

**НАЧАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ:  
НАУКА, ПРАКТИКА, ИННОВАЦИИ**

МИНИСТЕРСТВО ОБРАЗОВАНИЯ И НАУКИ  
РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ  
ФЕДЕРАЛЬНОЕ ГОСУДАРСТВЕННОЕ БЮДЖЕТНОЕ  
ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЕ УЧРЕЖДЕНИЕ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ  
«ЮЖНО-УРАЛЬСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ  
ГУМАНИТАРНО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ»

# **НАЧАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ: НАУКА, ПРАКТИКА, ИННОВАЦИИ**

Коллективная монография

Челябинск  
2016

УДК 371.01  
ББК 74.202.42  
Н 36

**Начальное образование: наука, практика, инновации** [Текст]: коллективная монография / Е.Ю. Волчегорская, Н.А. Козлова, Н.П. Шитякова [и др.]; под общ. ред. Е.Ю. Волчегорской. – Челябинск: Изд-во Юж.-Урал. гос. гуман.-пед. ун-та, 2016. – 253 с.

Авторы: Е.Ю. Волчегорская (гл. 1.3); О.В. Астафьева (гл. 1.4); И.В. Верховых (гл. 1.2); М.В. Жукова (гл. 1.5); И.В. Забродина (гл. 1.1); Н.А. Козлова (гл. 1.6), Е.В. Фролова (гл. 1.5); Н.П. Шитякова (гл. 2.1); К.И. Шишкина (гл. 2.2) / под общей редакцией Е.Ю. Волчегорской.

**ISBN 978-5-906908-30-8**

В данной монографии делается попытка рассмотреть специфику современного процесса обучения, развития и воспитания младших школьников. Для нашего исследования важно показать цели начального образования, которые современное общество, государство, семья ставят перед первым звеном школы, что, в свою очередь, будет способствовать осознанию необходимых изменений в содержании, методах, средствах, формах организации обучения для достижения более высокого уровня метапредметных и предметных результатов обучения младших школьников.

Монография предназначена для научных работников в сфере начального общего образования, а также для студентов педагогических вузов, в том числе магистрантов, обучающихся по магистерской программе «Начальное образование».

Рецензенты: Г.Я. Гревцева, д-р пед. наук, профессор  
Е.Ю. Никитина, д-р пед. наук, профессор

**ISBN 978-5-906908-30-8**

© О.В. Астафьева, И.В. Верховых,  
М.В. Жукова [и др.], 2016  
©Издательство Южно-Уральского  
гуманитарно-педагогического  
университета, 2016

## ВВЕДЕНИЕ

На современном этапе развития системы начального общего образования повышается интерес к психолого-педагогическим аспектам развития личности младшего школьника.

Сегодня проблема развития личности младшего школьника изучается в ряде актуальных направлений:

– обучение младших школьников на основе гендерного подхода (В.Д. Бендас, В.Д. Еремеева, Т.Б. Котлова, Н.Н. Куинжи, М.А. Радзивилова, М.М. Рубинштейн, Ж.-Ж. Руссо, А.В. Смирнова, Н.Е. Щуркова, А.А. Чекалина и др.);

– духовно-нравственное развитие личности ребенка (В.И. Байденко, Е.В. Бондаревская, В.Г. Бочарова, О.В. Кардашина, Б.Т. Лихачев, С.И. Маслов, Н.Е. Щуркова, Н.П. Шитякова и др.);

– лично-ориентированное эстетическое воспитание в начальной школе (Е.Ю. Волчегорская, Д.Б. Ковалевский, Б.Т. Лихачев, А.А. Мелик-Пашаева, Б.М. Немецкий и др.);

– формирование универсальных учебных действий в различных педагогических системах (С.В. Бражук, П.В. Беспалов, А.Н. Завьялов, А.Л. Семенов, А.В. Хуторской и др.);

– роль института семьи в формировании личностных особенностей младшего школьника (Ш. Аляутдинов, А.С. Белкин, Н.Н. Верцинская, А.И. Захаров, Ю.А. Клейберг, А.А. Макаров, А.С. Спиваковская, В.Ф. Шевчук, И.Я. Невский, Л.В. Янкина и др.);

– особенности организации внеурочной деятельности в начальной школе (С.В. Бражук, Р.А. Литвак, В.А. Слостенин, Н.А. Соколова и др.);

– подготовка будущего учителя начальных классов (Г.В. Алферова, Е.В. Бондаревская, И.А. Зимняя, А.В. Иващенко, В.А. Сластенин, Б.Ю. Шапиро, Н.М. Яковлева и др.);

Глубокие изменения, происходящие в развитии младшего школьника, свидетельствуют о широких возможностях развития ребенка на этом возрастном этапе. В течение этого периода на качественно новом уровне реализуется потенциал развития ребенка как активного субъекта, познающего окружающий мир и самого себя, приобретающего собственный опыт действия в этом мире.

Поступивший в школу ребенок автоматически занимает совершенно новое место в системе отношений людей: у него появляются постоянные обязанности, связанные с учебной деятельностью. Близкие взрослые, учитель, даже посторонние люди общаются с ребенком не только как с уникальным человеком, но и как с человеком, взявшим на себя обязательство учиться.

Новая социальная ситуация вводит ребенка в строго нормированный мир отношений и требует от него организованной произвольности, ответственности за дисциплину, за развитие исполнительских действий, связанных с обретением навыков учебной деятельности, а также за умственное развитие.

Ведущей деятельностью младшего школьника становится учебная деятельность, которая требует от ребенка новых достижений в развитии речи, внимания, памяти, воображения и мышления; создает новые условия для личностного развития ребенка. Таким образом, обучение в начальной школе – это период становления самосознания ребенка, период освоения новых форм деятельности, способов и форм социального поведения.

# **ГЛАВА 1. ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ОБУЧЕНИЯ И РАЗВИТИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ**

## **1.1. УЧЕТ ГЕНДЕРНЫХ ОСОБЕННОСТЕЙ В ОБУЧЕНИИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ**

В течение почти ста лет отечественная педагогика старательно уравнивала в правах мальчиков и девочек, называя всех учениками и учащимися. Цели и задачи образования были ориентированы на учащихся и воспитанников вообще, без учета их пола. Образовательные программы, педагогические технологии, методы обучения и воспитания и сама организация образовательного процесса носили унифицированный характер в обучении представителей разного пола.

Однако в последнее время ученые и педагоги, родители и воспитатели заговорили о необходимости учитывать гендерные различия детей в процессе обучения и воспитания. Совершенно очевидным становится тот факт, что невозможно осуществить индивидуальный подход в обучении и воспитании без учета гендерных различий, т.к. пол ребенка является важнейшей характеристикой его личности.

