и интеллектуальными умениями. О каком богатстве внутреннего содержания можно в этом случае говорить? Духовное развитие учащихся группы КГ-2, понятно, также находится на низком уровне. Низкий уровень духовного развития человека говорит и о том, что его поведение может быть нравственным в различных жизненных ситуациях только тогда, когда в самом обществе сформированы стойкие социальные нормы, регулирующие поведение людей. Человек с низким уровнем духовного развития несчастен, т.к. он негармоничен: у него нет гармонии во внутреннем мире и нет гармоничных отношений с внешним миром, такой человек будет чаще действовать как разрушитель, чем как созидатель.

Результаты диагностики посредством ШТУР, таким образом, подтвердили наши выводы о необходимости создания особых условий обучения детей с задержкой психического развития (с низкой обучаемостью), условий, которые бы способствовали повышению уровня их духовного развития.

На третьем этапе констатирующего эксперимента в контрольной группе КГ-2 (23 испытуемых) и экспериментальной группе ЭГ-3 (24 ребенка) изучался наличный уровень проявления потребности в освоении предметного мира и стремления к умственному труду, а также и уровни эмоционального благополучия школьников как в сфере предметной и познавательной деятельности, так и в сфере общения. Все испытуемые в этих группах – дети с задержкой психического развития. Диагностическая работа проводилась с помощью теста, разработанного В.М. Русаловым (ОСТ). Результаты диагностики представлены в

таблице 10.

При анализе результатов диагностической работы во внимание принимались значения по трем шкалам: «Предметная эргичность», «Эмоциональность», «Социальная эмоциональность».

По каждой из этих шкал значения распределялись так:

- высокие значения (ВЗ);
- значения, близкие к высоким (БВЗ);
- средние значения (СЗ);
- низкие значения (НЗ).

Таблица 10

Результаты диагностической работы в группах КГ-2 и ЭГ-3
посредством ОСТ (данные нулевого среза)

Шкала	Высокие значения (% учащихся)		Значения, близкие к высоким (% учащихся)		Средние значения (% учащихся)		Низкие значения (% учащихся)	
	КГ-2	ЭГ-3	КГ-2	ЭГ-3	КГ-2	ЭГ-3	КГ-2	ЭГ-3
1. Предметная эргичность	12	0	23	12	23	21	42	67
2. Эмоциональность	40	54	12	12	18	16	30	18
3. Социальная эмоциональность	41	55	12	12	18	17	29	16

Дадим характеристику значений по каждой приведенной здесь шкале теста В.М. Русалова.

1. Шкала «Предметная эргичность».

Высокие значения по этой шкале говорят о высокой потребности школьников в освоении предметного мира, о присущей им жажде деятельности, о стремлении к напряженному умственному труду. Низкие значения – о пассивности, низком уровне тонуса и активности, нежелании умственного напряжения, низкой вовлеченности в процесс деятельности.

2. Шкала «Эмоциональность».

Высокие значения по шкале «Эмоциональность» свидетельствуют об ощущениях неуверенности и тревоги, чувстве неполноценности, о высокой чувствительности к неудачам в деятельности. Низкие значения – о спокойствии и уверенности в себе.

3. Шкала «Социальная эмоциональность».

Высокие значения по шкале «Социальная эмоциональность» говорят об ощущениях неуверенности и тревоги, чувстве неполноценности, о высокой чувствительности к неудачам в общении. Низкие значения – о спокойствии и уверенности в себе и в сфере общения.

Диагностическая работа по выявлению интереса испытуемых к предметной деятельности и стремления к умственному труду, эмоционального благополучия в предметной деятельности и в сфере общения позволила обнаружить, что у детей с задержкой психического развития в основном нет высокой потребности в освоении предметного мира, жажды деятельности, стремления к напряженному умственному труду. Только небольшая часть школьников с низкой обучаемостью (12% испытуемых группы КГ-2) показала высокие значения по шкале «Предметная эргичность». Около 50% учащихся с низкой обучаемостью свойственны пассивность, низкий уровень тонуса и активности, нежелание умственного напряжения, низкая вовлеченность в процесс деятельности. Около 50% детей (40% испытуемых группы КГ-2, 54% в группе ЭГ-3) испытывают чувства неуверенности и тревоги, неполноценности, обладают высокой чувствительностью к неудачам в деятельности. Менее трети из них спокойны и уверены в себе как в предметной деятельности, так и в сфере общения.

Экспериментальная работа на поисково-констатирующем этапе исследования в соответствии с поставленной целью позволила сделать следующие выводы.

1. Усвоение учащимися геометрических понятий по теме «Начальные геометрические сведения» высокого уровня не достигает. В группе испытуемых с высоким уровнем обучаемости (КГ-1) высокий уровень усвоения понятий показали только 10% учащихся (наиболее успешные). В группе КГ-2 (учащиеся с

задержкой психического развития) все испытуемые показали низкий уровень усвоения геометрических понятий. Следует отметить, что об усвоении геометрических понятий мало успешными и наименее успешными школьниками группы КГ-2 вообще нельзя говорить, т.к. испытуемые фактически не усвоили изучаемых геометрических понятий.

2. Уровень усвоения научно-культурных понятий и научных понятий по предметам гуманитарного цикла в группе испытуемых с высоким уровнем обучаемости (КГ-1) намного выше, чем в группе школьников с низкой обучаемостью (КГ-2). Дети с задержкой психического развития научные понятия по гуманитарным предметам усваиваются так же слабо, как и геометрические понятия.

3. Творческая активность в группе детей с задержкой психического развития проявляется на низком уровне. Творческая активность, которая всегда обусловлена и воспроизводящей, и интерпретирующей активностью, не может проявляться без опоры на имеющийся фонд знаний, включая умения и навыки. Школьники с низкой обучаемостью усваивают научные понятия на низком уровне; у них узкий кругозор, малого объема фонд знаний, слабое овладение логическими операциями мышления, интеллектуальными умениями.

4. У детей с задержкой психического развития в основном нет потребности в освоении предметного мира, жажды деятельности, стремления к напряженному умственному труду. Учащимся с низкой обучаемостью свойственны пассивность, низкий уровень тонуса и активности, нежелание умственного напряжения, низкая вовлеченность в процесс деятельности.

5. Около 50% детей с задержкой психического развития испытывают чувства неуверенности и тревоги, неполноценности, обладают высокой чувствительностью к неудачам в деятельности. Менее трети из них спокойны и уверены в себе как в предметной деятельности, так и в сфере общения. Такое состояние эмоциональной сферы не способствует усвоению содержания образования, духовному развитию учащихся. Немудрено, что школьники с низкой обучаемостью часто неуравновешенны, в их поведении на уроках и во время отдыха

проявляется агрессивность, непредсказуемость.

6. У детей с задержкой психического развития низкий уровень умственного развития: мал фонд знаний, не сформированы приемы и методы познавательной деятельности, умения выделять существенные признаки изучаемых объектов, обобщать их в слове. Учащиеся с задержкой психического развития проявляют низкую степень самостоятельности в выделении этих признаков и оперировании ими, низкий уровень овладения мыслительными операциями и интеллектуальными умениями.

Духовное развитие этих учащихся, понятно, также находится на низком уровне. Это говорит и о том, что его поведение может быть нравственным в различных жизненных ситуациях только тогда, когда в самом обществе сформированы стойкие социальные нормы, регулирующие поведение людей. Человек с низким уровнем духовного развития несчастен, он негармоничен, такой человек будет чаще действовать как разрушитель, нежели созидатель.

7. Обращает внимание на себя тот факт, что в группе КГ-1 уровень овладения научными понятиями, логическими операциями мышления по данным диагностики в целом невысокий, хотя все испытуемые группы имеют высокий уровень обучаемости и нормальное умственное развитие.

Результаты экспериментальной работы, их анализ показали, что не только школьникам с низкой обучаемостью, но и вообще всем школьникам, необходимо создавать такие условия обучения, которые способствуют их духовному развитию.

2.2.2. Результаты формирующего и контрольного экспериментов и их анализ

Формирующий эксперимент проводился в трех экспериментальных группах: ЭГ-1, ЭГ-2, ЭГ-3. Испытуемые контрольных групп (КГ-1, КГ-2) в формирующем эксперименте не участвовали. По окончании формирующего эксперимента во всех группах испытуемых (КГ-1, КГ-2, ЭГ-1, ЭГ-2, ЭГ-3) был проведен контрольный эксперимент (контрольный срез 1 и контрольный срез 2, ито-

говый).

Цель формирующего эксперимента – реализовать разработанную нами концепцию духовного развития школьников с низкой обучаемостью, внедрив в учебный процесс технологию обучения, включающую учащихся в самостоятельную познавательную деятельность, которая протекает по-разному (под руководством учителя и при полной самостоятельности детей), и создав в реальном учебно-воспитательном процессе теоретически обоснованные условия обучения, способствующие духовному развитию учащихся.

В экспериментальных группах ЭГ-1 и ЭГ-2 на уроках истории, русского языка и литературы использовалась технология обучения, направленная на освоение школьниками с низкой обучаемостью самостоятельной познавательной деятельности.

В экспериментальной группе ЭГ-3 технология обучения реализовывалась на уроках математики, описанная в третьем параграфе первой главы данного раздела.

Благодаря внедрению в учебный процесс технологии обучения, направленной на овладение самостоятельной познавательной деятельностью детьми с задержкой психического развития, удалось создать такую среду обучения, которая оказалась благоприятной для духовного развития большинства детей. Школьники с низкой обучаемостью хорошо отреагировали на предметные, организационные и духовные условия среды обучения, которые служили обогащению их внутреннего мира, расширению их познавательных интересов и высших потребностей, вовлечению детей в различные виды деятельности. В этой среде обучения дети имели возможность проявлять свои способности и потенциальные возможности, учебная деятельность приводила к успеху, дети постепенно стали испытывать радость от учения, от выполнения заданий. На уроках царила доброжелательная атмосфера, учителя умело сочетали требовательность к детям с любовью к ним; все школьники были вовлечены в познавательную деятельность по усвоению учебного материала.

Предметные условия среды основывались на научном положении: требо-

вания, предъявляемые к учащимся, должны соответствовать их потенциальным возможностям.

Предметные условия обучающей среды были направлены:

1) на предметную деятельность учащихся по усвоению понятий, теоретических положений, выводов, что предполагает:

– усвоение знаний;

– усвоение норм и культуры мышления, которое опирается на знания и на них строится;

– осуществление операциональных структур; выполнение мыслительных операций на разном уровне сложности и самостоятельности;

2) на учебный материал, предъявляемый ученикам; имеются в виду те типы задач, которые этим материалом были поставлены перед учениками.

Постановка задач производилась в форме заданий, вопросов, текста, способного вызвать вопрос. Это способствовало активизации познавательных процессов, освоению опыта осуществления мыслительных операций, раскрытию творческого потенциала школьников.

При предъявлении учащимся учебного материала учитывались:

1) постановка задач, которая производилась в форме заданий, вопросов, также в виде текста, способного вызвать вопрос и т.д.;

2) учебный материал, предъявляемый учащимся, способствующий раскрытию творческого потенциала школьников, активизации познавательных процессов, освоению опыта осуществления мыслительных операций.

Организационные условия, определяя характер взаимодействия участников учебно-воспитательного процесса, способствовали организации взаимодействия в форме сотрудничества, которое является наилучшей формой взаимодействия. Благоприятное воздействие оказывало и общение. В сотрудничестве лежат основы для самостоятельности и самовыражения личности, создаются наилучшие условия для развития творческого характера учебной деятельности, обеспечивается благоприятный климат обучения.

Духовные условия обучающей среды способствовали созданию таких от-

ношений между учителем и учащимися, учащихся между собой, которые порождают внутреннюю духовную связь, изнутри наполняя и объединяя участников учебно-воспитательного процесса чувствами уважения и любви, доверия и взаимопонимания, общностью целей, радостей, а порой и неудач. Создавалась определенная атмосфера, которая оказывала огромное влияние на развитие школьников. Отношения основывались, прежде всего, на признании достоинства и ценности каждой личности.

На этот принцип природосообразности обучения и воспитания опирались педагоги, работая со школьниками с низкой обучаемостью.

Контрольный эксперимент, который проводился в два этапа, преследовал цели:

1) выявить состояние развития школьников с низкой обучаемостью по выделенным критериям после проведения экспериментальной работы формирующего этапа исследования, сопоставить полученные данные:

- с результатами констатирующего этапа в экспериментальных группах;
- с результатами констатирующего этапа в контрольных группах;
- результатами контрольного среза в группах детей с различным уровнем обучаемости;

2) проанализировать полученные результаты, сделать обобщения и выводы.

На первом этапе был проведен контрольный срез 1, позволивший получить и проанализировать данные о развитии учащихся групп ЭГ-1 и ЭГ-2 после осуществления формирующего эксперимента в этих группах.

При проведении контрольного среза 1 использовались следующие диагностические материалы и методики:

- диагностические материалы, составленные нами на основе геометрического материала по теме «Начальные геометрические сведения» (эти же материалы использовались на начальном этапе экспериментальной работы);
- ШТУР;
- ОСТ (тест, разработанный В.М. Русаловым).

Диагностическая работа и обработка ее результатов осуществлялась в полном соответствии с аналогичной работой на констатирующем этапе экспериментального исследования.

На втором этапе контрольного эксперимента был проведен контрольный срез 2 (итоговый).

Диагностическими материалами для итогового среза послужили:

- ОСТ (тест, разработанный В.М. Русаловым);
- тест, разработанный нами на материале математики по аналогии со ШТУР, который позволил выявить степень усвоения испытуемыми математических понятий, уровень овладения логическими операциями (аналогия, классификация, обобщение), проявления творческой активности.

С помощью теста В.М. Русалова были выявлены:

- проявление потребности учащихся в освоении предметного мира и стремления к умственному труду;
- состояние эмоциональной сферы детей (эмоциональное благополучие в предметной деятельности и в общении).

В диагностической работе при проведении контрольного эксперимента на втором этапе принимали участие испытуемые групп КГ-1, КГ-2, ЭГ-3. Таким образом, в ходе контрольного эксперимента в исследование были включены поэтапно все группы испытуемых, которые участвовали в опытно-поисковой работе. После проведения в экспериментальных и контрольных группах контрольных срезов все результаты были обработаны и проанализированы. Сопоставление, сравнение и анализ полученных в ходе эксперимента данных дали возможность сделать выводы и обобщения о результатах исследовательской работы по проблеме духовного развития школьников с низкой обучаемостью. Результаты диагностической работы (контрольный срез 1) в экспериментальных группах ЭГ-1 и ЭГ-2 приведены в таблицах 11–15. Число испытуемых в группе ЭГ-1 – 24, в группе ЭГ-2 – 25 человек.

Данные, приведенные в таблицах 11–15, свидетельствуют о том, как испытуемые экспериментальных групп ЭГ-1 и ЭГ-2 усвоили геометрические поня-

тия, научные понятия по предметам гуманитарного цикла, овладели логическими операциями мышления в измененных условиях обучения, целенаправленно создаваемых в этих группах.

Изучение и анализ полученных результатов, последующее их сравнение с результатами нулевого среза в контрольной группе КГ-2 (испытуемые с задержкой психического развития) позволили говорить об эффективности или неэффективности новых условий обучения.

Определяя уровень усвоения геометрических понятий, за норму мы приняли 100% правильных ответов на все вопросы заданий теста.

Уровень усвоения учащимися геометрических понятий определялся по шкале:

- высокий уровень усвоения (от 100% до 80 % включительно);
- средний уровень усвоения (от 80 % до 50 % включительно);
- низкий уровень усвоения (ниже 50 %).

В таблицах 11 и 12 приведены результаты усвоения школьниками экспериментальных групп ЭГ-1 и ЭГ-2 геометрических понятий по данным контрольного среза 1.

Таблица 11

Усвоение школьниками экспериментальных групп ЭГ-1 и ЭГ-2 геометрических понятий по данным контрольного среза 1 (% относительно нормы)

Подгруппы испытуемых	Группы испытуемых	Результаты выполнения предложенных заданий				Результаты выполнения всех заданий
		Задание 1	Задание 2	Задание 3	Задание 4	
Наиболее успешные	ЭГ-1	70	67	75	50	50
	ЭГ-2	67	62	74	51	48
Близкие к успешным	ЭГ-1	60	61	59	37	47
	ЭГ-2	58	60	56	36	45
Средние по успешности	ЭГ-1	37	33	5	5	27
	ЭГ-2	36	33	5	6	26

Подгруппы испытуемых	Группы испытуемых	Результаты выполнения предложенных заданий				Результаты выполнения всех заданий
		Задание 1	Задание 2	Задание 3	Задание 4	
Мало успешные	ЭГ-1	15	17	0	0	9
	ЭГ-2	14	16	0	0	8
Наименее успешным	ЭГ-1	10	0	0	0	2
	ЭГ-2	10	0	0	0	2

Технология обучения, направленная на овладение школьниками с низкой обучаемостью самостоятельной познавательной деятельностью, на уроках математики не применялась, а применялась только на уроках гуманитарного цикла.

Данные, полученные в результате диагностической работы, говорят о том, что геометрические понятия усвоены школьниками экспериментальных групп ЭГ-1 и ЭГ-2 слабо. Преобладающее число детей (90% испытуемых) показали низкий уровень усвоения геометрических понятий, лишь 10% учащихся с низкой обучаемостью в измененных условиях обучения усвоили геометрические понятия на среднем уровне (табл. 12).

Таблица 12

Уровень усвоения геометрических понятий
испытуемыми экспериментальных групп ЭГ-1 и ЭГ-2
(данные контрольного среза 1)

Уровень усвоения понятий	Группы испытуемых	
	ЭГ-1 (число школьников %)	ЭГ-2 (число школьников %)
Высокий	0	0
Средний	10	0
Низкий	90	100

Сравним результаты усвоения геометрических понятий испытуемыми экс-

периментальных групп ЭГ-1 и ЭГ-2 (данные контрольного среза 1) с результатами усвоения этих понятий учащимися контрольных групп КГ-1 и КГ-2 по данным нулевого среза (табл. 13).

Три группы испытуемых (ЭГ-1, ЭГ-2, КГ-2) – школьники с низкой обучаемостью, группа КГ-1 – учащиеся с высоким уровнем обучаемости.

Таблица 13

Результаты усвоения геометрических понятий
школьниками экспериментальных и контрольных групп
(данные нулевого среза и контрольного среза 1, % относительно нормы)

Подгруппы испытуемых	Группы испытуемых			
	ЭГ-1	ЭГ-2	КГ-2	КГ-1
Наиболее успешные	50	48	40	80
Близкие к успешным	47	45	27	68
Средние по успешности	27	26	20	55
Мало успешные	9	8	9	42
Наименее успешные	2	2	3	23

Несмотря на то что дети с задержкой психического развития в экспериментальных группах ЭГ-1 и ЭГ-2 показали низкий уровень усвоения геометрических понятий, позитивные изменения в обучении школьников этих групп все-таки произошли. Это обстоятельство дает повод говорить о положительной динамике в развитии школьников с низкой обучаемостью в экспериментальных группах, поскольку наблюдается, что уровень усвоения геометрических понятий школьниками экспериментальных групп ЭГ-1 и ЭГ-2 повысился. Испытуемые этих групп обучались в измененных условиях обучения: технология, разработанная на основе самостоятельных работ двух типов, применялась на уроках истории, русского языка, литературы, но не применялась на уроках матема-

тики.

В экспериментальных группах, по сравнению с контрольной группой КГ-2, уровень усвоения понятий несколько выше (на 8–10%) в подгруппах наиболее успешных учащихся и средних по успешности (на 6–7%); он значительно выше в подгруппах испытуемых, которые близки к успешным (на 18–20%). Это обстоятельство свидетельствует о том положительном влиянии, которое оказали условия обучения школьников экспериментальных групп. Отметим, однако, что никаких позитивных изменений у мало успешных и наименее успешных учащихся не произошло. Уровень усвоения понятий остался у них неизменно низким; испытуемые этих подгрупп не усвоили изучаемых понятий.

Сравнивая результаты усвоения понятий школьников с низкой обучаемостью и учащихся с высоким уровнем обучаемости, обнаруживаем, что в группе КГ-1 уровень усвоения научных понятий гораздо выше (табл. 13, рис. 1).

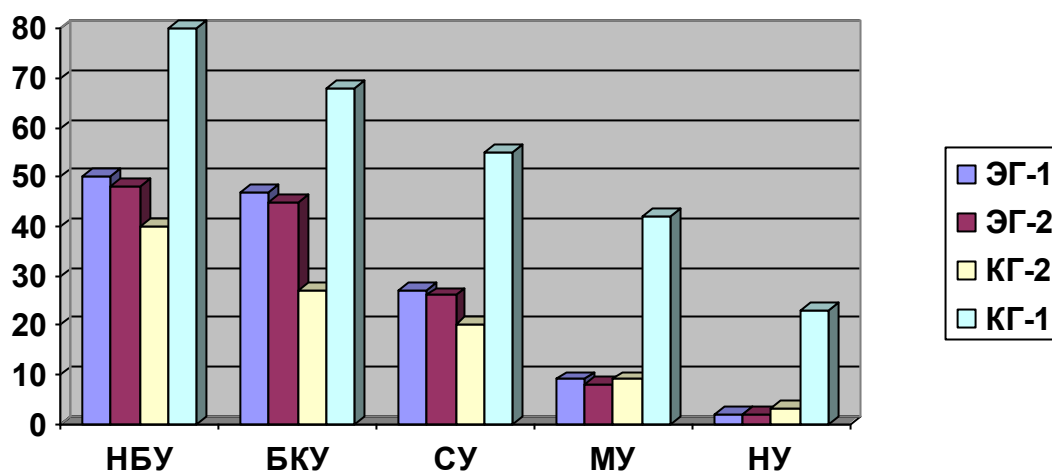


Рис. 1. Результаты усвоения геометрических понятий школьниками экспериментальных и контрольных групп (данные нулевого среза и контрольного среза 1, % относительно нормы)

Условные обозначения:

- НБУ – наиболее успешные;
- БКУ – близкие успешным;
- СУ – средние по успешности;
- МУ – мало успешные;
- НУ – наименее успешные.

Это обстоятельство лишь подтверждает известные положения о влиянии обучаемости на процесс усвоения знаний учащимися и их успеваемость в школе. Но в подгруппах «Мало успешные» и «Наименее успешные» школьники группы КГ-1 усвоили научные понятия тоже на низком уровне. Этот факт говорит о справедливости вывода: всем учащимся необходимы такие условия обучения, которые позитивно влияют на результаты учебно-воспитательного процесса. Эти условия должны быть благоприятны для развития детей, в частности:

- обеспечивать усвоение знаний на высоком уровне;
- развивать интерес к предметной, познавательной деятельности, стремление к умственному труду;
- способствовать созданию такой атмосферы в процессе обучения, при которой снижается уровень тревожности, достигается эмоциональное благополучие школьников.