В конце XX века проблемы гендера привлекли внимание ученых разных специальностей: физиологов и генетиков, философов и социологов. Этот интерес объясним рядом отрицательных социальных факторов. Разрушение традиционных стереотипов мужского и женского поведения, мужской и женской роли в обществе, семье и воспитании детей привело к расшатыва-

нию и постепенному кризису института брака, смещению акцентов в половых ролях, изменению психологической позиции мужчин и женщин.

Проблемы воспитания, возникающие в современной школе, тоже отражают эти негативные явления: девочки становятся не столько активными, сколько агрессивными и грубыми, постепенно осваивая мужской тип поведения, мальчики же, наоборот, теряют традиционные качества силы, смелости, ответственности, становясь пассивными, беспомощными, женственными. Если ошибки, являющиеся результатом недооценки гендерных различий, в воспитании более заметны, т.к. проявляются в повседневных действиях, в поведении, в речи, то недостатки в обучении, связанные с отсутствием гендерного подхода, менее заметны, однако не менее существенны.

Появление в последнее десятилетие курсов гендерной педагогики и гендерной психологии в педагогических вузах, публикация большого числа различного рода исследований, посвященных вопросам пола, интерес учителей начальных классов, родителей и педагогической общественности к данной проблеме говорят о том, что задача воспитания и обучения девочек и мальчиков в соответствии с их полом является актуальной проблемой сегодняшней отечественной педагогики.

Прежде чем перейти к анализу психологических, физиологических, социальных различий мальчиков и девочек, определимся с понятием «гендер». Это понятие было введено в педагогику для того, чтобы отличать биологическую и социальную характеристики пола, поскольку понятие «пол» – это многоаспектное понятие, включающее в себя совокупность биологических (телесных, репродуктивных) и социальных (поведенческих, культурных, традиционных) признаков, характеризующих лич-

ность как мужчину или женщину. Понятие «гендер» отражает социально обусловленную природу мужского и женского и акцентирует внимание на том, что социальные различия мужчин и женщин не всегда являются естественным продолжением биологических различий, а обусловлены влиянием социальных факторов. Таким образом, гендер – это социальная составляющая пола. Он определяет роль мужчины и женщины в социуме, в различных сферах деятельности, в семье.

Это те поведенческие характеристики, которые указывают на социальные роли мужчины и женщины. Если биологический пол даруется ребенку от рождения, определяется генетически, то социальный пол формируется в течение жизни под влиянием среды и воспитания. Гендерные роли надо целенаправленно формировать с самого раннего возраста. Зачастую этот процесс носит интуитивный характер: в большинстве своем ни родители, ни педагоги не готовы к правильному, грамотному воспитанию ребенка, с учетом особенностей его пола. Помочь в этом процессе призвана гендерная педагогика.

Гендерная педагогика – это наука о воспитании и обучении девочек и мальчиков в соответствии с гендерной социализацией. Гендерная педагогика относительно молодая, но в настоящий момент интенсивно развивающаяся отрасль педагогики. И если педагогика тесно связана с психологией, то гендерная педагогика опирается исключительно на знания гендерной психологии. Именно знания мужской и женской психологии позволяют осуществлять образовательный процесс с учетом гендерных особенностей. Активное развитие новой отрасли педагогики объясняется настоятельной необходимостью подготовки будущих учителей и воспитателей, способных обучать и воспитывать детей с учетом

их гендерных особенностей, а также просвещением родителей с точки зрения гендерного подхода.

Для полноценной реализации индивидуального подхода в обучении и воспитании (учебно-воспитательном процессе) необходимо знать гендерные различия детей разного возраста, то есть необходимо владеть гендерными компетентностями.

По определению М.А. Радзивиловой, гендерная компетенция – это «динамическое образование личности (студента/специалиста), включающее представление о предназначении мужчин и женщин в обществе, особенностях мужской/женской индивидуальности, образе Я, знания о гендерных особенностях субъектов педагогического взаимодействия; ценностное отношение к представителям обоих полов, их взаимоотношениям»<sup>1</sup>.

Между тем анализ образовательных стандартов, учебных программ высшего педагогического образования показал, что ни в курсе педагогики, ни в курсе психологии эти компетенции не представлены. Нет гендерного подхода и в преподавании предметных методик. Следовательно, в работе будущих педагогов различия между мальчиками и девочками в качестве естественной основы достижения более высоких результатов воспитания, обучения и развития либо совсем не будут учитываться, либо будут учитываться не в полной мере.

К сожалению, в современной системе образования существуют объективные трудности в разработке проблемы гендерного подхода в воспитании и обучении. Эти трудности обусловлены рядом причин:

---

<sup>1</sup> Радзивилова, М.А. Структура гендерной компетентности педагога / М.А. Радзивилова // Педагогическое образование. – 2009. – № 4. – С. 6.

- отсутствием гендерной проблематики в государственных образовательных стандартах;
- отсутствием учебных программ, учитывающих различия мальчиков и девочек в восприятии, переработке и применении информации;
- отсутствием подготовленных педагогических кадров, способных осуществлять гендерный подход в педагогике.

Однако нельзя забывать, что на протяжении длительного периода развития человечества был накоплен немалый опыт раздельного обучения и воспитания мальчиков и девочек. Этот опыт бесценен, и им можно воспользоваться для разрешения тех проблем, которые стоят перед современной педагогикой.

Гендерные теории имеют давнюю историю. Античные философы Сократ, Платон и Аристотель были основателями патриархальной традиции, которая связывала рациональное, логическое, активное с мужским началом, а эмоциональное, иррациональное, пассивное – с женским.

Пожалуй, наиболее подробно проблемы дифференцированного подхода в обучении и воспитании мальчиков и девочек представлены в работах знаменитого французского философа и педагога Ж.-Ж. Руссо. Несмотря на демократические взгляды о равенстве всех людей, Ж.-Ж. Руссо отмечает разность в жизненном предназначении женщин и мужчин. Цель жизни женщины – супружество и материнство, поэтому личные качества женщины должны быть ориентированы на заботу о детях и муже. Женщина должна быть нежной, кроткой, терпеливой, хозяйственной, экономной. Мужчина, по Ж.-Ж. Руссо, прежде всего гражданин. Он активный деятель, творец, преобразователь действительности, следовательно ему должны прививаться такие качества, как самостоятельность, инициативность, твер-

дось, сила воли. Мужчина в романе Ж.-Ж. Руссо «Эмиль, или О воспитании» представлен идеалом человека. Задача мужчины – раскрытие всех своих способностей, достижение самостоятельности, а также установление связи между семьей и государством. Обучать детей разного пола необходимо по совершенно разным программам и в разных учебных заведениях, т.к. удел женщины – семья. Ее специфическая роль заключается в рождении и воспитании детей, заботе о муже, детях и других членах семьи. Три четверти романа Ж.-Ж. Руссо посвящено концепции воспитания мальчика, мужчины, и только четвертая часть – воспитанию девочки, невесты Эмиля. Такое соотношение говорит о значимости с точки зрения французского философа мужского воспитания, его первичности по отношению к женскому.

Для английского педагога и политического деятеля Дж. Локка воспитание мальчика – это воспитание джентльмена. Правда, воспитательные идеи Дж. Локка касались лишь мальчиков дворянского происхождения. Тем не менее программа воспитания мальчика прописана во всех подробностях. Девочек же, по мнению Дж. Локка, надо воспитывать с применением иных методов и иного подхода. Во многом идеи воспитания девочек английского педагога схожи с идеями Ж.-Ж. Руссо: ограниченная семьей и домом жизненная сфера женщины ограничивает и ее воспитание определенными рамками.

Впрочем, и отечественные педагогика и психология были и ориентированы на мужчину, поэтому под понятиями «человек», «ребенок», «подросток» подразумевались прежде всего мальчик, юноша, мужчина. Об этом говорят и сами понятия, выраженные прилагательными мужского рода. Возрастная периодизация также использует прилагательные мужского рода для названия возрастных периодов: младенческий, подростковый,

юношеский. По большому счету, эта установка используется отечественным образованием по сей день.

В России XVII–XIII вв. образование было мужским, в том смысле, что все государственные учебные заведения были только для мальчиков. Девочки получали домашнее воспитание. И только во второй половине XIII века появилось первое учебное заведение для девочек – Смольный институт благородных девиц. Образовательная программа Смольного была гендерно ориентирована, составлена с учетом социальных, точнее классовых, потребностей. Преподавал в Смольном великий российский педагог К.Д. Ушинский. Он отчетливо понимал необходимость гендерного подхода в обучении и, главное, в воспитании мальчиков и девочек. По мнению К.Д. Ушинского, для эффективности образовательного процесса необходимо учитывать психологические особенности детей разного пола.

Вопреки распространенному стереотипу об изнеженности и неприспособленности воспитанниц женских пансионов и институтов благородных девиц, выпускницы этих учебных заведений отличались широким кругозором, образованностью, активной жизненной позицией. Это подтвердил и опыт первой мировой войны, и революционное движение, и работа благотворительных организаций, и, конечно, отзывы иностранцев о русских женщинах, их образованности, самоотверженности, преданности.

В отечественной педагогике вопрос гендерного подхода к воспитанию мальчиков и девочек впервые подняли И.Ф. Богданович и А.А. Ширинский-Шихматов. Они особо отмечали необходимость в воспитании у девочек и девушек доброты, милосердия, заботливости, нежности.

В XIX столетии особенно актуальными становятся гендерные проблемы воспитания, т.к. в этот период в России, как и во всем

мире, начинается борьба за равноправие женщин, в том числе в области образования. А.И. Герцен, В.Г. Белинский, Н.Г. Чернышевский считали неправильным и даже вредным ограничить сферу деятельности женщины только семейным кругом.

Идеи революционеров-демократов нашли свое развитие в начале XX столетия. Именно в этот период пристальное внимание было направлено на проблемы обучения и воспитания детей разного пола. Вопросы совместного обучения широко освещались в печати, в психолого-педагогической литературе, на педагогических форумах разного уровня. Мнения педагогов, ученых и общественности разделились: защитники совместного обучения девочек и мальчиков утверждали, что совместное обучение устранил проблему неравенства мужчин и женщин, а их противники, выдвигая аргументы в пользу раздельного обучения, указывали на особенности психологического развития детей разного пола. Например, психолог М.М. Рубинштейн усмотрел в совместном обучении возможность недооценки особенностей мужской и женской психики и – как негативные последствия этого – нарушение индивидуального подхода в обучении и воспитании.

Введение после революции 1917 года совместного обучения, с одной стороны, было явлением вполне прогрессивным, т.к. масштабные социально-экономические преобразования во всех областях жизни требовали равенства мужчин и женщин в социальной сфере. С другой стороны, равенство в образовании привело к одинаковому подходу в обучении и воспитании мальчиков и девочек, а также прекратило процесс исследования проблемы психологии пола, что тоже явилось негативным последствием совместного обучения.

Вопросы воспитания детей с учетом гендерных особенностей в советский период наиболее подробно раскрыты в педагогических трудах А.С. Макаренко и В.А. Сухомлинского. Нравственная воспитанность, по мнению этих педагогов, невозможна без воспитания таких качеств, как мужественность у мальчиков и женственность у девочек.

В опыте А.С. Макаренко, работавшего в основном с беспризорниками, четко прослеживается попытка так организовать жизнь и деятельность учебно-воспитательного учреждения, чтобы по возможности компенсировать отсутствие семьи у воспитанников. Так как, по мнению педагога, только семья может воспитать полноценную личность, гендерные особенности воспитанников учитывались не только в производственном труде, но в быту, в отношениях, в применении наказаний, в процессе обучения.

В.А. Сухомлинский активно привлекал к воспитательному процессу в своей школе родителей, использовал особенности воспитательного влияния на ребенка как матери, так и отца. Различие в обучении мальчиков и девочек проявлялось в методах обучения детей, в использовании различных типов заданий, в организации внеклассных мероприятий.

Вообще же советский период отечественного образования характеризовался тщательным уравниванием женского и мужского, постоянным подчеркиванием равенства между полами. Причем мальчикам оставляли их традиционную роль сильного, волевого, самостоятельного, инициативного, а девочек как бы «притягивали» к этим характеристикам. Девочки тоже должны были быть активными, смелыми, независимыми. При таком раскладе девочки теряли или скрывали свои традиционные женские качества. Это смещение гендерной роли женщины привело к тому, что женщины становились более

сильными и мужественными, а мужчины, уступившие свои традиционные мужские качества, – более слабыми и женственными. Кроме того, одинаковый подход в воспитании и обучении детей обоего пола привел к некоторым негативным результатам, главным из которых явилось прекращение исследований в области психологии пола.

В последнее десятилетие вопросы гендерной педагогики стали особенно актуальны для начальной школы. Время обучения в начальной школе является благоприятным периодом для становления гендера, формирования модели полоролевого поведения, поэтому необходимость организации процесса обучения и воспитания в этот период на основании гендерного подхода очевидна. При этом следует учитывать ряд различий между мальчиками и девочками младшего школьного возраста (см. табл. 1).