В реальном процессе обучения это не всегда достигается, о чем и свидетельствуют данные, полученные в ходе нашего исследования. Третья часть (30%) школьников с высокой обучаемостью слабо, на низком уровне усвоения, овладели изучаемыми геометрическими понятиями, высокого уровня усвоения достигли лишь 10% испытуемых этой группы (табл. 13), хотя способность детей в группе КГ-1 к усвоению знаний достаточно высокая.

С целью выявления степени усвоения школьниками экспериментальных групп ЭГ-1 и ЭГ-2 научных понятий по предметам общественно-гуманитарного цикла, овладения логическими операциями мышления и проявления творческой активности в познавательной деятельности в измененных условиях обучения была осуществлена диагностическая работа с применением ШТУР, результаты которой представлены в таблицах 14–15. Полученные данные затем сравнивались с результатами нулевого среза в контрольных группах.

Число испытуемых экспериментальных групп при проведении ШТУР не изменилось: в группе ЭГ-1 – 24, в группе ЭГ-2 – 25 человек.

Усвоение научных понятий по предметам общественно-гуманитарного

цикла школьниками экспериментальных групп ЭГ-1 и ЭГ-2 (с низкой обучаемостью) отражено в таблице 14.

Таблица 14

Усвоение понятий по предметам общественно-гуманитарного цикла школьниками экспериментальных групп ЭГ-1 и ЭГ-2
(данные контрольного среза 1, % относительно норматива)

Подгруппы испытуемых	Группы испытуемых	Усвоение понятий по предметам общественно-гуманитарного цикла
Наиболее успешные	ЭГ-1	40
	ЭГ-2	42
Близкие к успешным	ЭГ-1	33
	ЭГ-2	31
Средние по успешности	ЭГ-1	31
	ЭГ-2	28
Мало успешные	ЭГ-1	23
	ЭГ-2	24
Наименее Успешные	ЭГ-1	0
	ЭГ-2	0

Сопоставляя результаты усвоения понятий по предметам гуманитарного цикла школьников контрольных и экспериментальных групп, с очевидностью убеждаемся, что в экспериментальных группах, где обучение велось в новых условиях, усвоение научных понятий достигло учащимися более высокого уровня в сравнении с тем, как были усвоены эти понятия учащимися контрольной группы КГ-2 (табл. 15).

В то же время данные диагностики вновь свидетельствуют о том, что позитивные изменения происходят преимущественно в подгруппах: «Наиболее успешные», «Близкие успешным», «Средние по успешности», в какой-то степени в подгруппе «Мало успешные», но в подгруппе «Наименее успешные» результаты усвоения понятий фактически не изменились. Дети из этой подгруппы научных понятий не усвоили. Условия обучения не повлияли на рост уровня усвоения научных понятий в подгруппе наименее успешных детей в эксперимен-

тальных группах, т.е. оказались неэффективными для этой категории школьников.

Таблица 15

Усвоение школьниками экспериментальных и контрольных групп научных понятий по предметам гуманитарного цикла (данные нулевого среза и контрольного среза 1, % относительно нормы)

Группы испытуемых	Подгруппы испытуемых				
	Наиболее успешные	Близкие успешным	Средние по успешности	Мало успешные	Наименее успешные
ЭГ-1	40	33	31	23	0
ЭГ-2	42	31	28	24	0
КГ-2	28	23	14	10	5
КГ-1	54	41	36	24	15

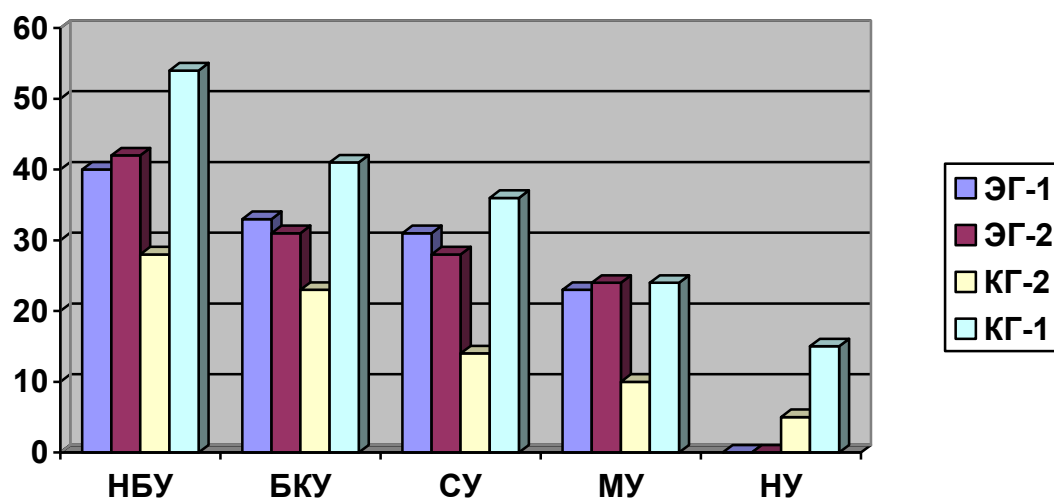


Рис. 2. Усвоение школьниками экспериментальных и контрольных групп научных понятий по предметам гуманитарного цикла (данные нулевого среза и контрольного среза 1, % относительно нормы)

Условные обозначения:

- НБУ – наиболее успешные;
- БКУ – близкие успешным;
- СУ – средние по успешности;
- МУ – мало успешные;
- НУ – наименее успешные.

Вновь обратим внимание и на то обстоятельство, что в группе КГ-1, где все испытуемые – дети с высоким уровнем обучаемости, уровень усвоения научных понятий по предметам гуманитарного цикла в подгруппах «Мало успешные» и «Наименее успешные» достаточно низкий. Испытуемые экспериментальных групп (школьники с низкой обучаемостью) и контрольной группы КГ-1 (дети с высоким уровнем обучаемости) в подгруппе «Мало успешные» показали примерно одинаковый уровень усвоения научных понятий (табл. 15, рис.2.). Этот факт в очередной раз свидетельствует о том, что всем школьникам необходимы такие условия обучения, которые способствуют достижению высокого уровня усвоения знаний, умственному развитию детей; условия, благоприятные для духовного развития каждого ребенка.

Таблица 16

Овладение учащимися экспериментальных групп ЭГ-1 и ЭГ-2
логическими операциями мышления
(данные контрольного среза 1, % относительно норматива)

Подгруппы испытуемых	Группы испытуемых	Субтест «Аналогия»	Субтест «Классификация»	Субтест «Обобщение»	Проявление творческой активности
Наиболее успешные	ЭГ-1	70	67	39	58
	ЭГ-2	60	62	36	53
Близкие к успешным	ЭГ-1	46	57	21	41
	ЭГ-2	44	58	22	41
Средние по успешности	ЭГ-1	31	47	13	30
	ЭГ-2	32	46	12	30
Мало успешные	ЭГ-1	18	32	8	17
	ЭГ-2	16	30	6	18
Наименее успешные	ЭГ-1	10	27	4	13
	ЭГ-2	10	24	6	13

Данные, полученные в ходе эксперимента, дали возможность проследить, сопоставив результаты нулевого среза и контрольного среза 1, насколько про-

двинулись учащиеся экспериментальных групп по сравнению с испытуемыми контрольных групп в области активности в познавательной деятельности, овладении операциями аналогии, классификации, обобщения (табл. 16). Результатами диагностики подтверждается сделанный нами ранее вывод о том, что в реальном учебно-воспитательном процессе условия обучения не всегда соответствуют цели и задачам формирования духовно развитой личности, личности с богатым внутренним содержанием. Это, к сожалению, относится не только к условиям обучения школьников с низкой обучаемостью, но учащиеся с хорошими способностями к усвоению знаний также испытывают в процессе обучения дискомфорт, что неблагоприятно сказывается на результатах усвоения изучаемого материала и их умственном развитии.

По данным нулевого среза, относительно высокого уровня умственного развития достигло лишь 30% школьников с высокой обучаемостью в группе КГ-1, о чем свидетельствует таблица 9 (С. 137), а они имеют все предпосылки для того, чтобы достигать более высоких результатов.

Результаты диагностической работы по определению степени проявления творческой активности и уровня овладения испытуемыми экспериментальных групп логическими операциями мышления: аналогией, классификацией, обобщением – подтвердили наш вывод, сделанный прежде. Обучение, где не создается обучающая среда с ее духовными, предметными и организационными условиями, способствующими духовному развитию ребенка, не обеспечивает гармонизации внутреннего мира ребенка, его отношений с внешним миром, что проявляется в результатах обучения. Это касается не только школьников с низкой обучаемостью, но и школьников, имеющих хорошие способности к усвоению знаний, умений и навыков.

В таблице 17 сопоставлены данные нулевого среза и контрольного среза 1 в экспериментальных и контрольных группах, что наглядно подтверждает сделанные нами выводы.

Испытуемые группы КГ-1 в подгруппе «наиболее успешные» субтест «Аналогия» выполнили на 80%, на 70% – в группе ЭГ-1, и на 60% – в группе

ЭГ-2. Следовательно, 10% учащихся с высоким уровнем обучаемости освоили операцию «аналогия» на достаточно высоком уровне, столько же школьников в группах с низкой обучаемостью выполнили эту операцию на среднем уровне. Остальные испытуемые экспериментальных групп ЭГ-1 и ЭГ-2 (90%) показали низкий уровень овладения данной операцией (рис. 3).

Таблица 17

Овладение учащимися экспериментальных и контрольных групп логическими операциями мышления
(данные нулевого среза, контрольного среза 1, % относительно норматива)

Подгруппы испытуемых	Группы испытуемых	Субтест «Аналогия»	Субтест «Классификация»	Субтест «Обобщение»	Проявление творческой активности
Наиболее успешные	ЭГ-1	70	67	39	58
	ЭГ-2	60	62	36	53
	КГ-2	36	47	21	35
	КГ-1	80	85	40	69
Близкие к успешным	ЭГ-1	46	57	21	41
	ЭГ-2	44	58	22	41
	КГ-2	31	43	16	30
	КГ-1	66	70	35	57
Средние по успешности	ЭГ-1	31	47	13	30
	ЭГ-2	32	46	12	30
	КГ-2	23	28	10	20
	КГ-1	52	60	30	47
Мало успешные	ЭГ-1	18	32	8	17
	ЭГ-2	16	30	6	18
	КГ-2	17	16	6	12
	КГ-1	34	47	18	33
Наименее успешные	ЭГ-1	10	27	4	13
	ЭГ-2	10	24	4	13
	КГ-2	12	7	0	6
	КГ-1	20	32	10	20

В контрольной группе КГ-2 все школьники выполнили субтест «Аналогия» на низком уровне. По сравнению с учащимися группы КГ-2 испытуемые экспериментальных групп в целом показали более высокие результаты по осу-

ществлению операции «аналогия». Школьники, близкие к успешным и средние по успешности в экспериментальных группах ЭГ-1 и ЭГ-2 выполнили субтест «Аналогия» на 46% и на 44% соответственно, а испытуемые группы КГ-2 – только на 31%. Можно сказать, что 70% учащихся экспериментальных групп овладели операцией «аналогия» на более высоком уровне, нежели учащиеся группы КГ-2. Сказанное не относится к мало успешным и наименее успешным школьникам. Испытуемые в этих подгруппах овладели операцией «аналогия» на очень низком уровне, точнее наименее успешные учащиеся этой операцией не овладели во всех группах детей с низкой обучаемостью (рис. 3).

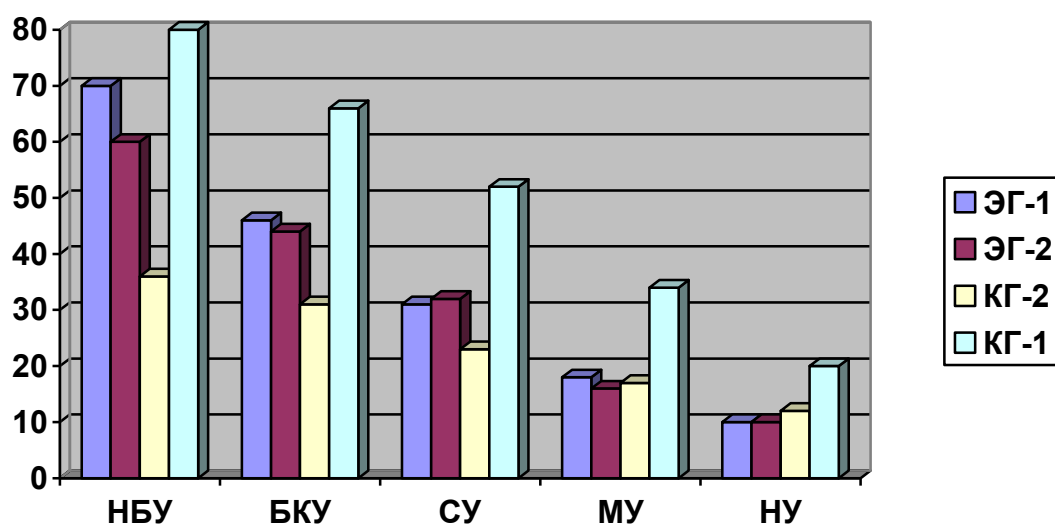


Рис. 3. Овладение учащимися экспериментальных и контрольных групп операцией «аналогия» (данные нулевого среза, контрольного среза 1, % относительно норматива)

Условные обозначения:

- НБУ – наиболее успешные;
- БКУ – близкие успешным;
- СУ – средние по успешности;
- МУ – мало успешные;
- НУ – наименее успешные.

Субтест «Классификация» испытуемые всех групп выполнили лучше, чем субтест «Аналогия», показав в целом более высокие результаты (табл.17).

Для школьников экспериментальных групп во всех подгруппах характерно, что уровень выполнения субтеста «Классификация» выше, чем в контрольной группе КГ-2 (на 15–20%). Впрочем 30% детей экспериментальных групп овладели операцией «классификация» на среднем уровне; 40% из них – на уровне, близком к среднему, показав следующие результаты выполнения субтеста «Классификация»: в группе ЭГ-1 – 47%, в группе ЭГ-2 – 46%.

Операция «обобщение» оказалась самой сложной логической операцией для испытуемых всех групп (табл. 17, рис.4).

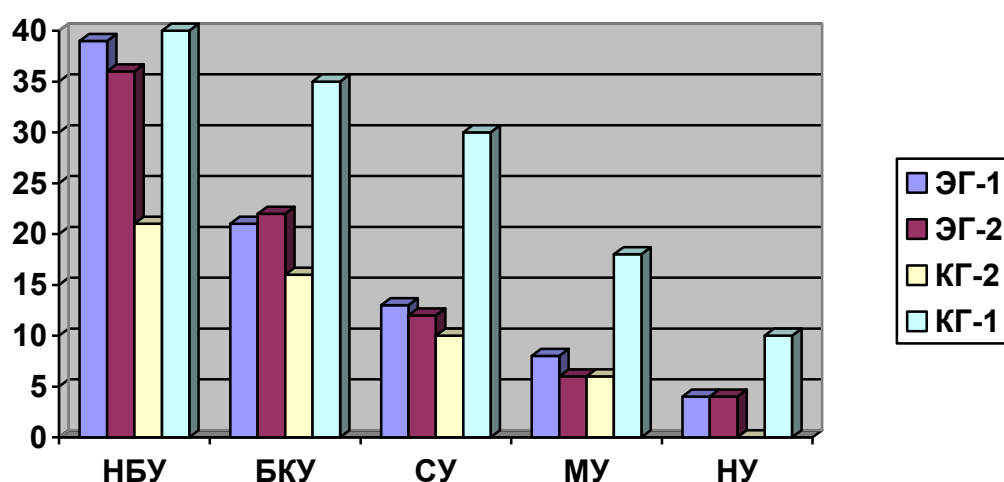


Рис. 4. Овладение учащимися экспериментальных и контрольных групп операцией «обобщение» (данные нулевого среза, контрольного среза 1, % относительно норматива)

Условные обозначения:

- НБУ – наиболее успешные;
- БКУ – близкие успешным;
- СУ – средние по успешности;
- МУ – мало успешные;
- НУ – наименее успешные.

Наиболее успешные испытуемые экспериментальных групп ЭГ-1 и ЭГ-2 справились с заданием немного хуже, чем в группе КГ-1, выполнив его на 39% (группа ЭГ-1), на 36% (группа ЭГ-2). Мало успешные и наименее успешные учащиеся с низкой обучаемостью, как в контрольной группе КГ-2, так и в экспериментальных группах, фактически не владеют операцией «обобщение», хотя большинство школьников экспериментальных групп показали более высокие

результаты выполнения субтеста «Обобщение» (70%), чем в группе КГ-2. Обобщения и выводы учащиеся могут делать на высоком уровне только тогда, когда изучаемый материал хорошо понят, осознан ими. В этом случае они смогут выразить в знаке (слове, таблице, графике) то, что ими хорошо понято, смогут применять полученные знания. Все это в совокупности будет свидетельствовать о высоком уровне усвоения знаний. Те учащиеся, которые владеют операциями мышления на низком уровне, не смогут усваивать знания на высоком уровне.

Таким образом, по результатам выполнения заданий на аналогию, классификацию и обобщение, можно сказать, что измененные условия обучения детей в экспериментальных группах, в общем, оказали на них благоприятное влияние. Большая часть испытуемых (70%) групп ЭГ-1 и ЭГ-2 показали более высокий уровень овладения логическими операциями мышления, чем в контрольной группе КГ-2, но эти условия обучения не способствовали продвижению мало успешных и наименее успешных учащихся (30% детей). Обучаемость – достаточно устойчивое качество личности, дети с низкой способностью к усвоению знаний слабо поддаются педагогическим воздействиям. Их продвижение в овладении логическими операциями мышления под влиянием новых педагогических условий обучения также оказалось незначительно, как и в усвоении научных понятий. Мы видим, что эта тенденция неизменно подтверждается на всех этапах экспериментальной работы.

Результаты выполнения логических операций мышления позволили определить уровень проявления творческой активности учащихся и сравнить его с результатами нулевого среза в контрольных группах (табл. 17, рис. 5).

Уровни проявления познавательной активности школьников по Т.А. Шаповой отражены в таблице 3 (С. 90 нашего исследования). Согласно исследованиям Т.А. Шаповой, творческая активность школьника обнаруживается тогда, когда он проявляет стремление применять знания в новой ситуации, т.е. произвести перенос знаний и способов деятельности в условия, которые не были ранее ему известны. Критерием оценки активности творческого уровня признает-

ся наличие у школьника интереса к теоретическому осмыслению изучаемых явлений и процессов (ребенок проявляет способность познавать сущность явлений и предметов, делать обобщения и выводы). Выполнение субтестов «Аналогия», «Классификация», «Обобщение» Школьного теста умственного развития на высоком уровне свидетельствует о том, что ученик способен познавать и раскрывать сущность изучаемых объектов, делать обобщения и выводы. В связи с этим, проявление творческой активности в нашем исследовании мы поставили в прямую зависимость от степени выполнения учащимися логических операций: аналогии, классификации, обобщения. Совершенно очевидно, что познавательная активность творческого уровня проявляется у школьников экспериментальных групп в большей степени, нежели ее проявляют учащиеся контрольной группы КГ-2.

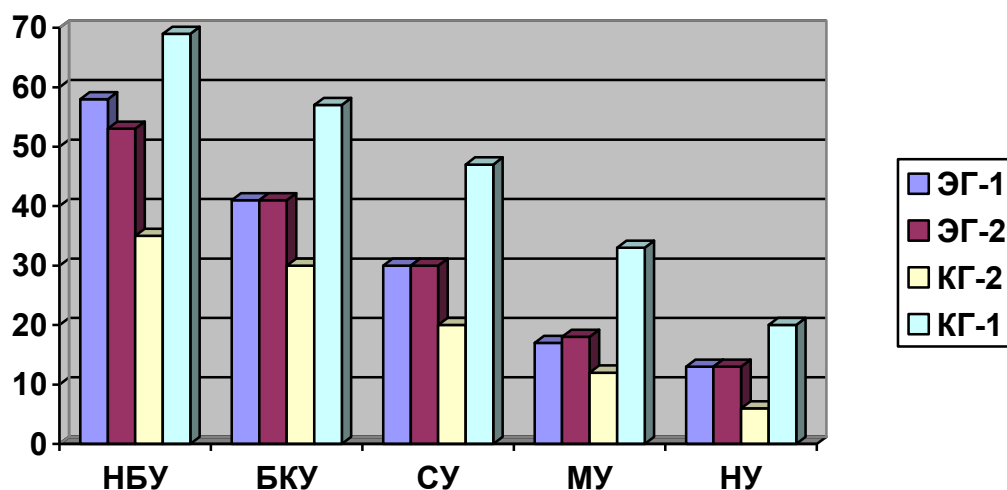


Рис. 5. Проявление учащимися экспериментальных и контрольных групп творческой активности (данные нулевого среза, контрольного среза 1, % относительно норматива)

Условные обозначения:

- НБУ – наиболее успешные;
- БКУ – близкие успешным;
- СУ – средние по успешности;
- МУ – мало успешные;
- НУ – наименее успешные.

Уровень потребности учащихся экспериментальных групп в освоении

предметного мира и стремления к умственному труду, состояние эмоциональной сферы (эмоциональное благополучие в предметной деятельности и сфере общения) выявлялись при помощи теста В.М. Русалова (ОСТ). Результаты диагностирования представлены в таблице 18. Число испытуемых в экспериментальных группах не изменилось: ЭГ-1 – 24, ЭГ-2 – 25 человек.

Таблица 18

Проявление учащимися экспериментальных групп ЭГ-1 и ЭГ-2 потребности в освоении предметного мира и стремления к умственному труду, состояние эмоциональной сферы
(данные контрольного среза 1, % учащихся)

Шкала	Группы испытуемых	Значения по шкале			
		Высокие значения	Значения, близкие высоким	Средние значения	Низкие значения
Предметная эргичность	ЭГ-1	0	33	56	11
	ЭГ-2	4	33	53	10
Эмоциональность	ЭГ-1	56	11	11	22
	ЭГ-2	58	12	10	20
Социальная эмоциональность	ЭГ-1	56	22	11	11
	ЭГ-2	58	20	12	10

Сравнивая результаты диагностической работы посредством ОСТ в экспериментальных (данные контрольного среза 1) группах и в контрольной группе КГ-2 (данные нулевого среза), мы получили сведения о влиянии условий обучения на состояние школьников с низкой обучаемостью по таким показателям:

- потребность детей к освоению предметного мира и стремления к умственному труду;
- эмоциональное благополучие в сфере предметной деятельности;
- эмоциональное благополучие в сфере общения.