Таблица 1

**Различия между мальчиками и девочками и их учет в ходе организации учебного процесса в начальной школе**

<b>Различия мальчиков и девочек в школьный период</b>	<b>Учет различий мальчиков и девочек в учебном процессе</b>
<b>1</b>	<b>2</b>
Девочки младшего школьного возраста легче социализируются. Мальчики более склонны к обособленности	Процесс социализации мальчиков и девочек должен опираться на разные методы
Процесс адаптации первоклассников проходит по-разному: девочки адаптируются быстрее и легче, чем мальчики	Особая психологическая помощь в процессе адаптации должна быть оказана именно мальчикам. Необходимо продумать особую методику адаптации мальчиков, используя их стремление к новому

Продолжение табл. 1

1	2
<p>Девочки младшего школьного возраста обгоняют мальчиков в росте и половом созревании.</p> <p>У мальчиков лучше координация и скорость движений, а также ориентация в пространстве.</p> <p>Девочки сильнее чувствуют боль, но более терпеливы.</p> <p>Девочкам в период полового созревания не рекомендуется выполнять упражнения по прыжкам в длину и высоту</p>	<p>Организации жизненного пространства мальчиков и девочек должна быть организована по-разному.</p> <p>Физическая культура у мальчиков и девочек должна быть организована разным способом, нормативы физической культуры должны учитывать особенности физического развития мальчиков и девочек, комплекс физических упражнений должен быть дифференцированным по половому признаку</p>
<p>Мальчики обладают более развитым пространственным мышлением, превосходят девочек в ориентировке на местности. В действиях мальчиков, в их играх отмечается стремление к освоению больших открытых пространств. Для девочек характерно внимание к мелочам, нюансам, освоению внутреннего пространства</p>	<p>Лучшее пространственное мышление мальчиков, хорошая ориентация в пространстве предполагает более сложные задания в курсе «Окружающий мир»</p>
<p>Девочки способны одновременно заниматься несколькими делами сразу, достаточно легко распределяя внимание на каждый вид занятия.</p> <p>Мальчики способны сосредоточить все внимание на каком-либо одном виде деятельности</p>	<p>Необходимо использовать разные методы и формы учебно-воспитательной деятельности</p>

Продолжение табл. 1

1	2
<p>У мальчиков более ограниченное боковое зрение, они способны четко воспринимать только то, что находится непосредственно перед их взором.</p> <p>У девочек более развито боковое зрение, они способны охватить большой объем зрительной информации. Зрение девочек имеет большую восприимчивость оттенков цветов</p>	<p>Для мальчиков и девочек должны быть разные наглядные пособия и разные средства наглядности</p>
<p>Мальчики могут точнее определить источник звука, однако у них возникает серьезные затруднения в восприятии одновременно звучащих источников.</p> <p>Девочка способна точнее идентифицировать звуки и ориентироваться в них; воспринимать более высокие звуки</p>	<p>Процесс восприятия музыки должен быть организован с помощью разных приемов слушания музыки</p>
<p>Речевое развитие девочек опережает речевое развитие мальчиков. Словарный состав у них растет быстрее, грамматическое оформление речи более правильное. В речи девочек преобладают существительные и прилагательные, в речи мальчиков – глаголы</p>	<p>Сочинения девочек и мальчиков будут существенно отличаться, также как и их устные ответы. Дети будут использовать разные типы текстов, разные жанры, разные стили. Следовательно, нельзя оценивать эти виды действий детей по одним и тем же критериям</p>
<p>Большинство мальчиков имеют более развитое правое полушарие головного мозга, а следовательно, более развитое абстрактное мышление. У них лучше развиты способности оперировать отвлеченными понятиями, лучше ориентируются в пространстве</p>	<p>Методы и приемы обучения мальчиков и девочек могут существенно отличаться: если процесс обучения девочек может быть более эмоциональным, то обучение мальчиков может быть логичнее, конкретнее и лаконичнее, «без воды» и лишних деталей</p>

Продолжение табл. 1

1	2
<p>У девочек эффективнее происходит процесс синтеза при обработке информации. Поскольку именно данный процесс лежит в основе интуиции, следовательно, интуиция у девочек развита. Они способны по жестам, мимике угадать состояние другого человека, его настроение и даже намерения</p>	<p>Кроме того, темпы усвоения различных наук и разделов программы у мальчиков и девочек могут существенно отличаться</p>
<p>Девочкам легче, чем мальчикам дается изучение иностранных языков</p>	<p>При делении класса на подгруппы при изучении иностранного языка имеет смысл делить класс на подгруппы, состоящие из мальчиков и девочек</p>
<p>Мальчикам лучше удается предметно-инструментальная деятельность, девочки лучше справляются с вербальной информацией</p>	<p>Для девочек преобладают словесные методы обучения, для мальчиков – практические</p>
<p>У мальчиков наблюдается склонность к самостоятельной исследовательской деятельности, девочки любят пользоваться алгоритмами решения задач, табличными способом получения результата</p>	<p>В обучении девочек следует использовать репродуктивные методы, мальчиков – частично-поисковые и поисковые методы обучения, предоставляя им возможность решать исследовательские задачи</p>
<p>Девочки выбирают предметы гуманитарного цикла, мальчики – естественно-математического</p>	<p>Очевидна необходимость профильной и предметной дифференциации и индивидуализации обучения уже в начальных классах</p>
<p>Девочкам нравится психология, художественная литература, изучение тем, затрагивающих личность, семью, быт</p>	<p>Изучение литературы должно быть дифференцировано с учетом «мужских» и «женских» предпочтений: обучение мальчиков должно быть более рациональным, более строгим, более</p>

Окончание табл. 1

1	2
Мальчики предпочитают область возможного – отсюда интерес к виртуальному, фантастическому	<p>кратким, «немногословным»; девочек – более эмоциональным, образным, вербально насыщенным.</p> <p>Становится очевидным, что дети разного пола предпочитают разные литературные жанры. Курс изучения литературы должен быть построен с учетом разного жанрового предпочтения. Разнонаправленные литературные интересы могут быть учтены в вопросах и заданиях к художественному произведению</p>
Девочкам ближе монологическая речь, мальчикам – диалоговая	Для мальчиков и девочек рекомендуется использовать разные способы обратной связи
Мальчики более самостоятельны, больше проявляют творчества, способнее к поиску неординарных решений. Девочки более склонны к выполнению монотонной работы, лучше сохраняют внимание, более терпеливы, более выносливы	Формы и методы обучения мальчиков и девочек в учебной и внеурочной деятельности должны быть разными

Итак, отметим, что физиологические, психологические различия между мальчиками и девочками, а также существенная разница в протекании познавательных и эмоциональных процессов у детей разного пола не может не сказаться на образовательном процессе. Следовательно, становится очевидной необходимость пересмотра подхода в организации обучения и воспитания в начальной школе.

Одну из важнейших целей воспитания младших школьников известный отечественный педагог Ш.А. Амонашвили видит в воспитании дружеских отношений между мальчиками и девочками. Культуру взаимодействия детей разного пола в этот период он предлагает строить, опираясь прежде всего на эмоциональную сферу. Для этого он использует игровые ситуации, а также склонность детей к тайнам и загадкам. Игровая методика «секретных совещаний» позволяла ему формировать культуру межполового общения, ближе узнавать особенности взаимоотношений с детьми противоположного пола, обсуждать правила уважительных отношений мальчиков к девочкам и наоборот.

В начальной школе есть один важнейший момент, на который обращают особое внимание психологи, педагоги и родители. Это процесс школьной адаптации. Это приспособление, приравнивание к школьной жизни, ее ритму и укладу. Процесс адаптации, по данным психологов, тоже проходит весьма различно у мальчиков и девочек. Девочки более приспособлены: они коммуникабельны, легче перестраиваются, быстрее привыкают к новому. Для них процесс адаптации проходит быстрее. Мальчики тяжелее переносят изменения ситуации. Несмотря на то, что они более активны и любят новое, процесс привыкания идет медленнее, т.к. они готовы самостоятельно изменить что-либо, а измениться самим, подстроиться под новую ситуацию для них сложнее.

Поведение в учебном процессе мальчиков и девочек заметно отличается. По своей природе мальчики более активны, менее усидчивы, девочки более аккуратны, прилежны, послушны. Очевидно, что поведение девочек более удобно для учителя во время учебного процесса, такое поведение будет поощряться педагогом. Однако «женское» поведение навязывается и

мальчикам, которые должны вести себя как девочки, а это оказывает на их личность негативное влияние.

По данным физиологов, у детей разного пола разное время вхождения в урок, разный пик работоспособности. Обычно девочки сразу набирают рабочий темп и готовы к освоению ключевых моментов урока, тогда как мальчики еще не «вошли в урок» и только набирают нужный уровень работоспособности. Учитель (а это, как правило, женщина) ориентируется на девочек и самую важную информацию передает в тот момент, когда к нему обращены глаза учениц. Когда же работоспособность девочек начинает падать, мальчики готовы к приему ключевой информации, но момент упущен, и мальчики либо пропустили главное, либо не поняли. Учителя жалуются на невнимательность мальчиков, хвалят усердие девочек. На деле же такая ситуация объясняется отсутствием учета гендерных различий мальчиков и девочек в учебном процессе. Поэтому структура урока для мальчиков и девочек должна быть разной.

Гендерная нейтральность нашей педагогики проявляется в учебниках для младших школьников. Так, контент-анализ учебников начальной школы показал, что в учебнике русского языка Т.Г. Рамзаевой и учебнике математики (авторы М.И. Моро, М.А. Бантова, Г.В. Бельтюкова и др.) присутствуют патриархальные представления о мужчине и женщине, а также об их роли в обществе. Исследователями Т.Б. Котловой и А.В. Смирновой<sup>2</sup> был проведен анализ обращений к мужским и женским образам в этих учебниках. Так, в учебнике математики мужские образы встречаются почти в два раза чаще, чем женские. А в

---

<sup>2</sup> Котлова, Т.Б. Гендерные стереотипы в учебниках начальной школы / Т.Б. Котлова, С.В. Смирнова // Женщина в российском обществе. – 2001. – № 3/4.

учебнике русского языка иллюстраций, обращенных к мальчикам, в 7 раз больше, чем тех, которые обращены к девочкам. Между тем, для учащихся начальных классов зрительная информация особенно важна. В текстовом материале учебников женская роль связана прежде всего с семьей, мужская – с профессией. Упоминание мужских профессий встречается в несколько раз чаще, чем женских. Мужчина представлен с позиции активности, логичности, рациональности и силы, а женщина – заботливости, эмоциональности.

Анализ учебников развивающей системы Эльконина–Давыдова («Математика» Э.И. Александровой, «Русский язык» В.В. Репкина) показал, что в них также сохраняются традиционные представления о женской и мужской роли. Правда в учебнике Э.И. Александровой сделана попытка разделить задания на примеры для мальчиков и девочек. Кроме того, встречаются задания на половую самоидентификацию: выбор той или иной половинки задания остается за ребенком. Это, безусловно, интересный подход к организации методического материала, обеспечивающего гендерный подход в обучении.

Если рассматривать современную традиционную систему начального образования, в которой ведущими методами обучения являются репродуктивные, то в этой системе наиболее комфортно себя будут чувствовать девочки. Именно они обладают коммуникативными способностями в большей мере, лучше воспринимают вербальную информацию, им лучше дается механическое запоминание, они прилежнее и исполнительнее мальчиков. Для мальчиков в большей степени подходит система развивающего обучения: они с удовольствием будут выполнять эвристические задачи, пользоваться частично-поисковыми

и исследовательскими методами, решать пространственные задачи, выполнять творческие и проектные задания.

Конечно, это те общие положения, которые дают лишь общие представления о различиях детей разного пола. Есть исполнительные мальчики, для которых действие по алгоритму – единственный путь в обучении, есть творчески мыслящие девочки, решительные и уверенные в себе. Небольшой процент мужчин (от 10 до 12 %) обладает феминизированным мозгом, а у некоторых женщин (около 10 %) обнаруживается мужской тип мышления. Однако этот факт можно отнести к генетически закрепленному следствию совместного обучения детей разного пола. Как отмечает А.А. Чекалина<sup>3</sup>, разные мальчики и девочки по своим качественным характеристикам могут быть маскулинными и фемининными мальчиками и девочками, а также андрогинными (совмещающими высокую степень маскулинности и фемининности) и недифференцированными.

Кроме того, нельзя не учитывать и наличие гендерных стереотипов, которые формируются под влиянием культурных и религиозных традиций, традиционной (классической) литературы, средств массовой информации. Так, например, экспериментально подтверждено, что книги, содержащие стереотипы мужского и женского поведения, приводят к тому, что увеличивается роль гендерного поведения в детских играх. Правда, процессы демократизации общества, развернувшиеся во второй половине 80-х годов XX века, изменили представление о гендере, что не всегда имело благоприятные последствия. Гендерные сте-

---

<sup>3</sup> Чекалина, А.А. Гендерная психология: учебное пособие / А.А. Чекалина. – М.: Ось-89, 2006. – С. 156.