Используя данные нулевого среза, приведенные в таблице 10 (С. 140), и итоги контрольного среза 1 (табл. 18), проиллюстрируем результаты диагностической работы с помощью рисунков (рис. 6–8).

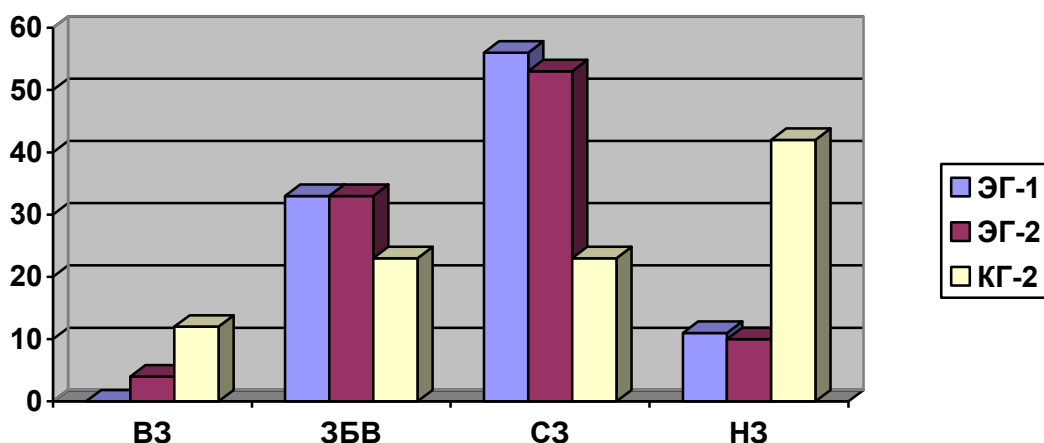


Рис. 6. Проявление школьниками с низкой обучаемостью потребности в освоении предметного мира и стремления к умственному труду (данные нулевого среза и контрольного среза 1, % учащихся)

Условные обозначения:

ВЗ – высокие значения по шкале «Предметная эргичность»;

ЗБВ – значения, близкие высоким;

СЗ – средние значения по шкале «Предметная эргичность»;

НЗ – низкие значения по шкале «Предметная эргичность».

На рисунке 6 проиллюстрировано то, насколько проявляется потребность в освоении предметного мира, стремление к умственному труду у детей с задержкой психического развития в экспериментальных группах ЭГ-1, ЭГ-2 и контрольной группе КГ-2. Вспомним, что высокие значения по шкале «Предметная эргичность» говорят о высокой потребности школьников в освоении предметного мира, о присущей им жажде деятельности, стремлении к напряженному умственному труду. Низкие значения – о пассивности, низком уровне тонуса и активности, нежелании умственного напряжения, низкой вовлеченности в процесс деятельности.

Высоких значений по шкале «Предметная эргичность» в экспериментальных группах почти нет (только 4% школьников группы ЭГ-2), но более 30% учащихся этих групп показали по этой шкале значения, близкие высоким, и более 50% – средние значения (56% в группе ЭГ-1 и 53% в группе ЭГ-2). Низкие значения по шкале присущи только 11% школьников группы ЭГ-1 и 10% учащихся группы ЭГ-2.

Таким образом, в экспериментальных группах проявляется интерес к предметной деятельности у 90% детей, хотя и не на высоком уровне. Лишь 10% испытуемых экспериментальных групп проявляют пассивность, низкий уровень тонуса и активности, низкую вовлеченность в процесс деятельности. Это не противоречит результатам диагностики с помощью ШТУР.

Сравнивая приведенные данные с результатами диагностики испытуемых группы КГ-2 (нулевой срез), можно сказать, что потребность в освоении предметного мира, стремление к умственному труду у школьников экспериментальных групп проявляется в большей степени, нежели в контрольной группе КГ-2, где низкие значения по шкале «Предметная эргичность» присущи 42% детей.

Следует сказать, что условия обучения, создаваемые в экспериментальных группах: направленность педагогических процедур на развитие самостоятельности и творческой активности учащихся, опора на потребности и мотивы школьников с целью обеспечения их расширения и формирования новых потребностей – оказали позитивное влияние на большинство испытуемых этих групп, у которых повысился уровень усвоения научных понятий по математике и предметам гуманитарного цикла, уровень проявления творческой активности, уровень овладения логическими операциями мышления, уровень проявления потребности в освоении предметного мира и стремления к умственному труду.

В то же время, в ходе опытно-поискового исследования обнаружилось, что мало успешные и наименее успешные ученики в группах с низкой обучаемостью слабо поддаются влиянию педагогических воздействий. Несмотря на новые условия обучения, позитивные изменения незначительно произошли в среде мало успешных детей и совсем не произошли в подгруппе «наименее успешные». Как уже говорилось, задержка психического развития проявляется у детей по-разному: есть школьники с неглубокой задержкой развития, у них отклонения от нормы небольшие, но есть дети, у которых задержка психического развития более глубокая, отклонение от нормы более значительное. Чем глубже задержка психического развития детей, тем слабее влияние педагогических условий на их продвижении в обучении. Очевидно, эти дети нуждаются в каких-

то особых условиях обучения, а проблема их развития подлежит дополнительному изучению.

Представленные в таблице 18 результаты диагностики по изучению эмоционального благополучия детей в экспериментальных группах, которые проиллюстрированы рисунками 7–8, отражают эмоциональное состояние школьников экспериментальных групп ЭГ-1 и ЭГ-2 и контрольной группы КГ-2.

Высокие значения по шкале «Эмоциональность» свидетельствуют об ощущениях неуверенности и тревоги, чувстве неполноценности, высокой чувствительности к неудачам в деятельности. Низкие значения – о спокойствии и уверенности в себе.

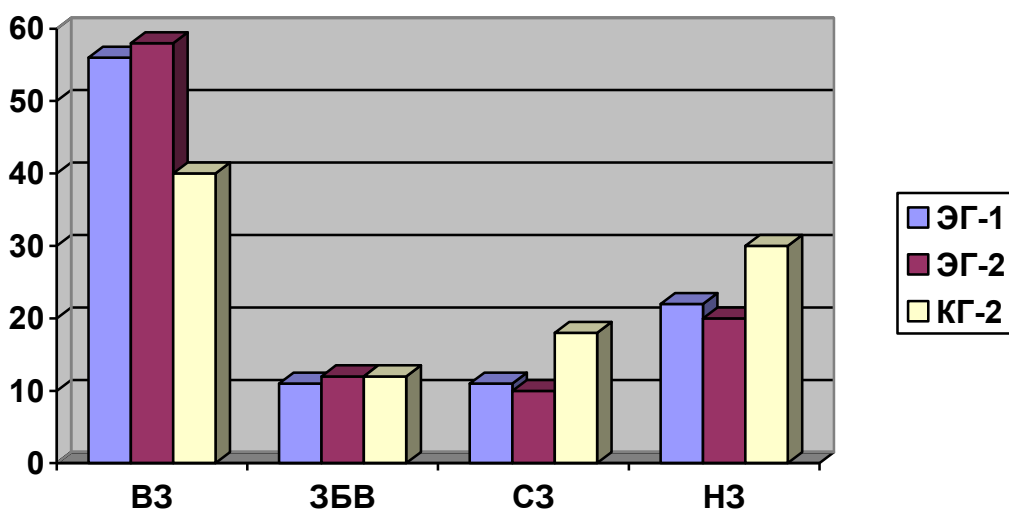


Рис. 7. Эмоциональное благополучие испытуемых экспериментальных групп ЭГ-1, ЭГ-2 и контрольной группы КГ-2 в сфере предметной деятельности (данные нулевого среза и контрольного среза 1, % учащихся)

Условные обозначения:

ВЗ – высокие значения по шкале «Эмоциональность»;

ЗБВ – значения, близкие высоким;

СЗ – средние значения по шкале «Эмоциональность»;

НЗ – низкие значения по шкале «Эмоциональность».

Низкие значения по шкале «Эмоциональность» во всех группах детей с задержкой психического развития свойственны немногим из них: только пятая часть школьников экспериментальных групп и треть контрольной группы КГ-2

спокойны и уверены в себе в сфере предметной деятельности. В группах ЭГ-1, ЭГ-2, КГ-2 преобладают высокие значения и близкие к высоким по шкале «Эмоциональность», что свидетельствует об эмоциональном неблагополучии учащихся. Большинству детей в этих группах присущи ощущения неуверенности и тревоги, чувство неполноценности, высокая чувствительность к неудачам в деятельности. Процент эмоционально неблагополучных детей в экспериментальных группах в сфере предметной деятельности оказался даже больше, чем в контрольной группе (рис. 7).

Это объясняется тем, что у школьников возросли притязания, поскольку результаты познавательной деятельности по усвоению учебного материала стали выше, появился интерес и потребность в освоении предметного мира, возросло стремление к умственному труду, но прежний опыт неудач еще тяготеет над детьми. Все это лишний раз наводит на мысль о том, что во внутреннем и внешнем мире человека все взаимосвязано. Итоги диагностической работы убедительно свидетельствуют о необходимости природосообразного воспитания и обучения, признания духовной сущности ребенка и удовлетворения его духовных запросов.

Высокие значения по шкале «Социальная эмоциональность» говорят об ощущениях неуверенности и тревоги, чувстве неполноценности, о высокой чувствительности к неудачам в общении. Низкие значения – о спокойствии и уверенности в себе в сфере общения.

К сожалению, нельзя говорить об эмоциональном благополучии школьников групп ЭГ-1 и ЭГ-2 и в сфере общения. Только 10–11 % из них показали низкие значения по шкале «Социальная эмоциональность» (рис. 8).

Почти 60% испытуемых экспериментальных групп (56% в группе ЭГ-1 и 58% в группе ЭГ-2) испытывают чувство неполноценности, ощущения неуверенности и тревоги в сфере общения. Еще 20% детей (в группе ЭГ-1 – 22%) показали близкие к высоким значения по шкале «Социальная эмоциональность», т.е. эмоциональное состояние этих школьников также неблагополучно, что вызывает тревогу и озабоченность.

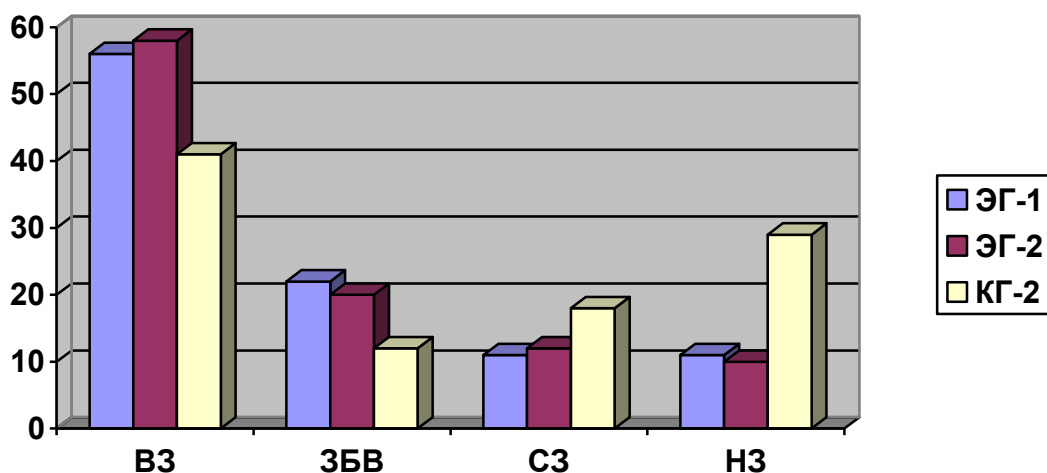


Рис. 8. Эмоциональное благополучие испытуемых экспериментальных групп ЭГ-1, ЭГ-2 и контрольной группы КГ-2 в сфере общения (данные нулевого среза и контрольного среза 1, % учащихся)

Условные обозначения:

ВЗ – высокие значения по шкале «Социальная эмоциональность»;

ЗБВ – значения, близкие к высоким;

СЗ – средние значения по шкале «Социальная эмоциональность»;

НЗ – низкие значения по шкале «Социальная эмоциональность».

Таким образом, состояние эмоциональной сферы учащихся экспериментальных групп оказалось на низком уровне. Большинство детей эмоционально неблагополучны как в сфере предметной деятельности, так и в сфере общения. Следовательно, в процессе обучения и воспитания нужно вовлекать школьников в деятельность общения, реализующуюся во всех своих аспектах, что отражено в таблице 3 (С. 57). Но и этого недостаточно. Необходимо, чтобы в учебно-воспитательном процессе школьники вовлекались во все виды деятельности, проявляющиеся во взаимосвязи и единстве: предметную, направленную на предметное знание о мире, рационально выраженное в понятиях, суждениях; познавательную, обеспечивающую ориентировку в обстановке, осознание практического использования результатов любой деятельности; деятельность общения и деятельность переживания. В процессе деятельности общения происходит обмен информацией, понимание человека человеком, освоение норм и

правил поведения, ценностей, без чего человек не может развиваться гармонично. Деятельность переживания направлена на повышение осмысленности жизни, результатом ее является новое сознание, душевное равновесие. В процессе учебно-познавательной деятельности переживания ребенка должны иметь положительную окраску, что свидетельствует о том, что учение значимо для него, является ценностью. Духовное развитие ребенка, таким образом, не может происходить полноценно вне особой обучающей среды, включающей в себя предметные, организационные и духовные условия.

Как уже отмечалось, итоговый срез проводился в трех группах испытуемых: КГ-1, КГ-2, ЭГ-3. В экспериментальной группе ЭГ-3 был осуществлен формирующий эксперимент, в контрольных группах формирующий эксперимент не проводился. В процессе формирующего эксперимента в группе ЭГ-3 внедрялась технология обучения, создавались педагогические условия:

- направленность педагогических процедур на развитие самостоятельности и творческой активности учащихся;

- опора на потребности и мотивы школьников с целью обеспечения их расширения и формирования новых потребностей благодаря накоплению опыта эмоционального переживания;

- создание обучающей среды, благоприятной для развития способности школьников к реализации своих сил и возможностей в самостоятельной деятельности.

Число испытуемых в группах на всех этапах диагностической работы сохранялось: КГ-1 – 27, КГ-2 – 23, ЭГ-3 – 24 человека. КГ-2 и ЭГ-3 – группы школьников с низкой обучаемостью, КГ-1 – с высокой.

Итоговый срез проводился в три этапа, поскольку следовало получить данные по таким показателям:

- уровень усвоения математических понятий;
- уровень овладения логическими операциями мышления;
- уровень проявления творческой активности;
- проявление потребности в освоении предметного мира и стремления к

умственному труду;

- эмоциональное благополучие детей в сфере предметной деятельности;
- эмоциональное благополучие в сфере общения.

В диагностической работе по выявлению уровня усвоения школьниками математических понятий, овладения логическими операциями мышления, творческой активности детей в процессе учебно-познавательной деятельности на уроках математики применялся тест, разработанный нами (по аналогии со ШТУР) на математическом материале. Обработка полученных данных производилась аналогично с обработкой результатов ШТУР. Анализ результатов диагностики проводился не только в каждой группе испытуемых, но и в подгруппах. Подгруппы испытуемых определены так: наиболее успешные (10% учащихся группы, участвующих в диагностической работе), близкие успешным (20% испытуемых), средние по успешности (40%), мало успешные (20%), наименее успешные (10%). В первую подгруппу – наиболее успешные – выбирались 10% самых высоких результатов выполнения задания, затем вычислялось среднее значение уровня выполнения задания в подгруппе (%). Для второй подгруппы из оставшихся значений выбирались 20% самых высоких результатов и также подсчитывалось среднее значение уровня в подгруппе «Близкие к успешным» и т.д. Правильные ответы на все вопросы каждого субтеста составляли 100% выполнения задания (норма). Правильный ответ оценивался двумя баллами, неточный – одним баллом, неправильный – нулем баллов. Правильные ответы на все вопросы теста составляли 100 % (норма) выполнения теста.

При выявлении уровня усвоения математических понятий внимание уделялось тому, как школьники знают определения изучаемых научных понятий по математическим предметам и насколько учащиеся понимают и осознают существенные признаки изучаемых объектов, отличают их от второстепенных признаков. Поэтому тест содержал в себе два субтеста с названием «Осведомленность»: субтест «Осведомленность 1», направленный на выявление того, как знают учащиеся определения научных понятий; субтест «Осведомленность 2», позволивший выявить, насколько школьники понимают и осознают существен-

ные признаки изучаемых объектов. Для выявления уровня овладения школьниками логическими операциями мышления: аналогия, классификация, обобщение – в тесте содержались соответствующие субтесты. Проявление творческой активности определялось по результатам выполнения испытуемыми логических операций.

В целях выявления проявления учащимися потребности в освоении предметного мира и стремления к умственному труду, эмоционального благополучия детей в сфере предметной деятельности и в сфере общения использовался тест В.М. Русалова (ОСТ). Проявление учащимися потребности в освоении предметного мира и стремления к умственному труду определялось показателями по шкале «Предметная эргичность», эмоциональное благополучие в сфере предметной деятельности и в сфере общения – результатами диагностики по шкалам «Эмоциональность», «Социальная эмоциональность» теста В.М. Русалова соответственно.

Результаты диагностики испытуемых по названным направлениям показаны в таблицах 19–22.

В таблице 19 приведены данные экспериментальной работы по выявлению усвоения школьниками контрольных групп КГ-1 и КГ-2 и экспериментальной группы ЭГ-3 математических понятий, овладения логическими операциями мышления, проявления творческой активности.

Для более наглядного представления о том, насколько продвинулись испытуемые экспериментальной группы ЭГ-3 в своем развитии при обучении на уроках математики, отразим в таблице 20 уровень усвоения учащимися экспериментальной и контрольных групп математических понятий, овладения логическими операциями мышления, проявления творческой активности и выполнения всего теста. Уровень выполнения заданий (% относительно нормы) определялся по шкале:

- высокий уровень (от 100% до 80 % включительно);
- средний уровень (от 80 % до 50 % включительно);
- низкий уровень (ниже 50 %).

Усвоение учащимися групп ЭГ-3, КГ-1 и КГ-2 математических понятий,
 овладение логическими операциями,
 проявление творческой активности
 (данные итогового среза, % относительно нормы)

Группы испытуемых	Подгруппы испытуемых				
	Наиболее успешные	Близкие к успешным	Средние по успеш- ности	Мало успешные	Наименее успешные
1	2	3	4	5	6
Субтест «Осведомленность 1»					
КГ-1	100	93	85	83	67
КГ-2	33	29	25	19	12
ЭГ-3	75	72	62	8	0
Субтест «Осведомленность 2»					
КГ-1	88	82	71	54	45
КГ-2	39	34	23	11	5
ЭГ-3	91	70	51	27	9
1	2	3	4	5	6
Субтест «Аналогия»					
КГ-1	87	80	73	54	37
КГ-2	70	50	45	30	15
ЭГ-3	70	60	49	37	20
Субтест «Классификация»					
КГ-1	90	86	80	70	60
КГ-2	60	45	30	20	5
ЭГ-3	80	70	60	40	0
Субтест «Обобщение»					
КГ-1	73	71	61	46	35
КГ-2	45	25	16	1	0
ЭГ-3	95	89	53	16	9
Выполнение всего теста					
КГ-1	82	77	72	61	54
КГ-2	48	30	27	18	13
ЭГ-3	78	73	54	24	17
Проявление творческой активности					
КГ-1	83	79	71	57	44
КГ-2	58	40	31	19	7
ЭГ-3	81	73	52	29	10

Сопоставляя данные итогового среза, проведенного в контрольных и экс-

периментальной группам (табл. 20), сделаем выводы и обобщения.

Таблица 20

Уровень усвоения испытуемыми групп КГ-1, КГ-2, ЭГ-3
математических понятий, овладения логическими операциями мышления,
проявления творческой активности
(данные итогового среза, % испытуемых)

Уровень усвоения понятий	Группы испытуемых		
	КГ-1	КГ-2	ЭГ-3
Субтест «Осведомленность 1»			
Высокий	90	0	0
Средний	10	0	80
Низкий	0	100	20
Субтест «Осведомленность 2»			
Высокий	30	0	10
Средний	60	10	60
Низкий	10	90	30
Субтест «Аналогия»			
Высокий	30	0	0
Средний	60	30	70
Низкий	10	70	30
Субтест «Классификация»			
Высокий	100	0	10
Средний	0	10	60
Низкий	0	90	30
Субтест «Обобщение»			
Высокий	0	0	30
Средний	70	0	40
Низкий	30	100	30
Выполнение всего теста			
Высокий	10	0	0
Средний	90	0	70
Низкий	0	100	30
Проявление творческой активности			
Высокий	10	0	10
Средний	80	10	60
Низкий	10	90	30

Чтобы школьник мог правильно выполнить первое задание, субтест «Осведомленность 1», от него требовалось знание определения соответствующего

математического понятия и точное его воспроизведение. Высокого уровня воспроизведения определений математических понятий учащимися не достигнуто ни в одной из групп школьников с низкой обучаемостью. В то время как в контрольной группе КГ-1 90% детей выполнили первое задание на высоком уровне и только 10% из них – на среднем уровне. Это свидетельствует о том, что формулировки определений школьники с высокой обучаемостью воспроизводят преимущественно точно. В экспериментальной группе ЭГ-3 учащиеся воспроизводят определения понятий в основном на среднем уровне (80% детей), допуская неточности в формулировках, но 20% учеников знают определения понятий на низком уровне и воспроизводят их с ошибками. В группе КГ-2, где формирующий эксперимент не проводился, 100% школьников воспроизводят определения понятий на низком уровне, другими словами, не знают определений научных понятий. Результаты диагностической работы для наглядного представления того, как испытуемые группы ЭГ-3, КГ-1, КГ-2 справились с отдельными заданиями теста, а также и всего теста, показаны на рисунках (рис. 9–11).