реотипы существенно влияют на представление о женственности и мужественности, о типе поведения мужчины и женщины.

Построить процесс обучения с учетом гендерных особенностей детей – значит следовать принципу природосообразного воспитания. В настоящее время существует опыт создания двух вариантов, мужского и женского, одних и тех же планов, схем, карт, игр, учебных пособий. Следовательно, есть возможность разработки учебников, наглядных пособий специально для девочек и для мальчиков. Создание курсов математики и литературы, физики и иностранного языка, биологии и химии отдельно для мальчиков и девочек позволит учитывать особенности женского и мужского восприятия, мышления, эмоциональной сферы, особенностей социализации и много другого.

В настоящее время в ряде городов уже есть общеобразовательные учреждения с раздельным обучением школьников. Есть женские школы и гимназии, есть отдельные классы для девочек и мальчиков. Раздельное обучение требует кардинальных изменений, к которым, вероятно, наша школа пока не готова. Однако полоролевая дифференциация возможна и при совместном обучении. Этот процесс позволяет осуществить гуманизацию образования, личностно ориентированный подход в обучении и воспитании младших школьников.

## **1.2. ПРИОБЩЕНИЕ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ К БАЗОВЫМ НАЦИОНАЛЬНЫМ ЦЕННОСТЯМ**

Вопрос приобщения подрастающего поколения к ценностям является одним из ключевых в современной педагогике. На современного ребенка большое влияние оказывают потоки

информации, получаемой благодаря Интернету, телевидению, компьютерным играм, кино. В современных мультипликационных фильмах, а также в компьютерных играх дети видят акты насилия, агрессию, ложь, предательство, убийство и т.п. Младшие школьники обладают повышенной эмоциональностью, поэтому они поглощают все это, а затем копируют в своей деятельности.

Различный подход к воспитанию детей в школе и дома приводит к трансформации структуры мышления детей, их самосознания и миропонимания. Как отмечает Президент России Владимир Путин, «...сегодня российское общество испытывает явный дефицит духовных скреп: милосердия, сочувствия, сострадания друг другу, поддержки и взаимопомощи – дефицит того, что всегда, во все времена исторические делало нас крепче, сильнее, чем мы всегда гордились»<sup>4</sup>.

Патриарх Кирилл подчеркивает, что «единственный прямой путь к возрождению нашего народа – это создание крепкой семьи, духовно-нравственное воспитание и образование, возвращение к историческим корням, к подлинной культуре»<sup>5</sup>.

Как отмечается в Концепции духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России, «духовно-нравственное развитие и воспитание обучающихся является первостепенной задачей современной образовательной систе-

---

<sup>4</sup> Послание Президента Федеральному собранию [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.kremlin.ru/news/17118>.

<sup>5</sup> Патриарх Кирилл призвал к восстановлению традиций Домостроя [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://cvetindigo.ru/world/patriarh-kiril-prizval-k-vostanovleniyu-tradicii-domostroja.html>.

мы и представляет собой важный компонент социального заказа для образования»<sup>6</sup>.

В данном документе названы следующие задачи духовно-нравственного воспитания:

– формирование готовности и способности к духовному развитию, нравственному самосовершенствованию, самооценке, пониманию смысла своей жизни, индивидуально ответственному поведению;

– укрепление нравственности, основанной на свободе, воле и духовных отечественных традициях, внутренней установке личности поступать согласно своей совести;

– формирование морали как осознанной личностью необходимости определённого поведения, основанного на принятых в обществе представлениях о добре и зле, должном и недопустимом;

– принятие личностью базовых национальных ценностей, национальных духовных традиций;

– развитие способности к самостоятельным поступкам и действиям, совершаемым на основе морального выбора, принятию ответственности за их результаты, целеустремлённость и настойчивость в достижении результата;

– осознание ценности других людей, ценности человеческой жизни, нетерпимость к действиям и влияниям, представляющим угрозу жизни, физическому и нравственному здоровью и духовной безопасности личности, умение им противодействовать...<sup>7</sup>

---

<sup>6</sup> Концепция духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России [Текст] / под ред. А.Я. Данилюка, А.М. Кондакова, В.А.Тишкова. – М.: Просвещение, 2010.

<sup>7</sup> Концепция духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России: [Текст] / под ред. А.Я. Данилюка, А.М. Кондакова, В.А.Тишкова. – М.: Просвещение, 2010.

Авторы Концепции А.Я. Данилюк, А.М. Кондаков, В.А. Тишков впервые ввели понятие «базовые национальные ценности» и предложили их перечень (патриотизм, социальная солидарность, семья, труд и творчество, наука, традиционные российские религии, искусство и литература, природа, человечество), который является ориентиром в духовно-нравственном воспитании школьников. Базовые ценности раскрываются в системе духовно-нравственных ценностей (представлений). Например: чтобы сформировать такую базовую ценность, как патриотизм, необходимо воспитать любовь к России, к своему народу, к своей малой родине.

Базовые национальные ценности значимы не только для системы образования, но и для организации жизни в нашей стране. Они определяют самосознание российского народа, обозначают приоритеты общественного и личностного развития, обуславливают характер отношений человека к семье, обществу, государству. Воспитательная работа в школе должна строиться на ценностях, которые являются общими для всех россиян, независимо от принадлежности их к той или иной конфессии, независимо от места проживания. Базовые национальные ценности будут способствовать объединению всех россиян.

Вопрос приобщения к базовым национальным ценностям взаимосвязан с нравственным воспитанием личности. Это обусловлено прежде всего тем, что каждая базовая национальная ценность раскрывается через систему нравственных ценностей. На содержательном уровне это выражается в осведомленности школьников о моральных нормах, нравственных отношениях, нравственных качествах личности и нравственном поведении. В.А. Блюмкин, Г.Н. Гумницкий, Т.В. Цырлина и др. фактически отождествляют формирование ценностей с нравственным воспитанием. Аналогичной точки зрения придерживается А.П. Вардомацкий, С.П. Винокурова, Л.Г. Гринберг, И.Н. Михеева и др. На наш взгляд, процесс приобщения к базовым национальным

ценностям является основой нравственного воспитания личности, так как принятые личностью ценности отражаются в его нравственных умениях и навыках.

Учитывая возрастные особенности младших школьников, можно утверждать, что на данном этапе развития ребенка невозможно полностью сформировать какие-либо понятия, воспитать те или иные качества. Поэтому, на наш взгляд, наиболее уместно говорить о приобщении младших школьников к базовым национальным ценностям. Приобщить, согласно определению, данному в толковом словаре С.И. Ожегова, значит дать возможность включиться в какую-нибудь деятельность, сделать участником чего-нибудь<sup>8</sup>. Таким образом, функция педагога заключается в организации деятельности по усвоению и принятию ценностей, способной вызвать определенные эмоциональные переживания ребенка, деятельности, побуждающей ученика к проявлению тех или иных нравственных умений на основе принятых ценностей, которая поможет ему стать субъектом процесса усвоения базовых национальных ценностей.

В основе этой деятельности лежит определённый нами механизм. Взяв за основу структуру формирования мировоззрения, предложенную Э.И. Моносоном, опираясь на стадии присвоения ценностей, выделенных С.И. Масловым<sup>9</sup>, мы разработали механизм приобщения младших школьников к базовым национальным ценностям (рис. 1).

---

<sup>8</sup> Ожегов, Н.И. Толковый словарь русского языка [Текст] / Н.И. Ожегов, Н.Ю. Шведова. – М.: ИТИ Технологии, 2003. – 944 с.

<sup>9</sup> Маслов, С.И. Дидактические основы реализации эмоционально-ценностного компонента в начальном образовании: дис. ... д-ра пед. н. [Текст] / С.И. Маслов. – М., 2000. – 302 с.

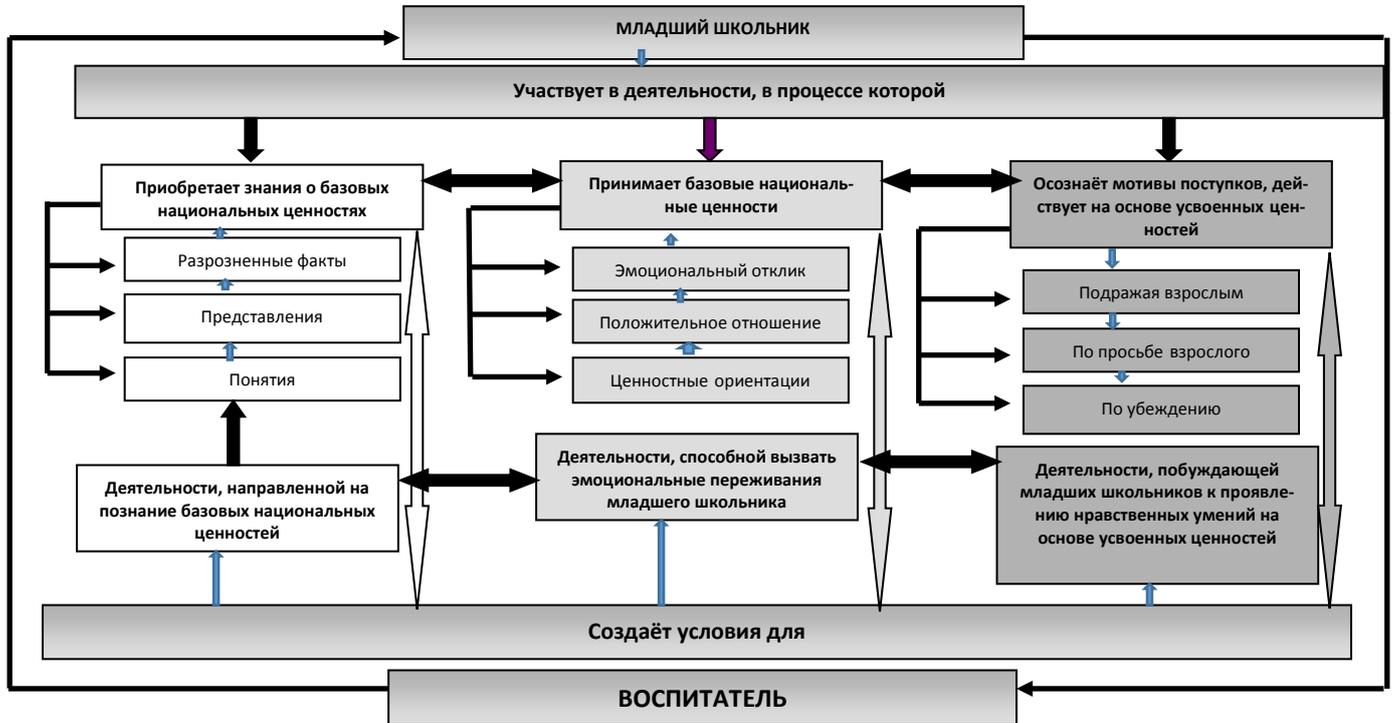


Рис. 1. Механизм приобщения младших школьников к базовым национальным ценностям

По существу, представленный механизм включает в себя три компонента: когнитивный, эмоционально-чувственный и деятельностный. Рассмотрим каждый из них.

*Когнитивный компонент* заключается в организации педагогом познания базовых национальных ценностей и приобретении младшим школьником знаний о базовых национальных ценностях. В соответствии с аксиологическим подходом содержанием когнитивного компонента механизма являются базовые национальные ценности, а не нормы поведения. Это обусловлено прежде всего тем, что, опираясь в своем поведении на нравственные нормы, учащиеся не всегда могут объяснить мотивы своего поведения, обосновать, почему необходимо поступать именно так, а не иначе. Например, отвечая на вопрос «Почему ты помог маме?», ученик говорит: «Потому что так надо», или «Нам сказали, что мамам надо помогать». Тем самым нравственная сущность поступка уходит на второй план.

Иллюстрацией вышесказанного могут стать результаты проведенного нами исследования, одной из задач которого являлось определение значимых для младших школьников ценностей и соотнесение их со списком базовых национальных ценностей. Из 17-ти ценностей, представленных младшим школьникам, им необходимо было выбрать десять наиболее важных для них. Полученные данные показывают, что младшие школьники отдают предпочтение таким ценностям, как ответственность за свои поступки, способность прощать, верность, уважение к старшим, честность, доброта, любовь к Родине, скромность, трудолюбие, справедливость. Очевидно, что восемь из названных младшими школьниками ценностей относятся к системе базовых национальных ценностей.

С целью выявления понимания младшими школьниками смысла названных ими ценностей мы провели письменный опрос, в котором детям предлагалось дать определение таким ценностям, как уважение к старшим, скромность, доброта, справедливость, трудолюбие и верность. Выборка составила 348 человек. По результатам опроса мы разделили всех детей на три группы. К первой группе относятся те обучающиеся, которые не понимают смысла нравственных ценностей (58,3 %). Об этом свидетельствуют такие ответы детей, как:

- «трудолюбие – это любить трудности», «трудолюбие – это самостоятельность»;
- «скромность – это когда человек боится, разболтанность»;
- «самостоятельность – это уважение к взрослым, порядочность»;
- «справедливость – это когда человек никого не обижает, не дерется», «справедливость – это когда человек не курит и не пьет».