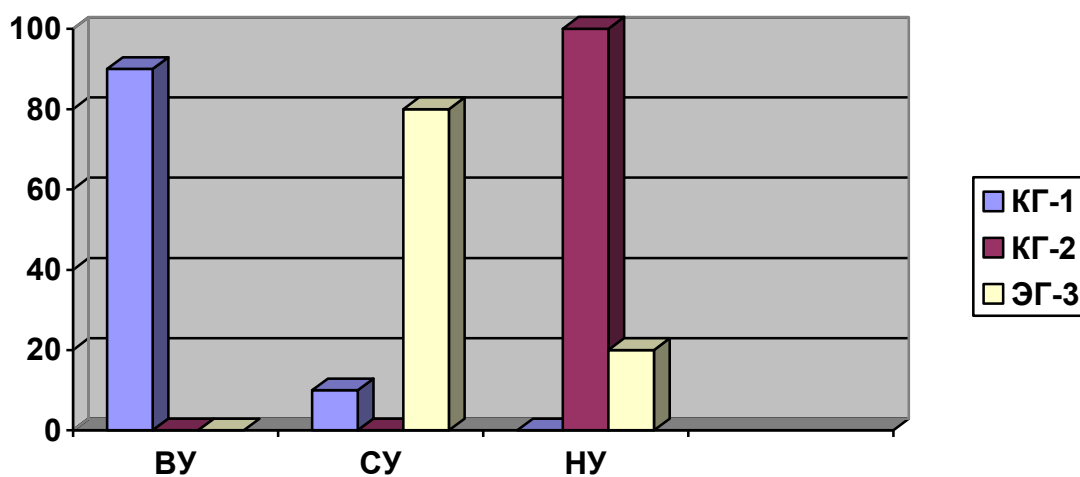


Рис. 9. Уровень выполнения испытуемыми групп КГ-1, КГ-2, ЭГ-3 субтеста «Осведомленность 1» (данные итогового среза, % учащихся)

Условные обозначения:

ВУ – высокий уровень;

СУ – средний уровень;

НУ – низкий уровень.

На рисунке 9 отражен уровень выполнения задания «Осведомленность 1» учащимися экспериментальной и контрольных групп по результатам итогового среза.

Результаты диагностики убедительно свидетельствуют о том, что со всеми школьниками, в том числе и с высокой обучаемостью, необходимо проводить тщательную работу по усвоению научных понятий, идти по пути осуществления полного цикла познавательных действий в процессе усвоения теоретических знаний:

- восприятие нового материала;
- его первичное и последующее осмысление, запоминание;
- упражнение усвоенной теории на практике;
- повторение с целью углубления и более прочного усвоения знаний, умений и навыков.

Об этом же говорит А.В. Усова, указывая этапы усвоения понятий в своей работе «Психолого-педагогические основы формирования физических понятий» [151].

В свете сказанного, трудно согласиться с теориями, отдающими дань гуманистическим идеям в педагогике, стремящимися отвергнуть опыт традиционной отечественной науки и практики. Делая уклон то в одну, то в другую сторону, одни из них превозносят теоретические знания, другие, напротив, отдают предпочтение практическому опыту, третьи ратуют за развитие теоретического мышления и т.п. В России еще К.Д. Ушинский указывал на однобокость таких теорий. Об этом же говорила и З.И. Калмыкова в своем глубоком исследовании продуктивного мышления, которая обосновала, что теоретические и практические компоненты мышления взаимосвязаны и влияют друг на друга, продуктивные и репродуктивные процессы взаимодействуют и никакие творческие процессы невозможны без опоры на прошлые знания и опыт.

На рисунке 10 показано, насколько успешно испытуемые групп ЭГ-3, КГ-1 и КГ-2 справились с заданием «Осведомленность 2» (данные итогового среза). Для выполнения субтеста «Осведомленность 2» от учащихся требовали не

только знания определения конкретного понятия, но осознания его существенных признаков, умения отличать существенное от второстепенного, т.е. понимания сущности изучаемого научного понятия.

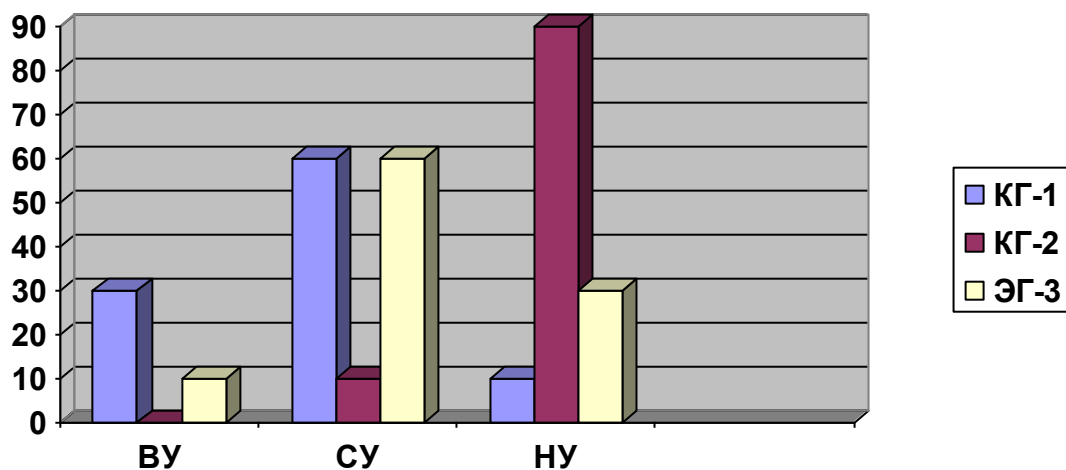


Рис. 10. Уровень выполнения испытуемыми групп КГ-1, КГ-2, ЭГ-3 субтеста «Осведомленность 2» (данные итогового среза, % учащихся)

Условные обозначения:

ВУ – высокий уровень;

СУ – средний уровень;

НУ – низкий уровень.

Результаты выполнения субтеста «Осведомленность 2» показывают, что далеко не все школьники с высокой обучаемостью в группе КГ-1 выявляют сущность понятий на высоком уровне. Таких детей в этой группе только 30%, а 10% из них фактически не видят существенных признаков понятий, поскольку выполнили это задание на низком уровне. Преобладающее большинство учащихся контрольной группы КГ-1 справились с заданием на среднем уровне (60% детей). На таком же уровне выполнили это задание и большинство детей с задержкой психического развития в группе ЭГ-3 (также 60%), где проводилась целенаправленная работа по усвоению научных понятий, а 10% школьников этой группы выполнили задание на высоком уровне. Однако 30% испытуемых группы ЭГ-3 показали низкий уровень усвоения научных понятий, это подтверждает наши прежние выводы о том, что мало успешные и наименее успешные учащиеся с низкой обучаемостью влиянию новых педагогических условий

поддаются в малой степени. В целом, условия обучения в группе ЭГ-3 оказали свое позитивное воздействие, о чем говорят данные диагностики. В сравнении с группой КГ-2 в экспериментальной группе результаты выполнения субтеста «Осведомленность 2» значительно выше: в контрольной группе 90% учеников выполнили это задание на низком уровне. О том же свидетельствуют и данные итогового среза по выявлению уровня овладения испытуемыми логическими операциями мышления: большая часть учащихся группы ЭГ-3 (70%) выполнили задание на аналогию на среднем уровне, задание на классификацию – на среднем уровне 60% и 10% на высоком уровне, в то время как в группе КГ-2 низкий уровень выполнения субтеста «Аналогия» показали 70% учеников, а субтеста «Классификация» – 90%. Но 30% детей экспериментальной группы выполнили операции «аналогия» и «классификация» на низком уровне. Особенно убедительно о влиянии педагогических условий на результаты обучения школьников с низкой обучаемостью в группе ЭГ-3 свидетельствуют данные диагностики по выполнению субтеста «Обобщение» (рис. 11).

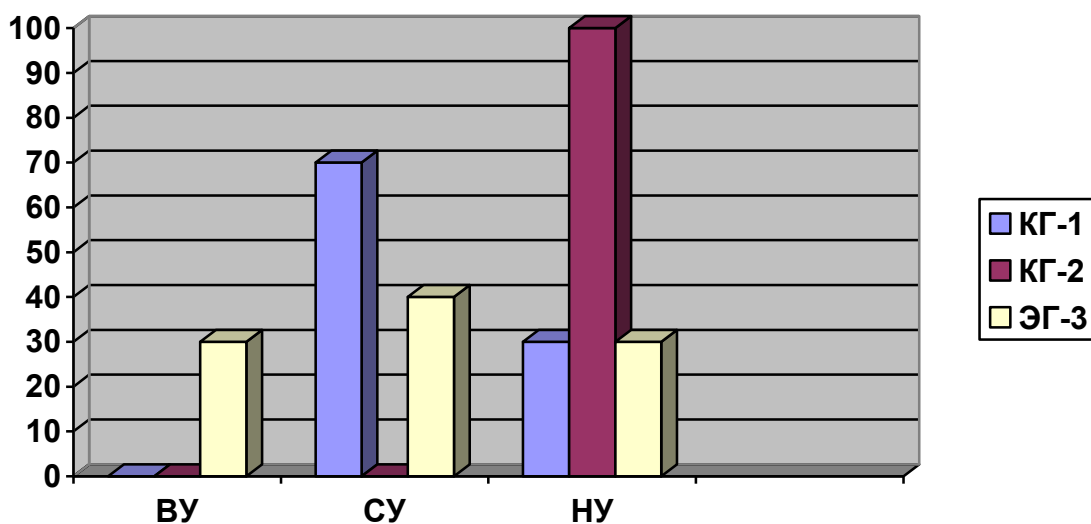


Рис.11. Уровень овладения испытуемыми групп КГ-1, КГ-2, ЭГ-3 операцией «Обобщение» (данные итогового среза, % учащихся)

Условные обозначения:

- ВУ – высокий уровень;
- СУ – средний уровень;
- НУ – низкий уровень.

На высоком уровне задание на обобщение выполнили 30% учащихся экспериментальной группы ЭГ-3. Этого не оказалось даже в группе КГ-1 (в этой группе школьников, выполнивших задание на обобщение на высоком уровне, нет, как и в группе КГ-2); 40% детей справились с субтестом «Обобщение» на среднем уровне. По сравнению с контрольной группой КГ-2 результаты тестирования испытуемых экспериментальной группы ЭГ-3 значительно выше. Несмотря на то что в контрольной группе КГ-2 100% учеников выполнили задание на обобщение на низком уровне, нельзя не обратить внимания на факт, что треть учащихся группы ЭГ-3 выполнила это задание также на низком уровне. К учащимся, выполнившим это задание на низком уровне, относятся испытуемые подгрупп «Мало успешные» и «Наименее успешные». К сожалению, приходится констатировать, что на этих школьников новые условия обучения не оказали значительного влияния.

Диагностика с помощью теста В.М. Русалова проводилась в экспериментальной группе ЭГ-3 и контрольных группах КГ-2 и КГ-1 с целью выявления наличия позитивных изменений (или их отсутствия) у школьников экспериментальной группы после проведения формирующего эксперимента по таким показателям, как проявление потребности в освоении предметного мира и стремления к умственному труду, эмоциональное благополучие в сфере предметной деятельности и в сфере общения. Результаты работы отражены в таблице 21.

Данные исследования в ходе контрольного эксперимента показали, что школьники с высоким уровнем обучаемости в группе КГ-1 проявляют слабый интерес и потребность в предметной деятельности. Почти половина (48%) проявляет пассивность, низкий уровень тонуса и активности, нежелание умственного напряжения, низкую вовлеченность в процесс деятельности. Неудивительно, что творческая активность высокого уровня свойственна только 10% учащихся этой группы, эти же дети проявляют высокую потребность в освоении предметного мира, обладают жадой деятельности и стремлением к напряженному умственному труду.

Проявление испытуемыми групп КГ-1, КГ-2, ЭГ-3 потребности в освоении предметного мира и стремления к умственному труду, эмоциональное благополучие детей в предметной деятельности, сфере общения (данные итогового среза, % школьников)

Группы испытуемых	Значения по шкале			
	Высокие	Близкие высоким	Средние	Низкие
1	2	3	4	5
Проявление потребности в освоении предметного мира и стремления к умственному труду				
КГ-1	13	17	22	48
КГ-2	23	8	23	46
ЭГ-3	0	20	70	10
Эмоциональное благополучие в сфере предметной деятельности				
КГ-1	38	22	14	26
КГ-2	46	15	24	15
ЭГ-3	30	0	30	40
Эмоциональное благополучие в сфере общения				
КГ-1	18	26	26	30
КГ-2	69	15	8	8
ЭГ-3	40	0	20	40

Как видим, творческую активность высокого уровня проявляют только те школьники, у которых на высоком уровне развита потребность в познании, напряженный умственный труд привлекателен, учение является для них ценностью. Наглядно демонстрирует данный факт рисунок 12.

Результаты диагностики показали, таким образом, что обучаемость, безусловно, влияет на результаты обучения, но при этом немалую роль играют педагогические условия обучения, обучающая среда, которая способствует духовному развитию детей.

В экспериментальной группе ЭГ-3, где обучение протекало в новых педагогических условиях, была внедрена технология обучения, включающая детей с задержкой психического развития в самостоятельную деятельность, показатели по шкале «Предметная эргичность» стали намного лучше (табл. 21, рис. 12).

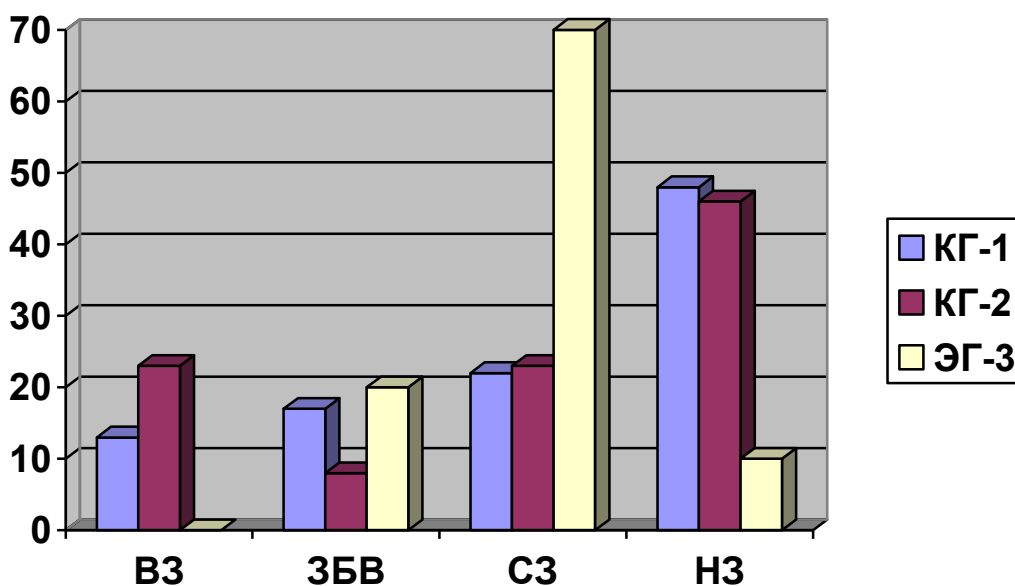


Рис. 12. Проявление испытуемыми групп КГ-1, КГ-2, ЭГ-3 потребности в освоении предметного мира и стремления к умственному труду (данные итогового среза, % учащихся)

Условные обозначения:

ВЗ – высокие значения по шкале «Предметная эргичность»;

ЗБВ – значения, близкие высоким;

СЗ – средние значения по шкале «Предметная эргичность»;

НЗ – низкие значения по шкале «Предметная эргичность».

Хотя высоких значений по шкале «Предметная эргичность» в группе ЭГ-3 нет, но и низких значений немного. Только 10% школьников экспериментальной группы обнаружили низкий уровень тонуса и активности, низкую потребность в предметной деятельности, низкую вовлеченность в процесс деятельности, а 20% испытуемых показали близкие высоким значения по этой шкале, 70% – средние.

Таким образом, учащиеся экспериментальной группы в своем большинстве проявляют потребность в освоении предметного мира и стремление к умственному труду. В группе КГ-2 46% учеников имеют низкий уровень тонуса и активности, низкую вовлеченность в процесс деятельности, слабую потребность в освоении предметного мира. Показатели по шкале «Предметная эргичность» в группе ЭГ-3 также выше, чем в контрольной группе КГ-1.

Эмоционально благополучны в сфере предметной деятельности только 26% детей группы КГ-1. Всего лишь около четверти испытуемых с высокой обучаемостью спокойны и уверены в себе в предметной деятельности. Большинство учащихся группы КГ-1 эмоционально неблагополучны в этой сфере (38% учеников показали высокие значения по шкале «Эмоциональность», еще 22% – значения, близкие высоким) (табл. 21). Эмоциональное благополучие детей в сфере предметной деятельности связано, конечно, с тем, насколько они проявляют потребность в освоении предметного мира, имеют интерес к предметной деятельности. Деятельность по изучению и усвоению учебного материала является ценностью для них. Эмоциональное неблагополучие свидетельствует, что учебно-познавательная деятельность учащихся ценностью для них не является.

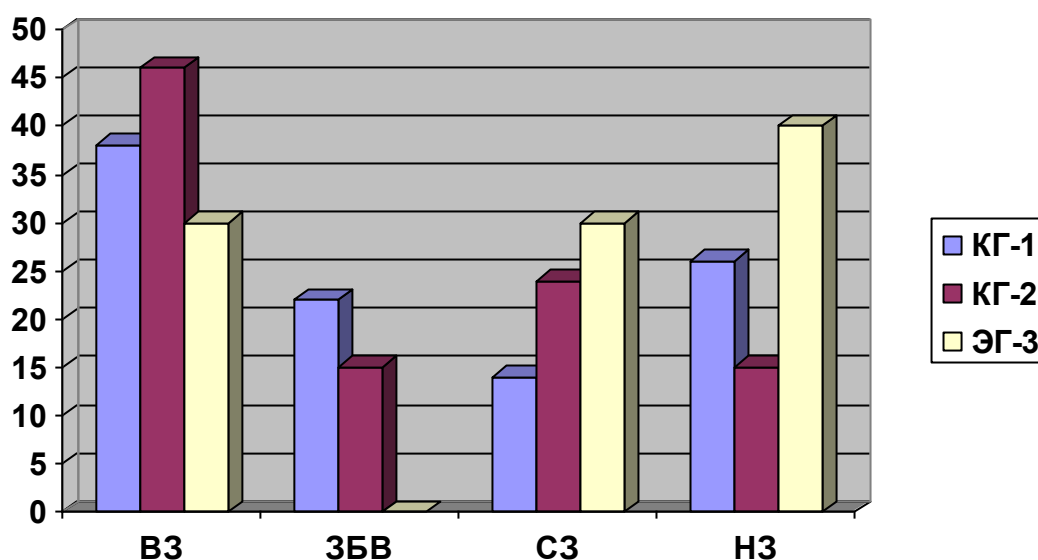


Рис. 13. Эмоциональное благополучие испытуемых групп КГ-1, КГ-2, ЭГ-3 в сфере предметной деятельности (данные итогового среза, % учащихся)

Условные обозначения:

ВЗ – высокие значения по шкале «Эмоциональность»;

ЗБВ – значения, близкие высоким;

СЗ – средние значения по шкале «Эмоциональность»;

НЗ – низкие значения по шкале «Эмоциональность».

В экспериментальной группе ЭГ-3 40 % учащихся спокойны и уверены в себе в сфере предметной деятельности, 30% испытуемых этой группы находят-

ся на среднем уровне по шкале «Эмоциональность», но 30% детей группы ЭГ-3 испытывают состояние неуверенности и тревоги, чувство неполноценности (тогда как в группе КГ-2 таких учащихся 46%) (рис. 13).

То, что по шкале «Эмоциональность» 30% школьников экспериментальной группы показали высокие значения, т.е. оказались эмоционально неблагополучны в сфере предметной деятельности, не противоречит общим результатам экспериментального исследования. На каждом этапе диагностической работы мы убеждались, что третья часть школьников группы ЭГ-3 (как и других экспериментальных групп) как бы выпадает из процесса обучения; педагогические условия, в которых протекает учебно-воспитательный процесс, слабо влияют на них. К этим учащимся относятся дети, задержка психического развития которых глубже, чем у других.

Несколько иначе обстоит дело в сфере эмоционального благополучия в общении (табл. 21, рис. 14).

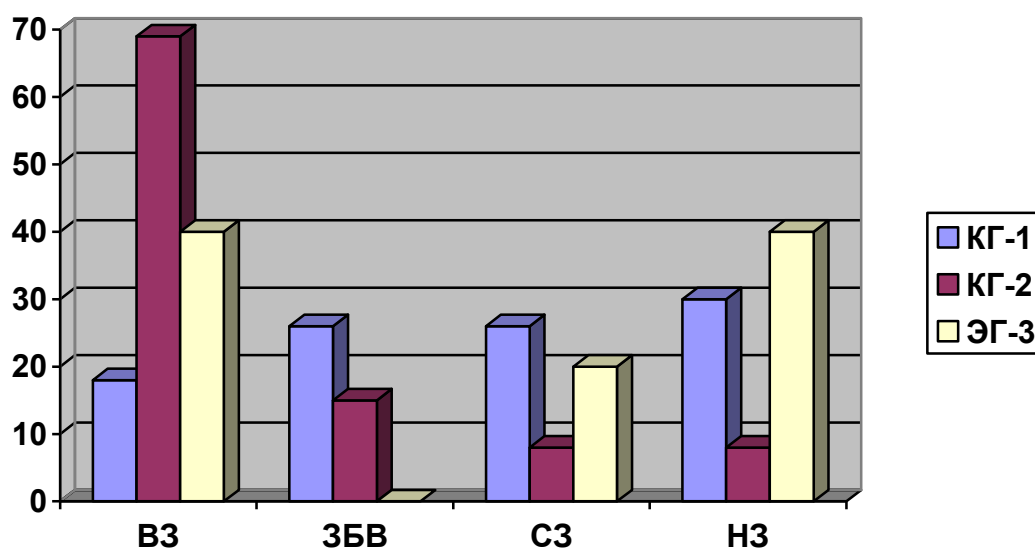


Рис. 14. Эмоциональное благополучие испытуемых групп КГ-1, КГ-2, ЭГ-3 в сфере общения (данные итогового среза, % учащихся)

Условные обозначения:

ВЗ – высокие значения по шкале «Социальная эмоциональность»;

ЗБВ – значения, близкие высоким;

СЗ – средние значения по шкале «Социальная эмоциональность»;

НЗ – низкие значения по шкале «Социальная эмоциональность».

Данные экспериментальной работы показали, что в сфере общения, 40% детей экспериментальной группы ЭГ-3 эмоционально неблагополучны, несмотря на то, что создавались в целом благоприятные для школьников условия обучения. Этот факт вызвал беспокойство и потребовал дополнительного изучения, несмотря на то, что в контрольной группе КГ-2, где специальные условия обучения целенаправленно не создавались, таких учащихся гораздо больше (70%).

Сопоставив результаты диагностики по шкале «Социальная эмоциональность» в группах детей с задержкой психического развития (ЭГ-3, КГ-2) и в группе КГ-1, обнаруживаем, что в сфере общения школьники с высоким уровнем обучаемости более благополучны, нежели учащиеся с низкой обучаемостью.

Общение, как уже говорилось, обладает следующими чертами:

1) направлено на установление и поддержание межличностных отношений, достижение общего результата совместной деятельности;

2) в процессе общения происходит развитие мотивов ребенка, причем в тесной связи с его основными потребностями; личностные мотивы в деятельности общения получают свое конечное удовлетворение;

3) общение имеет разные аспекты: обмен информацией, восприятие и понимание человека человеком, взаимодействие.

Школьники с высокой обучаемостью группы КГ-1 более благополучны в сфере общения, поскольку:

– их семьи чаще всего имеют более высокий социальный статус, они лучше обеспечены материально;

– психологический климат в семьях намного благоприятнее, нежели в семьях детей с задержкой психического развития;

– родители имеют более высокое образование;

– школьники из группы КГ-1 испытывают больше внимания и заботы со стороны родителей, чем их сверстники с задержкой психического развития.

Все перечисленные причины оказывают благоприятное влияние на эмо-

циональную сферу учащихся группы КГ-1. Дети с высоким уровнем обучаемости, таким образом, имеют позитивный опыт межличностных отношений, чего нельзя сказать о детях с задержкой психического развития. Их опыт в области межличностных отношений более негативен, чем позитивен. Способность к достижению общего результата в совместной деятельности у школьников из группы КГ-1, в силу тех же причин, выше, поскольку опыт совместной деятельности дети из благополучных семей получают в семье. В хорошей семье, с благоприятным психологическим климатом, они учатся воспринимать и понимать другого человека.

Семьи школьников с низкой обучаемостью чаще всего неблагополучны, имеют невысокий социальный статус. Несмотря на то что в группе ЭГ-3 создавалась среда обучения, способствующая духовному развитию учащихся, эмоциональное состояние достаточно большей части учащихся в сфере общения оставалось неблагополучным: 40% детей в процессе обучения сохраняли ощущения неуверенности и тревоги, чувство неполноценности в сфере общения. Эти выводы приводят к мысли о необходимости разработки комплексных мер по обучению и воспитанию школьников с низкой обучаемостью. Влияния педагогических условий в процессе обучения недостаточно для духовного развития ребенка. Для его гармоничного и всестороннего развития нужна и специальная работа с семьей, направленная на повышение ее социального статуса. Наша отечественная наука и практика богаты знаниями, опытом и многочисленными образцами воспитания и обучения, обеспечивающих духовное развитие ребенка. Не стоит их игнорировать, ориентируясь только на зарубежные практики.

В таблице 22 приведены сравнительные данные нулевого и итогового срезов, которые свидетельствуют в пользу того, что позитивные изменения в эмоциональной сфере школьников группы ЭГ-3, в целом, произошли в ходе формирующего эксперимента, что говорит об эффективности технологии обучения и обозначенных нами и введенных в практику обучения педагогических условий.

По данным нулевого среза, 67% школьников из группы ЭГ-3 проявляли

низкий уровень тонуса и активности, низкую потребность в освоении предметного мира, избегали умственного напряжения. По результатам итогового среза, таких учащихся в этой группе осталось только 10%, а 20% детей стали иметь сравнительно высокую потребность в освоении предметного мира, довольно высокое стремление к умственному труду, 70% детей обнаружили эти качества на среднем уровне. Состояние эмоциональной сферы также изменилось в лучшую сторону. В экспериментальной группе ЭГ-3 эмоционально неблагополучных детей, испытывающих высокую тревогу и неуверенность в себе в сфере предметной деятельности, было 55%, эмоционально благополучных – всего 16% (данные нулевого среза).

Таблица 22

Проявление испытуемыми экспериментальной группы ЭГ-3 потребности в освоении предметного мира и стремления к умственному труду, эмоциональное благополучие детей в предметной деятельности, в сфере общения (данные нулевого и итогового срезов, % школьников)

Срез	Значения по шкале			
	Высокие	Близкие к высоким	Средние	Низкие
1	2	3	4	5
Проявление потребности в освоении предметного мира и стремления к умственному труду				
Нулевой	0	12	21	67
Итоговый	0	20	70	10
Эмоциональное благополучие в предметной деятельности				
Нулевой	55	12	17	16
Итоговый	30	0	30	40
Эмоциональное благополучие в сфере общения				
Нулевой	40	12	17	16
Итоговый	40	0	20	40

На конечном этапе экспериментальной работы обнаружилось, что эмоционально неблагополучных детей в сфере предметной деятельности в группе ЭГ-3 стало 30%, а благополучных (спокойных и уверенных в себе) – 40% (данные

итогового среза). Хотя 40% школьников группы ЭГ-3 не достигло эмоционального благополучия в сфере общения после формирующего эксперимента (столько же было и на начальном этапе экспериментальной работы), позитивные изменения в этой сфере произошли (рис. 15). Значений, близких высоким, по шкале «Социальная эмоциональность» при проведении итогового среза в группе ЭГ-3 не оказалось, а низких значений стало 40% вместо 16%, т.е. 40% детей стали спокойны и уверены в себе в сфере общения (табл. 22, рис. 15). Состояние эмоциональной сферы школьников с низкой обучаемостью в группе ЭГ-3 стало более благоприятным, как в предметной деятельности, так и в общении.

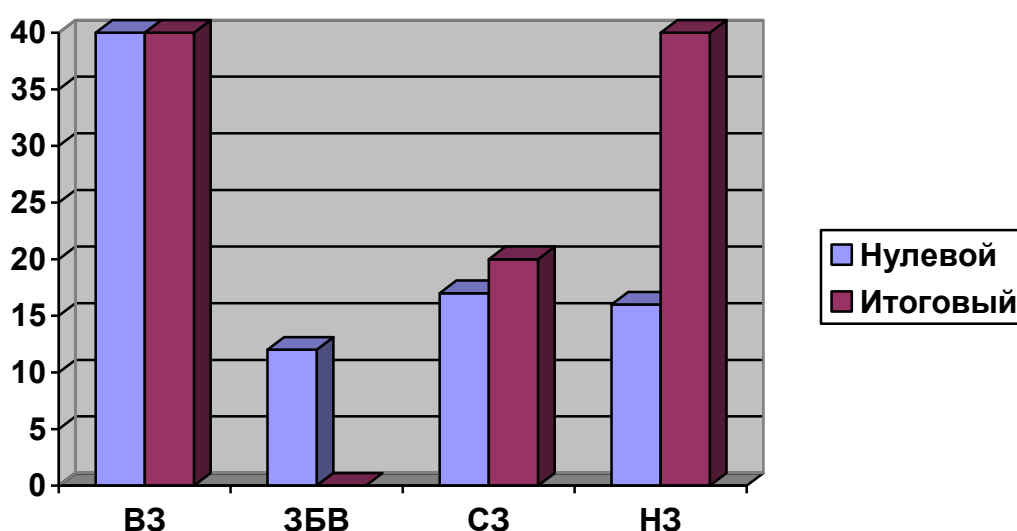


Рис. 15. Эмоциональное благополучие испытуемых группы ЭГ-3 в сфере общения (данные нулевого и итогового срезов, % учащихся)

Условные обозначения:

ВЗ – высокие значения по шкале «Социальная эмоциональность»;

ЗБВ – значения, близкие высоким;

СЗ – средние значения по шкале «Социальная эмоциональность»;

НЗ – низкие значения по шкале «Социальная эмоциональность».

Эмоциональные переживания большей части школьников в этой группе приобрели положительную окраску. Это свидетельствует о том, что учебная деятельность стала значимой для них, стала для них ценностью.

Результаты опытно-экспериментальной работы, их анализ показали в целом положительную динамику духовного развития школьников с низкой обучаемостью по всем изучаемым направлениям. Благодаря внедренной в учебный процесс технологии обучения у 90% детей с задержкой психического развития группы ЭГ-3 повысился интерес к предметной деятельности, появилось стремление к напряженному умственному труду, возникла потребность в освоении предметного мира. Безусловно, положительно и то, что 90% школьников с низкой обучаемостью оказались вовлеченными в процесс деятельности, стали проявлять познавательную активность. В процессе напряженной учебной работы дети овладели интеллектуальными умениями. Большинство школьников с низкой обучаемостью стали успешны в сфере предметной деятельности и в сфере общения. Учащиеся научились анализировать, делать обобщения и выводы. Все это говорит о том, что концепция духовного развития школьников с низкой обучаемостью является эффективной для достижения цели духовного развития детей с задержкой психического развития. Но следует отметить и то, что условия обучения, создаваемые в ходе формирующего эксперимента, разработанная технология обучения оказали в целом небольшое влияние на развитие учащихся, задержка психического развития которых глубже, нежели у большинства их товарищей. Следовательно, таким детям нужны особые условия обучения, что подлежит дальнейшему изучению.

Глава 3. ВЫВОДЫ ПО РЕЗУЛЬТАТАМ ОПЫТНО-ПОИСКОВОЙ РАБОТЫ

Результаты констатирующего эксперимента, проведенного в контрольных группах, продемонстрировали следующее.

По итогам диагностики усвоениями испытуемыми контрольных групп геометрических понятий по теме «Начальные геометрические сведения» выявлено, что усвоение учащимися геометрических понятий высокого уровня не достигается. Даже в группе испытуемых с высоким уровнем обучаемости (КГ-1) высокий уровень усвоения понятий показали только 10% учащихся (наиболее успеш-

ные). В группе КГ-2 (учащиеся с задержкой психического развития) все испытуемые обнаружили низкий уровень усвоения геометрических понятий. Об усвоении геометрических понятий мало успешными и наименее успешными школьниками группы КГ-2 вообще нельзя говорить, т.к. испытуемые этих подгрупп контрольной группы фактически не усвоили изучаемых геометрических понятий.

Уровень усвоения научно-культурных понятий и научных понятий по предметам гуманитарного цикла в группе испытуемых с высоким уровнем обучаемости (КГ-1) намного выше, чем в группе школьников с низкой обучаемостью (КГ-2). Дети с задержкой психического развития научные понятия по гуманитарным предметам усваиваются так же слабо, как и геометрические понятия.

Школьники с низкой обучаемостью обнаружили слабое овладение логическими операциями мышления, особенно операцией «обобщение», они также слабо владеют интеллектуальными умениями. Операцией «обобщение» плохо владеют и испытуемые группы КГ-1, способность к получению знаний и умений которых достаточно высокая, а умственное развитие в норме.

Творческая активность учащихся группы с задержкой психического развития проявляется на низком уровне. Творческая активность, которая всегда обусловлена и воспроизводящей и интерпретирующей активностью, не может проявиться без опоры на имеющийся фонд знаний, включая умения и навыки. Но школьники с низкой обучаемостью усваивают научные понятия на низком уровне усвоения: у них узкий кругозор, малого объема фонд знаний. Усвоить изучаемые понятия на высоком уровне невозможно при низком уровне овладения логическими операциями мышления и интеллектуальными умениями. Эти причины порождают множество различных проблем, которые препятствуют школьникам с низкой обучаемостью в их продвижении по пути познания, развития, духовного роста.

У детей с задержкой психического развития в основном нет потребности в освоении предметного мира, жажды деятельности, стремления к напряженному

умственному труду. Учащимся с низкой обучаемостью свойственны пассивность, низкий уровень тонуса и активности, нежелание умственного напряжения, низкая вовлеченность в процесс деятельности.

Около 50% детей с задержкой психического развития испытывают чувства неуверенности и тревоги, неполноценности, обладают высокой чувствительностью к неудачам в деятельности. Менее трети из них спокойны и уверены в себе как в предметной деятельности, так и в сфере общения. Такое состояние эмоциональной сферы не способствует усвоению содержания образования, духовному развитию учащихся.

Уровень умственного развития испытуемых группы КГ-2, по результатам Школьного теста умственного развития, низкий. Это вполне логично, поскольку у них мал фонд знаний, не сформированы приемы и методы познавательной деятельности, умения выделять существенные признаки изучаемых объектов, обобщать их в слове. Школьники с низкой обучаемостью проявляют низкую степень самостоятельности в выделении и оперировании этими признаками. Духовное развитие этих учащихся не может быть высокого уровня, поскольку духовное развитие подразумевает развитие умственных и нравственных сил человека, развитие чувств, воли, познавательных процессов, но данные эксперимента говорят нам, что чувства и воля, познавательные процессы и умственные силы детей с задержкой психического развития не развиты должным образом.

Низкий уровень духовного развития человека должен беспокоить общество, поскольку поведение его может быть нравственным в различных жизненных ситуациях только тогда, когда в самом обществе сформированы стойкие социальные нормы, регулирующие поведение людей. Человек с низким уровнем духовного развития несчастен, т.к. он негармоничен: у него нет спокойствия во внутреннем мире и нет подобных отношений с внешним миром. Такой человек будет чаще действовать как разрушитель, нежели как созидатель.

В интересах общественного благополучия необходимо проявлять заботу о каждом члене общества, способствуя его продвижению по пути духовного развития и совершенства.

Хотя в группе КГ-1 все испытуемые с высоким уровнем обучаемости и нормальным уровнем умственного развития, уровень овладения научными понятиями, логическими операциями мышления в целом у них невысокий. Результаты констатирующего этапа экспериментальной работы, их анализ показали, что не только школьникам с низкой обучаемостью, но и вообще всем школьникам необходимо создавать такие условия обучения, которые способствуют их духовному развитию.

Контрольный эксперимент, проведенный в экспериментальных и контрольных группах после того позволил сказать следующее.

Несмотря на то что дети с задержкой психического развития в экспериментальных группах ЭГ-1 и ЭГ-2, где в ходе проведения формирующего эксперимента частично изменялись условия обучения, показали по данным диагностической работы, в общем, низкий уровень усвоения научных понятий. Позитивные изменения в обучении школьников этих групп все-таки произошли. В то же время, результаты контрольного эксперимента свидетельствуют о том, что мало успешные и наименее успешные школьники группы КГ-1 (с высоким уровнем обучаемости) почти не продвинулись в усвоении научных понятий. Этот факт говорит о том, что всем школьникам необходимы такие условия обучения, которые позитивно влияют на результаты учебно-воспитательного процесса. В реальном процессе обучения это не всегда выполняется. Третья часть (30%) школьников с высоким уровнем обучаемости также слабо, на низком уровне усвоения, овладели изучаемыми геометрическими понятиями. Высокого уровня усвоения достигли лишь 10% испытуемых этой группы, хотя способность детей в группе КГ-1 к усвоению знаний достаточно высокая, логично было ждать от школьников этой группы более высоких результатов по усвоению изучаемого материала.

По итогам выполнения заданий на аналогию, классификацию и обобщение, также можно утверждать, что измененные условия обучения детей в экспериментальных группах, в общем, оказали на них благоприятное влияние. Большая часть испытуемых (70%) групп ЭГ-1 и ЭГ-2 показали более высокий уровень

овладения логическими операциями мышления, чем в контрольной группе КГ-2, но эти условия обучения опять-таки не способствовали продвижению мало успешных и наименее успешных учащихся этих групп (30% детей).

Известно, обучаемость – достаточно устойчивое качество личности. Экспериментальная работа подтвердила, что дети с низкой способностью к усвоению знаний слабо поддаются педагогическим воздействиям. Их продвижение в овладении логическими операциями мышления под влиянием новых педагогических условий обучения оказалось столь же незначительным, как и в усвоении научных понятий. Эта тенденция неизменно подтверждается на всех этапах опытно-экспериментальной работы.

Познавательная активность творческого уровня проявляется у школьников экспериментальных групп в большей степени, нежели ее проявляют учащиеся контрольной группы КГ-2. Повысился у детей и уровень проявления потребности в освоении предметного мира и стремления к умственному труду.

Таким образом, условия обучения, создаваемые в экспериментальных группах: направленность педагогических процедур на развитие самостоятельности и творческой активности учащихся, опора на потребности и мотивы школьников с целью обеспечения их расширения и формирования новых потребностей – оказали позитивное влияние на большинство учащихся этих групп. У таких детей повысился: уровень усвоения научных понятий по математике и предметам гуманитарного цикла, уровень проявления творческой активности, уровень овладения логическими операциями мышления, уровень проявления потребности в освоении предметного мира и стремления к умственному труду.

В то же время, в ходе опытно-поискового исследования обнаружилось, что мало успешные и наименее успешные школьники с низкой обучаемостью особенно слабо поддаются влиянию педагогических воздействий. Несмотря на новые условия обучения, лишь незначительные позитивные изменения произошли в среде мало успешных детей и совсем не произошли в подгруппе «наименее успешные». Задержка психического развития проявляется у детей по-разному:

есть школьники с неглубокой задержкой развития, у них отклонения от нормы небольшие. Но есть дети, у которых задержка психического развития более глубокая, отклонение от нормы более значительное. Чем глубже задержка психического развития детей, тем слабее влияние педагогических условий на их продвижение в обучении. Очевидно, эти дети нуждаются в каких-то особых условиях обучения, а проблема их развития подлежит дополнительному изучению.

Состояние эмоциональной сферы учащихся экспериментальных групп оказалось на низком уровне, большинство детей эмоционально неблагополучны как в сфере предметной деятельности, так и в сфере общения. Следовательно, в процессе обучения и воспитания нужно вовлекать школьников в деятельность общения, реализующуюся во всех своих аспектах. Но и этого недостаточно. Необходимо, чтобы в учебно-воспитательном процессе школьники вовлекались во все виды деятельности, проявляющиеся во взаимосвязи и единстве: предметную, направленную на предметное знание о мире, рационально выраженное в понятиях, суждениях; познавательную, обеспечивающую ориентировку в обстановке, осознание практического использования результатов любой деятельности; деятельность общения и деятельность переживания. В процессе деятельности общения происходит обмен информацией, понимание человека человеком, освоение норм и правил поведения, ценностей, без чего человек не может развиваться гармонично. Деятельность переживания направлена на повышение уровня осмысленности жизни. Результатом ее является новое сознание, душевное равновесие. В процессе учебно-познавательной деятельности переживания ребенка должны иметь положительную окраску, что будет свидетельствовать о значимости учения для него, об осознании им учения как ценности. Духовное развитие ребенка, таким образом, не может происходить полноценно вне особой обучающей среды, включающей в себя предметные, организационные и духовные условия.

Данные итогового среза, проведенного в экспериментальной и контрольных группах, говорят о том, что ни в одной из групп школьников с низкой обу-

чаемостью даже воспроизведение определений математических понятий не достигло высокого уровня. В экспериментальной группе ЭГ-3, где проводился в полном объеме формирующий эксперимент, учащиеся воспроизводят определения понятий в основном на среднем уровне (80% детей), допуская неточности в формулировках, но 20% учеников знают определения понятий на низком уровне и воспроизводят их с ошибками. В то время как в контрольной группе КГ-1 (дети с высоким уровнем обучаемости) 90% испытуемых выполнили задание на воспроизведение понятий на высоком уровне и только 10% из них – на среднем уровне. Формулировки определений школьники с высокой обучаемостью воспроизводят преимущественно точно. В группе КГ-2 (испытуемые с низкой обучаемостью), где формирующий эксперимент не проводился, 100% школьников воспроизводят определения понятий на низком уровне, другими словами, не знают определений научных понятий. Безусловно, испытуемые экспериментальной группы ЭГ-3, обучение которых протекало в новых условиях, очень продвинулись в усвоении понятий на уровне их воспроизведения по сравнению со своими сверстниками из группы КГ-2.

Таким образом, результаты диагностики убедительно свидетельствуют о том, что со всеми школьниками, в том числе и с детьми, имеющими высокий уровень обучаемости, необходимо проводить тщательную работу по усвоению научных понятий, идя по пути осуществления полного цикла познавательных действий в процессе усвоения теоретических знаний: восприятие нового материала, его первичное и последующее осмысление, запоминание, применение усвоенной теории на практике, повторение с целью углубления и более прочного усвоения знаний, умений и навыков.

Результаты итогового среза показали, что далеко не все школьники, обладающие высоким уровнем обучаемости в группе КГ-1, способны выявлять существенные признаки изучаемых понятий на высоком уровне. Таких детей в этой группе только 30%, а 10% испытуемых этой группы фактически не обнаруживают существенных признаков понятий. Преобладающее большинство учащихся контрольной группы КГ-1 справились с заданием на выявление су-

ществленных признаков изучаемых понятий на среднем уровне (60% детей). На таком же уровне выполнили это задание и большинство детей с задержкой психического развития в группе ЭГ-3 (также 60%), где проводилась целенаправленная работа по усвоению научных понятий, а 10% учащихся этой группы справились с заданием на высоком уровне. Налицо факт, убедительно доказывающий справедливость утверждения о необходимости создания эффективных условий обучения для всех школьников.

В то же время 30% испытуемых группы ЭГ-3 показали низкий уровень усвоения научных понятий, что подтверждает наши прежние выводы о том, что мало успешные и наименее успешные учащиеся с низкой обучаемостью влиянию новых педагогических условий поддаются в малой степени. В целом же, условия обучения в группе ЭГ-3 оказали свое позитивное воздействие. В сравнении с группой КГ-2 в экспериментальной группе результаты выполнения задания на выявление существенных признаков понятий значительно выше (в контрольной группе КГ-2 90% учеников выполнили это задание на низком уровне). О том же свидетельствуют и данные итогового среза по выявлению уровня овладения испытуемыми логическими операциями мышления. Большая часть учащихся группы ЭГ-3 (70%) выполнили задание на аналогию на среднем уровне, задание на классификацию – на среднем уровне 60% и 10% на высоком уровне, в то время как в группе КГ-2 низкий уровень выполнения субтеста «Аналогия» показали 70% учеников, а субтеста «Классификация» – 90%. И все же 30% детей экспериментальной группы выполнили операции «аналогия» и «классификация» на низком уровне.

Особенно убедительно о влиянии педагогических условий на результаты обучения школьников с низкой обучаемостью в группе ЭГ-3 свидетельствуют данные диагностики по выполнению субтеста «Обобщение». На высоком уровне задание на обобщение выполнили 30% учащихся экспериментальной группы, а 40% детей справились с субтестом «Обобщение» на среднем уровне. Таких результатов не обнаружили даже испытуемые в группе КГ-1 (в этой группе школьников, выполнивших задание на обобщение на высоком уровне, нет, как

и в группе КГ-2). В контрольной группе КГ-2 все 100% учеников выполнили задание на обобщение на низком уровне. И все-таки проблема обучения детей из числа «мало успешные» и «наименее успешные» снова встает перед нами: мало успешные и наименее успешные школьники группы ЭГ-3 (30%) выполнили задания на осуществление операций мышления на низком уровне. Результаты экспериментальной работы, таким образом, убеждают в том, что, необходимо ставить цель духовного развития учащихся в процессе обучения, стремиться обеспечить умственное развитие и умственное воспитание на высоком уровне. Ставя цели духовного развития школьников, нужно усердно работать со всеми учащимися, в том числе и теми, кто имеет высокую способность к усвоению знаний, в направлении овладения ими мыслительными операциями, совершенствования мыслительной деятельности, активизации познавательной активности школьников.

Данные исследования на его заключительном этапе показали, что школьники с высокой способностью к усвоению знаний в группе КГ-1 проявляют слабый интерес и потребность к предметной деятельности. Почти половина из них (48%) обнаруживают пассивность, низкий уровень тонуса и активности, нежелание умственного напряжения, низкую вовлеченность в процесс деятельности. Творческая активность высокого уровня свойственна только 10 % учащихся этой группы, примерно столько же из них (лишь 13%) проявляют высокую потребность в освоении предметного мира, обладают жадой деятельности и стремлением к напряженному умственному труду. В экспериментальной группе ЭГ-3, где обучение протекало в новых педагогических условиях, только 10% школьников обнаружили низкий уровень тонуса и активности, низкую потребность к предметной деятельности, низкую вовлеченность в процесс деятельности; 20% испытуемых показали по этому параметру близкие высоким значения, 70% – средние.

Таким образом, учащиеся экспериментальной группы в своем большинстве проявляют потребность в освоении предметного мира и стремление к умственному труду, они обнаружили довольно высокий уровень вовлеченности в про-

цесс деятельности.

Целенаправленная работа с детьми с задержкой психического развития по развитию интереса к познанию, учебной деятельности дала свои результаты. Интерес к познанию, потребность в освоении предметного мира, стремление к умственному труду возникли у школьников с низкой обучаемостью только тогда, когда учебная деятельность, познание стали иметь для них смысл, быть ценностью для них, тогда, когда дети стали получать радость от учения. Условия обучения, способствующие развитию творческого потенциала детей через овладение ими самостоятельной познавательной деятельностью, оказались благоприятными для их развития. Итоги экспериментальной работы показали также и то, что всем школьникам нужно создавать педагогические условия, способствующие развитию интереса к познанию, учебной деятельности. В этом убедили нас и результаты исследования эмоционального состояния школьников.

Итоги диагностики состояния эмоциональной сферы испытуемых в сфере предметной деятельности и сфере общения вновь убедили нас в том, что не только школьники с задержкой психического развития нуждаются в благоприятных для них условиях обучения. Учащиеся с высокой способностью к усвоению знаний, обучению часто испытывают психологический дискомфорт и эмоционально неблагополучны в школе.

В контрольной группе КГ-1 эмоционально благополучны в сфере предметной деятельности только 26% детей. Следовательно, только четверть детей в группе с высоким уровнем обучаемости спокойны и уверены в себе в сфере предметной деятельности. Большинство учащихся группы КГ-1 (74%) эмоционально неблагополучны в сфере предметной деятельности. Эмоциональное благополучие детей в сфере предметной деятельности связано с тем, насколько они проявляют потребность в освоении предметного мира, имеют интерес к предметной деятельности. Эмоциональное неблагополучие в этой сфере свидетельствует, что деятельность учащихся по изучению учебного материала, его усвоению не является ценностью для них.

В экспериментальной группе ЭГ-3, где обучение протекало с применением технологии обучения, 40 % учащихся спокойны и уверены в себе в сфере предметной деятельности, 30% испытуемых этой группы находятся на среднем уровне по шкале «Эмоциональность», но 30% детей группы ЭГ-3 испытывают состояние неуверенности и тревоги, чувство неполноценности. На каждом этапе диагностической работы мы убеждались, что третья часть школьников группы ЭГ-3 (как и других экспериментальных групп) как бы выпадают из процесса обучения. Педагогические условия обучения, даже специально созданные, слабо влияют на них. К этим учащимся относятся дети, задержка психического развития которых глубже, чем у других.

Несколько иначе обстоит дело в сфере эмоционального благополучия в общении. Данные экспериментальной работы показали, что в сфере общения 40% детей экспериментальной группы ЭГ-3 эмоционально неблагополучны, несмотря на то, что создавались в целом благоприятные для школьников условия обучения. Школьники с высокой обучаемостью группы КГ-1 в сфере общения более благополучны, поскольку их семьи чаще всего имеют более высокий социальный статус, они лучше обеспечены материально, психологический климат в семьях намного благоприятнее, нежели в семьях детей с задержкой психического развития, родители имеют более высокое образование. Школьники из группы КГ-1 испытывают больше внимания и заботы со стороны родителей, чем их сверстники с задержкой психического развития.

Все перечисленные причины оказывают благоприятное влияние на эмоциональное состояние учащихся группы КГ-1 в сфере общения. Дети с высоким уровнем обучаемости имеют позитивный опыт межличностных отношений, чего нельзя сказать о детях с задержкой психического развития. Их опыт в области межличностных отношений более негативен, чем позитивен. Способность к достижению общего результата в совместной деятельности у школьников из группы КГ-1, в силу тех же причин, выше, поскольку опыт совместной деятельности дети из благополучных семей получают в семье. В хорошей семье, с благоприятным психологическим климатом, они учатся воспринимать и пони-

мать другого человека.

Семьи школьников с низкой обучаемостью чаще всего неблагополучны, имеют невысокий социальный статус. Несмотря на то, что в группе ЭГ-3 создавалась среда обучения, способствующая духовному развитию учащихся, эмоциональное состояние достаточно большей части школьников в сфере общения оставалось неблагополучным. 40% детей в процессе обучения сохраняли ощущения неуверенности и тревоги, чувство неполноценности в сфере общения.

Эти выводы приводят к мысли о необходимости разработки комплексных мер по обучению и воспитанию школьников с низкой обучаемостью. Влияния педагогических условий в процессе обучения недостаточно для духовного развития ребенка. Для его гармоничного и всестороннего развития нужна и специальная работа с семьей, направленная на повышение ее социального статуса. Конечно, силами школы нельзя справиться с тем, чтобы все семьи были благополучны. Необходимо создавать условия в обществе, которые формировали бы убеждение людей, что семья – огромная ценность. По-видимому, общих положений здесь недостаточно. Необходимо формировать отношение к семье как к ценности, обеспечивая соответствующее воспитание мальчиков и девочек. Общество и государство должны способствовать укреплению семьи, созданию благоприятных условий для воспитания детей в семье, как материальных, так и других (психологического статуса, образовательного уровня семьи).

Сравнительные данные нулевого и итогового срезов свидетельствуют в пользу того, что позитивные изменения в эмоциональной сфере школьников группы ЭГ-3 в целом произошли. Это говорит об эффективности технологии обучения и обозначенных нами и введенных в практику обучения педагогических условий. По данным нулевого среза, 67% школьников из группы ЭГ-3 проявляли низкий уровень тонуса и активности, низкую потребность в освоении предметного мира, избегали умственного напряжения. По результатам итогового среза, таких учащихся в этой группе осталось только 10%. 20% детей стали иметь сравнительно высокую потребность в освоении предметного мира, довольно высокое стремление к умственному труду. 70% детей обнаружили эти

качества на среднем уровне. Состояние эмоциональной сферы также изменилось в лучшую сторону. В экспериментальной группе ЭГ-3 эмоционально неблагополучных детей, испытывающих высокую тревогу и неуверенность в себе в сфере предметной деятельности, было 55%, эмоционально благополучных – всего 16% (данные нулевого среза). На конечном этапе экспериментальной работы обнаружилось, что эмоционально неблагополучных детей в сфере предметной деятельности в группе ЭГ-3 осталось 30%, а благополучных (спокойных и уверенных в себе) – 40% (данные итогового среза), эмоциональное благополучие в сфере предметной деятельности еще 30% учащихся оказалось на среднем уровне. Хотя 40% школьников группы ЭГ-3 не достигло эмоционального благополучия в сфере общения после формирующего эксперимента (столько же было и на начальном этапе экспериментальной работы). В целом, позитивные изменения у детей экспериментальной группы в этой сфере все-таки произошли. Спокойными и уверенными в себе стали также 40% испытуемых группы (вместо 16% по данным нулевого среза). Состояние эмоциональной сферы школьников с низкой обучаемостью в группе ЭГ-3, таким образом, стало более благоприятным как в предметной деятельности, так и в общении. Эмоциональные переживания большей части школьников в этой группе приобрели положительную окраску. Это свидетельствует о том, что учебная деятельность стала значимой для них, стала для них ценностью.

Результаты опытно-экспериментальной работы и их анализ показали, в целом, положительную динамику развития учащихся с задержкой психического развития по всем изучаемым направлениям. Концепция духовного развития школьников в применении к обучению детей с низкой обучаемостью является эффективной в своем способствовании достижению цели духовного развития детей с задержкой психического развития. Больше всего влияние новых, целенаправленно созданных нами условий обучения детей с задержкой психического развития в экспериментальной группе ЭГ-3 проявилось в том, что у всех школьников фактически повысился уровень познавательной активности. Дети оказались вовлеченными в процесс деятельности. У них появился интерес к

предметной деятельности, стремление к умственному труду. Многие из них стали способными делать выводы и обобщения. Большинство школьников с низкой обучаемостью экспериментальной группы стали осознавать учение как ценность для себя. Следует отметить и то, что условия обучения, создаваемые в ходе формирующего эксперимента, разработанная технология обучения мало оказали влияния на развитие учащихся, задержка психического развития которых глубже, нежели у большинства их товарищей. Следовательно, таким детям нужны особые условия обучения, что подлежит дальнейшему изучению.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Понятия «духовность», «духовное развитие» большинству наших современников не вполне понятно, старшие из которых росли, воспитывались, учились в советскую эпоху, когда эти слова не часто употреблялись в разговорной речи, не использовались в нормативных документах, касающихся образования. Понятия «духовный», «духовность» связывали с церковным, не замечая «другой стороны» этих терминов. В то же время воспитание советского периода устремляло человека к высшим идеалам. Школа и общество заботились о его нравственном воспитании, нравственном развитии, которое опиралось на духовные санкции и авторитеты. Младшие поколения россиян получили образование в перестройку и последующий период истории России, когда не только понятия, обращающие взоры людей на духовную сущность человека, вышли из обихода, но и сами явления, связанные с духовностью, духовным развитием, стали исчезать из жизни.

В дореволюционной России эти термины постоянно использовались. На страницах философских и педагогических трудов мы часто находим обращение к словам «духовность», «духовное развитие», «духовный мир». До 1917 года понятия «духовность», «духовное развитие» были, по-видимому, понятны каждому образованному человеку и не требовали особых разъяснений. Как вполне понятные, не требующие пояснений слова, их и не поясняют в текстах, поскольку полагалось само собой разумеющимся, что человек есть существо духовное. Он должен обладать духовностью, в процессе воспитания и обучения происходит духовное его развитие. Бездуховность – качество, недопустимое для человека.

В XX веке в зарубежной педагогике настойчиво стала разрабатываться идея активизации обучения, хотя к этой проблеме ученые обращались и раньше. В начале века Дж. Дьюи предлагал все виды и формы обучения заменить самостоятельным учением школьников. В 50-е гг. в США новые подходы к обучению получили интенсивное развитие. Б.Ф. Скиннером была выдвинута

идея программированного обучения для повышения эффективности управления процессом учения школьников. Его концепция опиралась на бихевиористскую теорию учения, где между обучением человека и научением животных не видится существенной разницы. В 60-е гг. XX века появилась работа Дж. Брунера, оказавшая большое влияние на развитие современной концепции проблемного обучения. В ее основе лежат идеи структурирования учебного материала и доминирующей роли интуитивного мышления в процессе усвоения знаний.

Бессмысленность поиска каких-либо представлений о духовном развитии человека в западных источниках очевидна. Но в 60-е гг. XX века теория проблемного обучения стала разрабатываться и в СССР. Она развивалась в связи с поиском способов активизации, стимулирования познавательной деятельности учащихся. Разработки наших ученых отличаются от западных концепций. Уделяя внимание вопросам самостоятельности школьников в процессе учения, заменить все формы и виды обучения самостоятельным учением детей у нас не стремились.

Проблеме умственного развития ребенка также были посвящены научные разработки ученых. В научных исследованиях С.Л. Рубинштейна, Н.А. Менчинской, Т.В. Кудрявцева, имевших большое значение для теории проблемного обучения, сделаны выводы о том, что умственное развитие характеризуется не только объемом знаний, но и структурой мыслительных процессов, системой логических операций, умственных действий, которыми владеет ученик. С началом демократизации, внедрением принципов дифференциации и интеграции в учебный процесс и педагогическую систему России в 90-х гг. стали использоваться зарубежные варианты проблемного обучения: модульное обучение, игровые методы, программированное обучение, диалоговые формы (круглые столы и дискуссии) и др.

Идеи программированного обучения в СССР тоже начали разрабатываться в 60-е гг., в основу их разработки была положена деятельностная теория усвоения. В центре внимания ученых оставалась познавательная деятельность учащихся, поэтому программа обучения направлялась на формирование заданных

ее видов с заранее определенными качествами. Программы обучения составлялись в соответствии с требованиями кибернетики и деятельностной теории учения. Это прямо наводит на мысль, что с помощью программированного обучения мы приходим к тому, что ребенок будет именно субъектом учения, поскольку учебную деятельность свою он будет осуществлять исключительно в предметном мире. Духовная связь с другими людьми будет отсутствовать, а машине для понимания и сопереживания открыться невозможно, ей это не нужно.

В современной психолого-педагогической научной литературе говорится преимущественно о психическом развитии человека. Психическое развитие понимается как становление специфически человеческих высших функций в процессе жизнедеятельности ребенка. Отечественные ученые-психологи (Л.С. Выготский, С.Л. Рубинштейн, А.Н. Леонтьев и др.) заложили основы развития ребенка, исходя из положений о «присвоении» отдельным человеком произведений материальной и духовной культуры, созданных человечеством. Ведущую роль в развитии ребенка в их теориях имеет социальный опыт, который воплощен в продуктах материального и духовного производства. На протяжении всего детства ребенок усваивает этот опыт, при этом развиваются его способности, формируется личность ребенка. Духовное развитие ребенка в этих работах не рассматривается, да и духовное начало природы человека не берется во внимание, учитывается только психическое развитие, т.е. развитие психической сферы. Сегодня в нашей стране развитие ребенка нередко связывают с понятием «социализация». Социализацией называют развитие человека на протяжении всей жизни в процессе усвоения и воспроизводства культуры. Но духовное начало природы человека – особая реальность. Это подчеркивается современной философской мыслью: «Духовное начало человека не является своего рода сопутствующим явлением телесно-психического комплекса, а изначально существует наряду с ним» [154, С. 108]. Говорится тоже, что современная онтология выработала чрезвычайно широкое понятие реальности, где сообщается полная реальность духу [154, С. 318].

В современной научной литературе понятие «человек» часто заменяется

термином «личность». Казалось бы, нет никакой беды в том, если термин «человек» полностью заменим словом «личность». Но вопрос сводится к тому, как понимать часто употребляемый термин «личность». О духовном развитии человека, о духовности перестали говорить.

Духовное развитие человека нельзя свести к социальному опыту, культуре, т.к. культура сама по себе не всегда духовна. В культуре, конечно, утверждаются те или иные нормы, но не все нормы обращены к высшему идеалу. Можно привести множество примеров из художественной литературы, в которых звучат идеи, далекие от высших духовных ценностей. Прагматистская педагогика, окончательное оформление которой связано с именем американского ученого Дж. Дьюи, выдвигает главную цель воспитания, которая совершенно не связана с высшими идеалами, – способствовать самореализации личности в русле удовлетворения ее прагматических интересов.

В соответствии с отечественными педагогическими традициями, педагогика, желая воспитывать ребенка во всех отношениях, должна опираться на данные других наук о человеке. Безусловно, философия – важнейшая из них.

В русле исследования проблемы духовного развития ребенка в процессе обучения имеют большое значение взгляды С.Л. Франка. Реальность, согласно С.Л. Франку, рационально-сверхрациональна: с одной стороны, она предстает перед нами в виде эмпирической реальности, существующей вне и независимо от нашего сознания, с другой стороны, она целостно и нерасчлененно обнаруживается как внутренний мир человека и его сознание, соединяющие его с основой всего сущего. Это духовная реальность. Между этими двумя реальностями есть промежуточный слой «идеальных сущностей», ценностно закрепленный в культуре. Различимы и два типа активности, образующие многообразие человеческого опыта:

- преобразующая активность субъекта, направленная на предметное бытие;
- самоорганизовывающаяся активность познаваемого объекта, определяющая структуру духовной реальности, возможные типы отношений человека в мире.

Разные слои реальности предполагают в качестве адекватных себе различные типы знания и способы его получения:

– предметное знание, рационально выражаемое в понятиях и суждениях, добываемое внешними по отношению к предмету средствами;

– знание-переживание, схватывающее предмет в целостности и значимости для человека, открывающий ему доступ к глубинам бытия.

В предметном познании человек действует как «чистый ум», в познании духовной реальности человек действует как личность. Личность, по С.Л. Франку, целостность и уникальная индивидуальность, со всеми своими способностями и опытом, она нередуцируема к социальному опыту, несводима к своему «внешнему» бытию в мире. В этом взгляде С.Л. Франка на человека и реальность, в которой он живет, просматривается общая для русской философии и педагогики тенденция признания духовной сущности человека, творческого начала в нем. Человек не может жить только в предметном мире, ограничившись стремлением к материальным ценностям. Он стремится возвыситься над обыденностью, подняться над материальным миром, устремляясь к высшим идеалам и ценностям, без чего человек не может быть человеком. Те, кто не признают духовное начало человека, отрицают и его свободу воли, поскольку его духовная сущность проявляется и в свободе его воли, иначе нельзя говорить ни о каком творчестве. «Человек, лишенный свободы, не есть человек. Построение общества без свободы воли человека есть уничтожение человека», – итог всего творчества Ф.М. Достоевского. С этим невозможно не согласиться.

Познание для человека – процесс духовного освоения мира, направленный на поиск истины, имеющий глубинные истоки. Отечественная философия объясняет, что не только практические надобности побудили человека направлять ум и постигать окружающую реальность. В познании участвует не только ум, но и наши чувства, эмоции; знание соотнобразуется с нравственными представлениями, а предпосылкой и началом процесса познания является любовь. Прежде чем мир познать, его надо было полюбить, так человек познает мир не только рационально (умом), но и сердцем (духовное осмысление мира).

В русской философии находим мы и трактовку понятия «духовный мир человека», которая дана Н.А. Бердяевым. Он считал, что духовное начало в человеке – особая реальность. В его толковании духовный мир человека – это вся его духовная жизнь: состояние эмоций, переживаний, волнений, интеллектуально-познавательных процессов, взятых в совокупности, нераздельно.

В.И. Даль растолковывает понятие «духовный» как все относимое к вере, религии, душе человека, все умственные и нравственные силы его, ум и воля. В толковании В.И. Даля сила есть источник, начало, основная причина всякого действия, движения, стремления, сила нравственная – совесть. Есть еще сила ума, сила воли.

В психологической литературе мало уделяется внимания духовности. В отдельных источниках говорится, что духовность основывается на широте взглядов, эрудиции, общем развитии личности. Духовно развитый человек проявляет себя в обществе чутким, внимательным и сердечным в своих отношениях с людьми.

Понятие «духовное развитие ребенка», как и понятие «духовность», не определяется. В психолого-педагогических работах встречается понятие «общее психическое развитие ребенка». Это понятие введено Л.В. Занковым, понимается как развитие ума, воли, чувств детей и рассматривается как надежная основа усвоения знаний, умений и навыков. Такое понимание не раскрывает сути термина «духовное развитие ребенка».

На основании приведенных трактовок понятий «духовность», «духовный мир» логично считать, что духовное развитие человека есть развитие его духовного мира, обогащение внутреннего мира. Богатство духовного мира составляют обширные знания, сложенные в систему, широта кругозора, мировоззрение, способность свободно и независимо мыслить, богатство и глубина чувств, эмоций, переживаний, совесть. В основе духовной сущности лежит творческая природа человека, поэтому главными ценностями для духовно развитого человека являются: Любовь, Добро, Совесть.

Ф. Е. Василюк в своей концепции обосновал, что внутренний мир человека

может быть простым и сложным. Сложный внутренний мир отличается богатством своего духовного содержания. Основными принципами жизни такого мира являются принципы ценности и творчества. Ценность здесь превращается во внутренний смысловой свет. Это такое содержание, которое ведет к росту и совершенствованию личности. Ученый говорит о творчестве в переживании – творческом переживании, об активном и сознательном созидании человеком самого себя, о самостроительстве. Автор имеет в виду не только идеальное проектирование себя, но и чувственно-практическое воплощение этих проектов в условиях трудного и сложного существования. Это жизненное творчество. На основе принципов ценности и творчества творческое переживание строит (творит) новую жизненную реальность, превращая даже потенциально разрушительные события жизни личности в точки ее духовного роста и совершенствования.

Таким образом, творческая природа человека проявляется и в его внутренней деятельности, деятельности переживания. Творчество можно понимать как особую активность человека, направленную на создание объективно или субъективно нового в результате формирующей работы духа, включая и активное созидание человеком самого себя в процессе освоения духовных ценностей, в его приближении к идеалу. Результатом творчества будет являться преобразование человеком самого себя в его сознательном стремлении к идеалам, духовному совершенству.

Характеру, логике учебного процесса в наибольшей степени отвечает определение творчества как формы деятельности учащегося, направленной на создание объективно или субъективно качественно новых для него ценностей, значимых для него самого, но имеющих и общественное значение, поскольку способствуют развитию его личности. Творчество предполагает наличие у человека духовного состояния, отдельными характеристиками которого являются гармонизация личности, устранение противоречий с окружающей средой (или их блокирование), сосредоточие на познаваемой области, внутреннее равновесие, позитивный взгляд на жизнь, высокая концентрация устремлений.

Сущность духовного развития ребенка в процессе обучения заключается в том, что в учебно-воспитательном процессе раскрывается его творческая природа, совершенствуется духовный мир. В процессе обучения улучшается состояние интеллектуально-познавательных процессов, состояние эмоций, переживаний, достигается высокий уровень усвоения обширных знаний о мире, сформированных в систему, широта кругозора, формируется сложный внутренний мир, обладающий богатством своего содержания, ведущего к росту и совершенствованию личности. В сложном внутреннем мире господствуют принципы ценности и творчества, человек руководствуется высшими духовными ценностями во всех своих делах и поступках.

Чтобы обеспечить духовное развитие ребенка в процессе обучения, необходимо признавать, что в действительном мире он проявляет различные типы активности, а рационально-теоретические и ценностные аспекты духовного взаимодействия человека с миром переплетаются в его сознании. Человек – это целостность, он обладает не только биологической и социальной сущностями, но и духовной природой. В процессе обучения, где образовательная, развивающая и воспитывающая функции переплетаются во взаимодействии и единстве, важно видение целостного образа учащегося, понимание его внутреннего мира и внешних проявлений.

Даже небольшой обзор педагогических трудов позволяет обнаружить, что вопрос о природе человека имеет большую значимость при решении педагогических проблем, поскольку различное понимание природы человека приводит к различным представлениям о педагогических идеалах воспитания и обучения, различным взглядам на содержание образования, методам обучения. Например, в прагматистской педагогике не признается духовное начало в человеке, просматривается признание лишь одной стороны реальности, вещественной, предметной. В связи с этим, утверждается один тип активности человека – преобразующая активность субъекта, направленная на предметное бытие. Опыт духовной жизни человека игнорируется полностью. Важнейшим положением прагматистской педагогики является идея о деятельностной сущности человеческой

личности, в соответствии с которой человек изменяет окружающую среду на основе практического опыта, сам же активно к ней приспособляется. В предметном познании человек действует как «чистый ум», поэтому и методы обучения прагматистской педагогикой предлагаются иные, чем те, которые использовались и используются пока у нас, в частности, метод проектов, разработанный У.Х. Килпатриком. Термин «личность» в прагматизме понимается иначе, нежели в нашей педагогике и философии. В этой теории личность фактически сводится к своему внешнему бытию в мире.

Принимая во внимание духовную сторону природы человека, которая понимается им как творческая, К.Д. Ушинский считал, что обучение и воспитание должны обеспечивать духовное развитие человека. Обучать нужно так, чтобы знания формировались не в виде разрозненных фактов и идей, а органически строились в светлый и обширный взгляд на мир и его жизнь. Обучение должно явиться средством пробуждения познавательной самостоятельности ученика, формирования основ его мировоззрения. Учитель должен стремиться показать ребенку то, что есть в нем самого драгоценного, чтобы он ощутил себя участником мирового духовного развития человечества, свои отношения с детьми строить на основе любви.

Очевидно, что те, кто ругает традиционную дидактическую систему в России, заблуждается или лукавит. Приведенные взгляды К.Д. Ушинского на обучение, отношения ученика в процессе обучения и его учителя-наставника ясно свидетельствуют о том, что не только вопросы накопления знаний и развития памяти стояли в центре внимания педагогов нашей страны. Многое другое, может быть, более важное для ребенка и человека вообще, нежели формирование интуитивного или теоретического, формально-логического мышления у детей, вызывало заботу педагогической мысли и практиков.

Упрекают традиционную педагогику и в том, что она не ставила задачу «учить мыслить» как самостоятельную задачу. Но очевидно, что без умения мыслить духовное развитие детей не будет совершенным, поэтому К.Д. Ушинский подчеркивал, что наибольший успех в обучении достигается в том случае,

если детей не учат, а они сами учатся под руководством наставника. Выдающийся педагог советовал побуждать ученика к активности и самостоятельности в процессе сознательного учения. Формальные знания, формальное развитие рассудка, по его мнению, приносят мало пользы. Нужно, чтобы учение заставило ученика полюбить идею и истину, ставить духовные достоинства выше случайных преимуществ. Не науки должны укладываться схоластически в голове ученика, но знания и идеи должны органически строиться в светлый и обширный взгляд на мир и его жизнь. Традиционная педагогика России, таким образом, не отделяла умственное развитие человека от развития всех сторон его природы, ставила задачу развития и воспитания личности во всей ее полноте. Она существенно отличается от традиционной педагогики Запада. Поэтому всегда необходимо, указывая на недостатки традиционной педагогики, четко и логично пояснять, о какой традиционной педагогике ведется речь.

В соответствии с отечественными традициями, природа человека понимается сегодня как нераздельное, но и неслиянное единство биологического, социального и духовного начал человека. Важнейшим принципом обучения и воспитания, которые обеспечивают духовное развитие ребенка, является, таким образом, принцип природосообразности. Поскольку человек обладает духовной сущностью, необходимо ставить цель духовного развития ученика в процессе воспитания и обучения, правильно понимать существующую реальность, осознавать, что реальность проявляется как внешний материальный мир – предметная реальность, как внутренний мир человека и его сознание (духовная реальность). Нельзя сводить представление о природе человека к деятельностной его сущности, проявляющейся исключительно в предметном мире, игнорируя опыт его духовной жизни. К.Д. Ушинский в своих трудах особо говорил о роли свободного труда, а не деятельности, в жизни и развитии человека, обращая внимание на духовную сущность такого труда, его значение для духовного развития человека.

Сообразуясь с принципом природосообразности, в процессе обучения необходимо включать учащихся во все виды деятельности: предметную, познава-

тельную, общения, деятельности переживания (труд души). В обучении следует учитывать эмоциональную сферу учащихся, т.к. учение всегда сочетается с переживаниями детей, их эмоциональной реакцией, связанной с объектом усвоения и соответствующей деятельностью. Необходимо заботиться о благополучии эмоциональной сферы школьников, помня, что оно достигается в том случае, когда учебно-познавательная деятельность учащихся, учение является ценностью для них, имеет смысл. Нужно понимать, что человек в мире проявляет два типа активности, образующие многообразие человеческого опыта:

- преобразующая активность субъекта, направленная на предметное бытие;
- самоорганизовывающаяся активность познаваемого объекта, определяющая структуру духовной реальности, возможные типы отношений человека в мире.

В сознании человека рациональные компоненты его взаимодействия с миром переплетаются с духовно-ценностными компонентами.

Видим, что умственному развитию ребенка не мешают традиции. В советский период развития России взгляды, традиционные для педагогики нашей страны, дополнились идеями, разработанными отечественными учеными-психологами, касающимися проблемы умственного развития учащихся, в частности З.И. Калмыковой. Выводы отечественных психологов позволили более качественно решать проблему духовного развития подрастающих поколений, свидетельствуя еще и о том, что традиционная педагогика является живой, действующей. Она динамична, способна развиваться. В ее рамках новые знания, идеи, концепции и теории могут гармонично переплетаться с традициями, образуя целостное педагогическое явление. Но есть попытки внедрить в педагогику идеи, явно пронизанные гуманистическими взглядами. К примеру, концепции развивающего обучения, которые пытаются свести обучение к освоению социального опыта. Они не признают опыта духовной жизни человека, подменяют духовное развитие ребенка его общим психическим развитием, взаимодействие участников учебно-воспитательного процесса сводят к субъектно-субъектным отношениям. Однако известно, что отношения в процессе

обучения не сводятся только к взаимодействию субъектов деятельности. В процессе обучения между людьми возникают еще особые отношения, порождая внутреннюю, духовную связь. При внимательном взгляде, таким образом, в этих теориях обнаруживается стремление идентифицировать нашу педагогическую систему с педагогической системой США, все бытие человека ограничить только предметным его бытием в материальном мире.

Без знаний не может быть ни настоящего творчества, ни высокого умственного развития. Для обеспечения духовного развития человека нужно богатое содержание образования, обеспечивающее всестороннее развитие личности, усвоение не только ценностей культуры, социального опыта, но и усвоение высших духовных ценностей и идеалов, выработанных человечеством. Отрицание высших духовных ориентиров приводит к отрицанию достоинства и ценности самой личности. В свете сказанного, трудно согласиться с теориями, отдающими дань гуманистической педагогике, стремящимися отвергнуть опыт традиционной отечественной науки и практики. Делая уклон то в одну, то в другую сторону, одни из них превозносят теоретические знания, другие, напротив, отдают предпочтение практическому опыту, третьи ратуют за развитие теоретического мышления и т.п. В России еще К.Д. Ушинский указывал на односторонность таких теорий. Об этом же говорила и З.И. Калмыкова в своем глубоком исследовании продуктивного мышления. Исследования А.В. Усовой, касающиеся усвоения школьниками научных понятий, также говорят в пользу сказанного. З.И. Калмыкова обнаружила и обосновала, что теоретические и практические компоненты мышления взаимосвязаны и влияют друг на друга, продуктивные и репродуктивные процессы взаимодействуют и никакие творческие процессы невозможны без опоры на хорошо усвоенные знания и опыт. Усвоение знаний протекает по определенным объективным законам, и в процессе обучения необходимо, чтобы школьники осуществляли все этапы усвоения понятий, что хорошо разработано А.В. Усовой. Творчество проявляется на разных уровнях. Пусть каждый человек научится творчески решать задачи, которые ставит перед ним жизнь. Не каждый, конечно, достигнет такого уровня творче-

ства, когда его творения окажутся значимыми для всего мира. Но каждый человек может внести, пусть самую маленькую, толику, в процесс духовного развития человечества.

Нужно помнить о важности вдумчивого и серьезного отношения к нововведениям в педагогике. В связи с этим, актуальны слова К.Д. Ушинского о роли учителя в обществе, его нравственном облике, его образованности, эрудиции. Только тот сможет глубоко разобраться в сущности новых идей и дать им правильную оценку, кто является подлинно образованным, духовно развитым человеком, кто знает свою историю, народные традиции, классическую художественную литературу, труды ученых педагогов-классиков, понять которые невозможно без знаний, хотя бы, основ православия.

Учебно-воспитательный процесс не может протекать эффективно и давать высокие результаты, если отсутствует прочная связь семьи и школы. Семья – огромная ценность для человека, ее нужно уберечь от разрушения. Тут школа своими силами справиться не сможет, хотя может способствовать укреплению семьи посредством психолого-педагогического просвещения родителей. Но в этом вопросе школе необходима поддержка общества и государства.

Да нужен ли такой старомодный человек в современном мире, будет ли он гармоничен и счастлив сегодня, когда утверждается принцип «Бери от жизни все», т.е. стремись к наслаждениям, богатству, власти, самоутверждению? В процессе исследования проблемы духовного развития личности мы получили ясный ответ. Человек не может быть счастлив и гармоничен в секуляризованном мире, где культура и религия отделены друг от друга (отрицается Бог и духовная реальность), где нет высшей правды, непреложных ценностей, поскольку здесь все попеременно: добро и зло, нравственное и безнравственное, и личность здесь не есть абсолютная ценность. Результаты нашего исследования говорят, что в учебно-воспитательном процессе необходимо обеспечивать духовное развитие человека, основывая его обучение и воспитание на принципе природосообразности, способствуя утверждению высшей правды, любви и духовной красоты в мире, а значит, и гармонии мира.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Абульханова-Славская, К.А. Деятельность и психология личности [Текст] / К.А. Абульханова-Славская. – М.: Изд-во МГУ, 1980. – 335 с.
2. Аверьянов, А.Н. Система: философская категория и реальность [Текст] / А.Н. Аверьянов. – М.: Мысль, 1976. – 188 с.
3. Ананьев, Б.Г. Избранные психологические труды: в 2 т. [Текст] / Б.Г. Ананьев – М.: Педагогика, 1980. – Т. 2. – 288 с.
4. Ананьев, Б.Г. Человек как предмет познания [Текст] / Б.Г. Ананьев. — Л.: Изд-во ЛГУ, 1986. – 338 с.
5. Андреев, В.И. Педагогика [Текст] / В.И. Андреев. – Казань: Центр инновационных технологий, 2000. – С. 300–380.
6. Анохин, А.М. Педагогическая среда как условие формирования творческой личности студента педвуза: автореф. дис. канд. пед. наук [Текст] / А.М. Анохин. – Уфа, 1997. – 22 с.
7. Анохин, П.К. Проблемы принятия решений в психологии и физиологии [Текст] / П.К. Анохин. – М.: Наука, 1976. – С. 7-16.
8. Анциферова, Л.И. Роль анализа в познании причинно-следственных отношений [Текст] / Л.И. Анциферова // Процессы мышления и закономерности анализа, синтеза и обобщения / под ред. С.Л. Рубинштейна. – М.: Издательство АПН СССР, 1960. – С. 102–121.
9. Аристотель. Этика. Политика. Поэтика: СОБР. соч. в 4-х т. [Текст] / Аристотель. – М.: Наука, 1984. – Т. 4. – 830 с.
10. Асмолов, А.Г. Деятельность и установка [Текст] / А.Г. Асмолов. – М.: МГУ, 1979. – 143 с.
11. Асмолов, А.Г. Психология личности [Текст] / А.Г. Асмолов. – М.: Изд-во Московского ун-та, 1990. – 367 с.
12. Атанасян, Л.С. Геометрия: Учеб. Для 7-9 кл. общеобразовательных учреждений [Текст] / Л.С. Атанасян, В.Ф. Бутузов, С.Б. Кадомцев. – 5-е изд. – М.: Просвещение, 1995. – 335 с.

13. Афанасьев, В.Г. Общество: системность, познание и управление [Текст] / В.Г. Афанасьев. – М.: Политиздат, 1981. – 432 с.
14. Бабанский, Ю.К. Оптимизация учебно-воспитательного процесса: Методические основы [Текст] / Ю.К. Бабанский. – М.: Просвещение, 1982. – 192 с.
15. Бабанский, Ю.К. Проблемы повышения эффективности педагогических исследований [Текст] / Ю.К. Бабанский. – М.: Педагогика, 1982. – 192 с.
16. Бердяев, Н.А. О назначении человека [Текст] / Н.А. Бердяев. – 1993. – С. 285–299; 313–320.
17. Бердяев, Н.А. Судьба России [Текст] / Н.А. Бердяев. – Харьков: Фолио, М.: Изд-во «ЭКСМО-Пресс», 2001. – 736 с.
18. Беспалько, В.П. Основы теории педагогических систем [Текст] / В.П. Беспалько. – Воронеж: ВГУ, 1983. – 175 с.
19. Беспалько, В.П. Слагаемые педагогической технологии [Текст] / В.П. Беспалько. – М.: Педагогика, 1989. – 190 с.
20. Блауберг, И.В. Становление и сущность системного подхода [Текст] / И.В. Блауберг, Э.Г. Юдин. – М.: Наука, 1973. – 270 с.
21. Богоявленский, Д.Н. Формирование приемов умственной работы как путь развития мышления и активизации учения [Текст] / Д.Н. Богоявленский // Вопросы психологии. – 1962. – №4. – С. 39–80.
22. Богоявленский, Д.Н. Психология усвоения знаний в школе [Текст] / Д.Н. Богоявленский, Н.А. Менчинская. – М.: Изд-во АПН РСФСР, 1959. – 335 с.
23. Василюк, Ф.Е. Психология переживания (анализ преодоления критических ситуаций) [Текст] / Ф.Е. Василюк. – М.: МГУ, 1984. – 186 с.
24. Веккер, Л.М. Психические процессы [Текст] / Л.М. Веккер. – В 3 т. Л.: Изд-во ЛГУ, 1974. – Т.1. – 354 с.
25. Власова, Т.А. О детях с отклонениями в развитии [Текст] / Т.А. Власова, М.С. Певзнер. – 2-е изд., испр. И доп. – М.: Просвещение, 1973. – 175 с.
26. Выготский, Л. С. Мышление и речь: Проблемы психического развития ребенка / Л.С. Выготский // Избр. Психол. Исследования / под ред. А.Н. Леонть-

ева и А.Р. Лурия. – М.: Из-во АПН РСФСР, 1956. – 519 с.

27. Выготский, Л.С. Педагогическая психология [Текст] / под ред. В.В. Давыдова. – М.: Педагогика, 1991. – 480 с.

28. Гальперин, П.Я. Обучение и умственное развитие [Текст] / П.Я. Гальперин // Материалы IV Всесоюзного съезда общества психологов. – Тбилиси, 1971. – С. 78–79.

29. Гальперин, П.Я. Психология мышления и учение о поэтапном формировании умственных действий [Текст] / П.Я. Гальперин // Исследование мышления в советской психологии. – М.: Наука, 1966. – С. 236–277.

30. Гегель, Г.В.Ф. Феноменология духа [Текст] / Г.В.Ф. Гегель // соч. Т.4. – М.: Соцгиз, 1959. – 440 с.

31. Глезерман, Г.Е. Интерес как социологическая категория [Текст] / Г.Е. Глезерман // Вопросы философии. – 1966. – № 10. – С. 15–26.

32. Гримак, Л.П. Резервы человеческой психики: Введение в психологию активности [Текст] / Л.П. Гримак. – 2-е изд., доп. – М.: Политиздат, 1989. – 318 с.

33. Гуревич, П.С. Философский словарь [Текст] / П.С. Гуревич. – М.: Олимп; ООО «Изд-во АСТ», 1997. – 320 с.

34. Гурова, Л.Л. Мыслительные операции в процессе осознанного решения задач [Текст] / Л.Л. Гурова // Вопросы психологии. – 1968. – № 2. – С. 102–103.

35. Давыдов, В.В. Виды обобщений в обучении [Текст] / В.В. Давыдов. – М.: Педагогика, 1972. – 424 с.

36. Даль, В.И. Толковый словарь русского языка. Современная версия [Текст] / В.И. Даль. – М.: ЭКСМО, 2008. – 735 с.

37. Дидактика средней школы: некоторые проблемы современной дидактики [Текст] / под ред. М.Н. Скаткина. – 2-е изд., перераб. и доп. – М.: Просвещение, 1982. – 319 с.

38. Дистервег, Ф.В.А. Избранные педагогические сочинения [Текст] / Ф.В.А. Дистервег. – М.: Учпедгиз, 1956. – 374 с.

39. Достоевский, Ф.М. Полное собрание сочинений [Текст] / Ф.М. Досто-

евский. – М., 1995. – Т. 10. – С. 349–352; 422–426.

40. Дружинин, В.Е. Психическое здоровье детей [Текст] / В.Е. Дружинин. – М.: ТЦ Сфера, 2002. – 64 с.

41. Дружинин, В.Н. Психология общих способностей [Текст] / В.Н. Дружинин. – СПб.: Питер Ком, 1999. – 368 с

42. Дьюи, Дж. Психология и педагогика мышления [Текст] / Дж. Дьюи. – М.: Лабиринт, 1999. – 186 с.

43. Дьяченко, М.И. Психологический словарь-справочник [Текст] / М.И. Дьяченко, Л.А. Кандыбович. – Минск: «Харвест»; Москва: Аст, 2001, – 576 с.

44. Егорова, Т.В. Особенности памяти и мышления младших школьников, отстающих в развитии [Текст] / Т.В. Егорова. – М.: Педагогика, 1973. – 150 с.

45. Загвязинский, В.И. Методология и методика дидактического исследования [Текст] / В.И. Загвязинский. – М.: Педагогика, 1982. – 160 с.

46. Закон Божий: издание московской патриархии, пермского епархиального управления / репринтное издание, 1991. – 710 с.

47. Занков, Л.В. Избранные педагогические труды [Текст] / Л.В. Занков. – М.: Новая школа, 1996. – 431 с.

48. Запорожец, А.В. Избранные психологические труды: В 2 т. [Текст] / А.В. Запорожец. – 1986. – Т.1. – 316 с.

49. Зеньковский, В.В. История русской философии [Текст] / В.В. Зеньковский. – Харьков: Фолио; М.: Изд-во «ЭКСМО-Пресс», 2001. – 896 с.

50. Зив, Б.Г. Задачи по геометрии для 7–11 классов [Текст] / Б.Г. Зив, В.М. Мейлер, А.Г. Баханский. – М.: Просвещение, 1991. – 171 с.

51. Зив, Б.Г. Дидактические материалы по геометрии для 7 класса [Текст] / Б.Г. Зив, В.М. Мейлер. – 2-е изд. – М.: Просвещение, 1995. – 128 с.

52. Зинкевич-Евстигнеева, Т.Д. Основы сказкотерапии [Текст] / Т.Д. Зинкевич-Евстигнеева. – СПб.: Речь, 2006. – 176 с.

53. Зинкевич-Евстигнеева, Т.Д. Диагностика через рисунок в сказкотерапии [Текст] / Т.Д. Зинкевич-Евстигнеева, Д. Б. Кудзилов. – СПб.: Речь, 2006. –

144 с.

54. Зыкова, В.И. Формирование практических умений на уроках геометрии [Текст] / В.И. Зыкова; под ред. Н.А. Менчинской. – М.: Изд-во Акад. пед. наук РСФСР, 1963. – 200 с.

55. Кабанова-Меллер, Е.Н. Учебная деятельность и развивающее обучение [Текст] / Е.Н. Кабанова-Меллер. – М.: Знание, 1981. – 96 с.

56. Кабанова-Меллер, Е.Н. Формирование приемов умственной деятельности и умственное развитие учащихся [Текст] / Е.Н. Кабанова-Меллер. – М.: Просвещение, 1968. – 288 с.

57. Калмыкова, З.И. Продуктивное мышление как основа обучаемости [Текст] / З.И. Калмыкова. – М.: Педагогика, 1981. – 200 с.

58. Калмыкова, З.И. Обучаемость и принципы построения методов ее диагностики [Текст] / З.И. Калмыкова. // Проблемы диагностики умственного развития учащихся. – М.: Педагогика, 1975. – С. 15–20.

59. Камю, А. Избранное: Повести. Роман. Рассказы и очерки [Текст] / А. Камю. – Минск: Нар. Асвета, 1989. – 496 с.

60. Кессиди, Ф.Х. Сократ [Текст] / Ф.Х. Кессенди. – 2-е изд., доп. – М.: Мысль, 1988. – 220 с.

61. Кларин, М.В. Педагогическая технология в учебном процессе: Анализ зарубежного опыта [Текст] / М.В. Кларин. – М.: Знание, 1989. – 75 с.

62. Кларин, М.В. Инновации в мировой педагогике: Обучение на основе исследований, игр, дискуссии: Анализ зарубежного опыта [Текст] / М.В. Кларин. – Рига: Изд-во пед. центра «Эксперимент», 1995. – 176 с.

63. Климентьева, Н.Н. О развитии познавательных возможностей детей в классах коррекции [Текст] / Н.Н. Климентьева // Развивающее образование: современные проблемы; под ред. Н.Н. Тулькибаевой. – Челябинск: Изд-во ЧГПУ, 1997. – С. 54–57.

64. Климентьева, Н.Н. Формирование понятий и развитие мышления детей с задержкой психического развития [Текст] / Н.Н. Климентьева // Методология, теория и методика формирования научных понятий у учащихся школ и студен-

тов вузов; под ред. А.В. Усовой. – Челябинск: Изд-во ЧГПУ, 1998. – Т. 1. – С. 27–29.

65. Климентьева, Н.Н. Обучающая среда – одно из условий духовного развития школьников с низкой обучаемостью: Теория и практика развивающего обучения [Текст] / Н.Н. Климентьева. – Челябинск: Изд-во ЧГПУ, 1999. – Вып. 8. – С. 42 – 46.

66. Климентьева, Н.Н. Самостоятельные работы по теме «Делимость натуральных чисел»: учебно-метод. Издание [Текст] / Н.Н. Климентьева. – Челябинск: Изд-во ЧГПУ, 1997. – 19 с.

67. Климентьева, Н.Н. Самостоятельные работы по теме «Общие свойства обыкновенных дробей. Сложение и вычитание»: учебно-метод. Издание [Текст] / Н.Н. Климентьева. – Челябинск: Изд-во ЧГПУ, 1997. – 23 с.

68. Климентьева, Н.Н. Философская и педагогическая мысль России о духовной природе человека, особенности ее проявления в реальности [Текст] / Н.Н. Климентьева // Вопросы гуманитарных наук. – 2008. – №3. – М.: Изд-во «Компания Спутник+». – С. 107–110.

69. Климентьева, Н.Н. Природосообразность как основа психолого-педагогической и социальной работы с ребенком [Текст] / Н.Н. Климентьева // Психолого-социальная работа в современном обществе: проблемы и решения: Материалы международной научно-практической конференции (апрель 2008 г.) – СПб.: СПбГИПСР, 2008. – С. 58–64.

70. Климентьева, Н.Н. Методологические аспекты проблемы духовного развития ребенка в процессе обучения [Текст] / Н.Н. Климентьева // Учебное занятие: поиск, инновации, перспективы: научно-методический сборник. – Челябинск: Изд-во ИИУМЦ «Образование», 2008. – №11. – С. 139–143.

71. Коджаспирова, Г.М. Педагогический словарь [Текст] / Г.М. Коджаспирова, А.Ю. Коджаспиров. – М.: Изд-во «Академия», 2000. – 176 с.

72. Козлова, П.П. Природосообразность как основополагающий принцип в истории школы и педагогики: автореф. Дис... д-ра пед. наук. [Текст] / П.П. Козлова. – Казань, 1998. – 41с.

73. Коменский, Я.А. Великая дидактика. [Текст] // Хрестоматия по истории педагогики / Я.А. Коменский. – Т.1. – М., 1935.
74. Коменский, Я.А. Всеобщего совета об исправлении дел человеческих ч. 4. Пампедия. Педагогическое наследие [Текст] / Я.А. Коменский, Д. Локк, Ж.Ж. Руссо, И.Г. Песталоцци. – М.: Педагогика, 1988. – С. 106–137.
75. Костюк, Г.С. Психология: Пособие для студентов педвузов [Текст] / Г.С. Костюк. – Киев: Радянська шк., 1968. – 527 с.
76. Костюк, Г.С. Избранные психологические труды [Текст] / под ред. Л.Н. Прокопенко. – 1 т. – М.: Педагогика, 1988. – 304 с.
77. Крутецкий, В.А. Основы общей психологии [Текст] / В.А. Крутецкий. – М.: Просвещение, 1972. – 255 с.
78. Крутецкий, В.А. Психология обучения и воспитания школьников [Текст] / В.А. Крутецкий. – М.: Просвещение, 1976. – 303 с.
79. Ленин, В.И. Философские тетради [Текст] / В.И. Ленин // Полн. СОБР. соч. – Т. 29. – 782 с.
80. Леонтьев, А.Н. Деятельность. Сознание. Личность [Текст] / А.Н. Леонтьев. – М.: Политиздат, 1975. – 304 с.
81. Леонтьев, А.Н. Проблемы развития психики [Текст] / А.Н. Леонтьев. – 3-е изд. – М.: Изд-во МГУ, 1972. – 575 с.
82. Лернер, И.Я. Дидактические основы методов обучения [Текст] / И.Я. Лернер. – М.: Педагогика, 1981. – 185 с.
83. Лернер, И.Я. Современная дидактика: теория – практика [Текст] / под ред. И.Я. Лернера, И.К. Журавлева. – М.: Изд-во ИТПиМИО РАО, 1993. – 288 с.
84. Ломов, Б.Ф. О системном подходе в психологии [Текст] / Б.Ф. Ломов // Вопросы психологии. 1975. – № 2. – С. 31–45.
85. Ломов, Б.Ф. К проблеме деятельности в психологии [Текст] / Б.Ф. Ломов // Психологический журн., 1981. – № 5. – С. 3–22.
86. Лурия, А.Р. Мозг человека и психические процессы: В 2-х т. [Текст] / А.Р. Лурия. – М.: Педагогика, 1970. – Т. 2. – 495 с.
87. Лушников, А.М. История педагогики: учеб. Пособие для студентов пе-

дагогических высших учебных заведений [Текст] / А.М. Лушников. – Изд-во Урал. Гос. Ун-та, Екатеринбург, 1994. – 368 с.

88. Люблинская, А.А. Семейные отношения и их влияние на детей [Текст] / А.А. Люблинская. – М.: Молодая гвардия, 1940 – 72 с.

89. Максимов, В.Г. Проблемы индивидуальных различий [Текст] / В.Г. Максимов, Г.И. Щукина, Б.М. Теплов. – М.: Наука, 1961. – 535 с.

90. Маркова, А.К. Формирование мотивации учения [Текст] / А.К. Маркова, Т.А. Мотис, А.Б. Орлов. – М.: Просвещение, 1990. – 192 с.

91. Маслоу, А.Г. Мотивация и личность [Текст] / А.Г. Маслоу; пер. с англ. А.М. Татлыбаевой – СПб.: Евразия, 1999. – 478 с.

92. Матюшкин, А.М. Основные психологические модели проблемных ситуаций [Текст] / А.М. Матюшкин // Основные подходы к моделированию психики и эвристическому программированию: Материалы симпозиума. – Киев, 1968. – с. 284–300.

93. Матюшкин, А.М. Проблемные ситуации в мышлении и обучении [Текст] / А.М. Матюшкин. – М.: Педагогика, 1972. – 208 с.

94. Матюшкин, А.М. Психологическая структура, динамика и развитие познавательной активности [Текст] / А.М. Матюшкин // Вопросы психологии. – 1982. – №4. – С. 2–17.

95. Махмутов, М.И. Организация проблемного обучения в школе: Книга для учителей [Текст] / М.И. Махмутов. – М.: Просвещение, 1977. – 240 с.

96. Махмутов, М.И. Проблемное обучение: Основные вопросы теории [Текст] / М.И. Махмутов. – М.: Педагогика, 1975. – 367 с.

97. Менчинская, Н.А. Мышление в процессе обучения [Текст] / Н.А. Менчинская // Исследования мышления в советской психологии. – М.: Наука, 1966. – С. 349–387.

98. Менчинская, Н.А. Проблемы учения и умственного развития школьника: Избранные психологические труды [Текст] / Н.А. Менчинская. – М.: Педагогика, 1989. – 224 с.

99. Ожегов, С.И. Словарь русского языка [Текст] / С.И. Ожегов. – 20-е изд.,

стереотип. – М.: Рус. Яз., 1988. – 750 с.

100. Новейший философский словарь [Текст] / гл. ред. А.А. Грицанов. – Мн.: Книжный Дом, 2003. – С. 1110–1112.

101. Педагогика [Текст] / под ред. Г. Нойнера, Ю.К. Бабанского. – М.: Педагогика, 1984. – 366 с.

102. Песталоцци, И.Г. Педагогическое наследие [Текст] / Я.А. Коменский, Д. Локк, Ж.-Ж. Руссо, И.Г. Песталоцци. – М.: Педагогика, 1988. – С. 304–391.

103. Педагогический энциклопедический словарь [Текст] / гл. ред. Б.М. Бим-Бад. – М.: Большая Российская энциклопедия, 2003. – 528 с.

104. Пидкасистый, П.И. Самостоятельная деятельность учащихся. Дидакт. анализ процесса и структуры воспроизведения и творчества [Текст] / П.И. Пидкасистый. – М.: Педагогика, 1972. – 184 с.

105. Пидкасистый, П.И. Самостоятельная познавательная деятельность школьников в обучении: Теоретически-экспериментальное исследование [Текст] / П.И. Пидкасистый. – М.: Педагогика, 1980. – 240 с.

106. Платонов, К.К. Структура и развитие личности [Текст] / К.К. Платонов. – М.: Наука, 1986. – 256 с.

107. Платонов, К.К. Краткий словарь системы психологических понятий: учеб пособие для учеб. Заведений профтехобразования [Текст] / К.К. Платонов. – 2-е изд., перераб. и доп. – М.: Высш. шк., 1984. – 176 с.

108. Пойа, Д. Математика и правдоподобное рассуждение [Текст] / Д. Пойа; пер. с англ. – М.: Наука, 1975. – 463 с.

109. Пойа, Д. Математическое открытие: Решение задач: основные понятия, изучение и преподавание [Текст] / под ред. И.М. Яглома; пер. с англ. – 2-е изд. – М.: Наука, 1976. – 448 с.

110. Полонский, В.М. Словарь по образованию и педагогике [Текст] / В.М. Полонский. – М.: Высш. Шк., 2004. – 512 с.

111. Пономарев, Я.А. Психология творчества и педагогика [Текст] / Я.А. Пономарев. – М.: Педагогика, 1976. – 280 с.

112. Пономарев, Я.А. Психология творчества / Я.А. Пономарев. – М.: Нау-

ка, 1976. – 304 с.

113. Проблемы общения в психологии [Текст] / под ред. Б.Ф. Ломова. – М.: Наука, 1981. – 200 с.

114. Психология проблемы формирования научного мировоззрения школьников [Текст] / под ред. Н.А. Менчинской. – М.: Просвещение, 1968. – 240 с.

115. Психолого-педагогический словарь для учителей и руководителей общеобразовательных учреждений [Текст] / под ред. П.И. Пидкасистого. – Ростов н/Д.: «Феникс», 1998. – 544 с.

116. Репкина, Г.В. Оценка уровня сформированности учебной деятельности: в помощь учителю начальных кл. [Текст] / Г.В. Репкина, Е.В. Заика. – Томск: Пеленг, 1993. – 81с.

117. Репкина, Н.В. Что такое развивающее обучение? Научно-популярный очерк [Текст] / Н.В. Репкина. – Томск: Пеленг, 1993. – 61 с.

118. Рогов, Е.И. Настольная книга практического психолога: учеб. Пособие: в 2 кн. [Текст] / Е.И. Рогов. – 2-е изд., перераб. и доп. – М.: ВЛАДОС, 1998. – Кн. 1: Система работы психолога с детьми разного возраста. – 384 с.

119. Российская педагогическая энциклопедия в 2-х т. [Текст] / под ред. В.В. Давыдова. – М.: «Большая Российская энциклопедия», 1993. – Т.1. – 608 с.

120. Рубинштейн, С.Л. Основы общей психологии [Текст] / С.Л. Рубинштейн. – 2-е изд. – М.: Гос. учеб. пед. о-во МП РСФСР, 1946. – 704 с.

121. Рубинштейн, С.Л. Основы общей психологии: в 2 т. [Текст] / С.Л. Рубинштейн. – Т.1. – М.: Педагогика, 1989. – 488 с.

122. Рубинштейн, С.Л. Основы общей психологии: в 2 т. [Текст] / С.Л. Рубинштейн. – Т.2. – М.: Педагогика, 1989. – 328 с.

123. Руссо, Ж.Ж. Эмиль, или О воспитании: Педагогическое наследие [Текст] / Я.А. Коменский, Д. Локк, Ж.-Ж. Руссо, И.Г. Песталоцци. – М.: Педагогика, 1988. – С. 199–297.

124. Самарин, Ю.А. Очерки психологии ума [Текст] / Ю.А. Самарин. – М.: Изд-во АПН РСФСР, 1962. – 504 с.

125. Саморегуляция и прогнозирование социального поведения личности

[Текст] / под ред. В.А. Ядова. – Л.: Наука. Ленингр. отделение, 1979. – 264 с.

126. Сартр, Ж.П. Герострат: сборник [Текст] / Ж.П. Сартр; пер. с фр. Д. Гамкрелидзе, Л. Григорьяна. – М.: Республика, 1992. – 220 с.

127. Секей, Л. Знание и мышление [Текст] / под ред. А.М. Матюшкина. – М.: Прогресс, 1965. – С. 343–365.

128. Скаткин, М.Н. Проблемы современной дидактики [Текст] / М.Н. Скаткин. – 2-е изд. – М.: Педагогика, 1984. – 25 с.

129. Славина, Л.С. Индивидуальный подход к неуспевающим и недисциплинированным ученикам [Текст] / Л.С. Славина. – М.: Изд-во АПН РСФСР, 1958. – 214 с.

130. Славина, Л.С. Психологические условия повышения интеллектуальной активности учащихся 1 класса в учебной работе [Текст] / Л.С. Славина // Изд-во АПН РСФСР. – 1955. – Выпуск 73. – С. 186–215.

131. Славская, К.А. Детерминация процесса мышления // Исследование мышления в советской психологии [Текст] / К.А. Славская. – М.: Наука, 1966. – С. 175–224.

132. Сластенин, В.А. Педагогика творчества [Текст] / В.А. Сластенин // Советская педагогика. – 1991. – № 1. – С. 147–149.

133. Словарь философских терминов [Текст] / под ред. В.Г. Кузнецова. – М.: ИНФРА-М, 2007. – XVI. – 731 с.

134. Советский энциклопедический словарь [Текст] / гл. ред. А.М. Прохоров. – Изд. 4-е, М.: Советская энциклопедия, 1986. – 1599 с.

135. Современный философский словарь. – М.; Бишкек; Екатеринбург: Изд-во «Одиссей», 1996. – С. 165–166.

136. Соловьев, В.С. Сочинения: В 2 т. [Текст] / В.С. Соловьев. – М.: Мысль, 1988. – Т.1, – С. 281–300.

137. Талызина, Н.Ф. Управление процессом усвоения знаний [Текст] / Н.Ф. Талызина. – М. Изд-во МГУ, 1975. – 343 с.

138. Тамберг, Ю.Г. Как научить ребенка думать: учеб. пособие для родителей, воспитателей и учителей ребенка [Текст] / Ю.Г. Тамберг. – СПб.: «Михаил

Сизов», 1999. – 326 с.

139. Теплов, Б.М. Проблемы индивидуальных различий [Текст] / Б.М. Теплов. – М.: АПН РСФСР, 1961, – 535 с.

140. Толстой, Л.Н. Собр. соч.: В 22 т. [Текст] / Л.Н. Толстой. – М.: Худ. лит., 1983. – Т. 16. – С. 106–166.

141. Толстой, Л.Н. Полн. собр. соч. [Текст] / Л.Н. Толстой. – Т.1. – М.: Худ. лит., 1951. – 430 с.

142. Торндайк, Э. Процесс учения у человека [Текст] / Э. Торндайк; пер. с англ. – М.: Учпедгиз, 1935. – 160 с.

143. Третьяков, П.И. Управление школой по результатам: Практика педагогического менеджмента [Текст] / П.И. Третьяков. – М.: Нов. Школа, 1998. – 284 с.

144. Тулькибаева, Н.Н. Дидактические основы обучения учащихся решению задач по физике: дис... д-ра пед. наук [Текст] / Н.Н. Тулькибаева. – Челябинск, 1986. – 350 с.

145. Тулькибаева, Н.Н. Оценка объективности результатов педагогических исследований на основе использования метода корреляции [Текст] / Н.Н. Тулькибаева // Совершенствование процесса обучения физике в средней школе / под ред. А.В. Усовой. – Челябинск: Изд-во ЧГПИ, 1975. – Выпуск 2. – С. 121–129.

146. Тулькибаева, Н.Н. Применение методов статистической обработки в педагогических исследованиях [Текст] / Н.Н. Тулькибаева, З.М. Тулькибаева // Методика педагогического исследования и некоторые показатели эффективности использования средств обучения: Методические рекомендации: – Челябинск: Изд-во ЧГПИ, 1982. – С. 45–65.

147. Тулькибаева, Н.Н. Единый государственный экзамен: Физика: Тестовые задания для подгот. К Единому гос. Экзамену: 10–11 кл. / Н.Н. Тулькибаева, А.Э. Пушкарев, М.А. Драпкин, Д.В. Климентьев. – М.: Просвещение, 2004. – 254 с.

148. Тулькибаева, Н.Н. Педагогическая энциклопедия: актуальные понятия современной педагогики [Текст] / Н.Н. Тулькибаева, Л.В. Трубайчук. – М.: Из-

дат. Дом «Восток», 2003. – 274 с.

149. Тюмасева, З.И. Прикоснись душой к душе: педагогические этюды [Текст] / З.И. Тюмасева, А.Ф. Аменд. – Челябинск: Изд-во ЧГПУ «Факел», 1998. – 206 с.

150. Усова, А.В. Влияние системы самостоятельных работ на формирование у учащихся научных понятий: дис... д-ра пед. наук [Текст] / А.В. Усова. – Л., 1970. – 523 с.

151. Усова, А.В. Психолого-дидактические основы формирования физических понятий [Текст] / А.В. Усова. – Челябинск.: Изд-во ЧГПИ, 1988. – 90 с.

152. Усова, А.В. Теория и практика развивающего обучения: курс лекций [Текст] / А.В. Усова. – Челябинск: Изд-во ЧГПУ, 2004. – 128 с.

153. Ушинский, К.Д. Избранные педагогические произведения [Текст] / К.Д. Ушинский. – М.: Просвещение, 1968. – 557 с.

154. Философский энциклопедический словарь [Текст] / сост. Е.Ф. Губский, Г.В. Кораблева, В.А. Лутченко. – М.: ИНФРА-М, 2007. – 576 с.

155. Философско-психологические проблемы развития образования [Текст] / под ред. В.В. Давыдова. – М.: ТОО «Центр инновации в науке, технике, образовании», 1994. – 127 с.

156. Фрейд, З. Введение в психоанализ: Лекции [Текст] / З. Фрейд. – М.: Наука, 1989. – 456 с.

157. Фридман, Л.М. Психологический справочник учителя [Текст] / Л.М. Фридман, И.Ю. Кулагина. – М.: Просвещение, 1991. – 288 с.

158. Фридман, Л.М. Как научиться решать задачи [Текст] / Е.Н. Турецкий. – М.: Просвещение, 1984. – 175 с.

159. Фромм, Э. Душа человека [Текст] / Э. Фромм. – М.: Республика, 1992. – 430 с.

160. Хайрулин, Ш.Ш. Патриотическое воспитание курсантов военного вуза в условиях оптимизации образовательного процесса: автореф. Дис... канд. пед. наук [Текст] / Ш.Ш. Хайрулин. – Челябинск, 1996. – 22 с.

161. Харламов, И.Ф. Как активизировать учение школьников [Текст] /

И.Ф. Харламов. – Минск, 1975.

162. Хухлаева, О.В. Психология подростка: учеб. пособие для студ. Высш. Учеб. Заведений [Текст] / О.В. Хухлаева. – М.: Академия, 2004. – 160.

163. Цукерман, Г.А. Виды общения в обучении [Текст] / Г.А. Цукерман. – Томск: Пеленг, 1993. – 268 с.

164. Челпанов, Г.И. Учебник логики [Текст] / Г.И. Челпанов. – М.: Госполитиздат, 1946. – 159 с.

165. Черкасов, В.А. Развитие духовности школьника [Текст] / В.А. Черкасов, Ш.Ш. Хайрулин, Т.А. Фомина. – Челябинск, 1992. – 182 с.

166. Шадриков, В.Д. Психология деятельности и способности человека: учебное пособие [Текст] / В.Д. Шадриков. – М.: Издательская корпорация «Логос», 1996. – 320 с.

167. Шакуров, Р.Х. Эмоции. Личность. Деятельность (механизмы психодинамики) [Текст] / Р.Х. Шакуров. – Казань: Центр инновационных технологий, 2001. – 180 с.

168. Шамова, Т.И. Активизация учения школьников [Текст] / Т.И. Шамова. – М.: Педагогика, 1982. – 208 с.

169. Школьный философский словарь [Текст] / общ. ред. А.Ф. Малышевского. – М.: Просвещение, АО «Учеб. Лит.», 1995. – 399 с.

170. Щукина Г.И. Деятельность – основа педагогического процесса [Текст] / Г.И. Щукина // Советская педагогика. – 1982. – № 8. – С. 74–77.

171. Щукина, Г.И. Педагогические проблемы формирования познавательных интересов учащихся [Текст] / Г.И. Щукина. – М.: Педагогика, 1988. – 203 с.

172. Экспериментальная психология [Текст] / сост. С.С. Стивене. М.: Изд-во иностр. лит., 1963. – Т.2. – Разд. Познавательные процессы и научение.

173. Эльконин, Д. Б. Интеллектуальные возможности младших школьников и содержание обучения [Текст] / Д.Б. Эльконин // Возрастные возможности усвоения знаний / под ред. Д.Б. Эльконина, В.В. Давыдова. – М.: Просвещение, 1966. – С. 29–36.

174. Эльконин, Д.Б. Психологические вопросы формирования учебной дея-

тельности в младшем школьном возрасте [Текст] / Д.Б. Эльконин // Вопр. психологии обучения и воспитания. – Киев, 1961. – С. 17–24.

175. Энгельс, Ф. Анти-Дюринг [Текст] / Ф. Энгельс // К. Маркс, Ф. Энгельс. – 2-е изд. – Т. 20. – С. 5–326.

176. Якиманская, И.С. Развивающее обучение [Текст] / И.С. Якиманская. – М.: Педагогика, 1979. – 144 с.

177. Яковлева, Н.М. Теория и практика подготовки будущего учителя к творческому решению воспитательных задач: дис... д-ра пед. наук [Текст] / Н.М. Яковлева. – Челябинск, 1992. – 403 с.

178. Aebli H. Didactique psychologique: Application a la psychologie de Sean Piaget / H. Aebli. – P. 1951.

179. Eysenck H.J. / Genius/ The nature of history of creativity / Cambridge: Camb / Univ. Press, 1995.

180. Guilford J.P. Intellectual Factors in Productive Thinkink. In: Explorations in Creativity/ N.-Y., 1967.

181. Ladou-Naicky G. Les Sciences physicothetiques dans Fenseignement / G. Ladou-Naicky. – Presses universitaires de France, 1954. – 143 p.

182. Michaud E. La pedagogie des Sciences / E. Michaud. – P.: Presses universitaires de France, 1970. – 177 p.

183. Newell A. Shaw I.S. and Simon H.A. Elements of a theory of human problem Solving / A. Newell., I.S. Shaw and H.A. Simon. – Psychol. Rev, 1958. – p. 65; 151 – 166.

184. Olson Richard P Discoveries: expanding your child's vocational horizons. United Church Press? Cleveland? 1995.

185. Skinner B.F. Science and Human Behavior / B.F. Skinner. – New York: Macmillan, 1953.

Научное издание

Надежда Николаевна Тулькибаева, Нина Николаевна Климентьева

**Духовное развитие школьников
в учебно-воспитательном процессе: концепция, ее применение**

МОНОГРАФИЯ

Работа рекомендована РИСом ЧГПУ.
Протокол 13, пункт 6 от 18.03.10 г.

Редактор
С.А. Кокорин

Издательство ЧГПУ
454080, г. Челябинск, пр. Ленина, 69

ISBN

Объем 13, 7 уч.-изд. л.
Тираж 500 экз.
Формат 60x84/16

Подписано в печать
Бумага офсетная
Заказ №

Отпечатано с готового оригинал-макета
в типографии ЧГПУ
454080, г. Челябинск, пр. Ленина, 69