Таким образом, мы видим, что если дети не понимают смысла некоторых ценностей, они стараются определить их значение путем перечисления известных им достоинств или недостатков.

Вторая группа обучающихся (30,5 %) не совсем верно определяет значение нравственных ценностей. Так, например, среди ответов младших школьников встречаются следующие определения:

- «справедливость – это когда человек может заступиться за другого человека»;
- «самостоятельность» – человек, который обладает этим свойством, может добиться, чего хочет, неленивый»;
- «уважение к старшим – не издеваться над старшими»;

– «скромность – когда человек много не просит, он не наглый, не требует к себе большого внимания».

Данная группа детей имеет представление об основных нравственных ценностях, но при их характеристике обращает внимание лишь на некоторые стороны понятия, иногда незначительные, второстепенные.

Небольшое количество младших школьников (всего 11,2 % от общего количества опрошенных обучающихся) верно определяют смысл нравственных ценностей. Приведем в качестве примера их ответы:

– «трудолюбие – человек, который любит работать, много работает и с радостью»;

– «скромность – человек, который не любит хвастаться тем, что сделал»;

– «самостоятельность – все делает без помощи родителей или друзей».

Неумение младших школьников характеризовать понятия, выделять обобщенные свойства явлений связано с такой возрастной особенностью младших школьников как конкретность мышления. Результаты исследования свидетельствуют о том, что большинство младших школьников не понимает смысла нравственных ценностей. Следовательно, целенаправленная работа в данном направлении является необходимой на этом этапе.

Основной функцией когнитивного компонента является овладение младшими школьниками знаниями о базовых национальных ценностях, которые являются наиболее значимыми и актуальными для современного общества. Для проведения бесед, уроков чтения, классных часов, факультативов, кружков и т.п. можно использовать высказывания известных людей, кото-

рые помогут детям осознать, уточнить смысл тех или иных базовых национальных ценностей, закрепить в памяти полученные представления. Например: «Кто добр лишь на словах, вдвойне негоден тот» (Публилий Сир); «Подлинно честные люди – это те, кто отлично сознает свои недостатки и открыто признается в них» (Ларошфуко); «Кость, брошенная собаке, не есть милосердие; милосердие – это кость, поделенная с собакой, когда ты голоден не меньше ее» (Дж. Лондон); «Верность – заповедь дружбы, самое драгоценное, что вообще может быть дано человеку» (Тельман); «Не тот убог, у кого нет ничего, а тот, кто не работает» (Монтескье) и т.д.

Одной из традиционных форм знакомства с базовыми национальными ценностями являются беседы на этические темы. За основу бесед с младшими школьниками можно взять следующие литературные произведения: «Ландыш перед окном», «Четыре руки», «Почему мать хвалит Николая?» (В.А. Сухомлинский), «Мальчик-звезда» (О. Уайльд), «Заплата» (Н. Носов), «Синий кинжал», «Пожар во флигеле, или Подвиг во льдах», «Главные реки» (В. Драгунский), «Тайна цены» (Е. Пермяк), «Кто всех глупее?», «До первого дождя», «Долг», «Три товарища» (В. Осеева) и др.

В соответствии с личностно-деятельностным подходом знания о базовых национальных ценностях будут более глубокими и осознанными, если они приобретаются в ходе значимой для детей деятельности. Поэтому целесообразно включить в занятия игры и упражнения, которые направлены на формирование у детей знаний о базовых национальных ценностях, на осмысление полученных ими знаний и формирование положительного отношения к ним.

Многие из предложенных Н.Е. Щурковой<sup>10</sup> форм групповой деятельности детей имеют игровую инструментовку или напрямую являются игрой. Это связано с тем, что потребность в игре никогда не исчезает у человека, а для ребенка игра представляет особую ценность и в плане его общего развития, физического и духовного, и в плане его подготовки к разным сферам жизнедеятельности. Организуя игру, педагог создает щадящее вхождение ребенка во взрослую жизнь с ее жесткими нормами. В тоже время в игре ребенок беззаботен, психологически раскован и потому более, чем когда-либо, способен на полное выражение индивидуального Я.

Перечислим некоторые игры, которые помогут включить обучающихся в деятельность по принятию базовых национальных ценностей. «Презентация мира», «Час тихого чтения», «Турнир знатоков этикета», «По секрету всему свету», «Конверт дружеских вопросов», «В чем соль» (автор Н.Е. Щуркова); «Незаконченный рассказ-ситуация», «Устный журнал» «Рассказ-эстафета», «Жизненный марафон» и др.

*Эмоционально-чувственный компонент* включает в себя воздействие на эмоции и чувства ребенка и формирование отношения к базовым национальным ценностям, а также их осознания. Л.С. Выготский<sup>11</sup> писал: «Если вы хотите вызвать у ученика нужные вам формы поведения, всегда позаботьтесь о том, чтобы эти реакции (адекватные эмоциональные переживания) оставляли след в ученике». Ценности являются содержательной основой эмоций. Это обосновано тем, что эмоции чаще всего

---

<sup>10</sup> Щуркова, Н.Е. Собрание пестрых дел [Текст] / Н.Е. Щуркова, О.В. Кардашина, М.М. Мукамбаева. – М.: Новая школа, 1994. – 95 с.

<sup>11</sup> Выготский, Л.С. Педагогическая психология [Текст] / Л.С. Выготский. – М.: АСТ, 2005. – 672 с.

направлены на определенный объект и связаны с выражением отношения к нему. Так, нравственные эмоции напрямую связаны с духовными ценностями.

Проведенные В.И. Слободчиковым, Е.И. Исаевым и др. специальные исследования показали, что важнейшим средством передачи значимых ценностей школьникам является пробуждение в них адекватных эмоциональных переживаний. Ценности могут считаться усвоенными, если они восприняты внутренне – эмоционально. Эмоциональные переживания способствуют формированию у младших школьников отношения к ценностям, качествам личности, поступкам.

Анализ психолого-педагогической литературы и опыт организации процесса приобщения к базовым национальным ценностям позволяют выделить следующие средства, формы и методы воздействия на эмоции и чувства:

- прослушивание музыкального произведения и определение характера музыки;
- определение характера героя, его эмоционального состояния по музыкальным фрагментам, по изображению, по художественному описанию;
- выражение эмоций, переживаний, характерных черт героя при помощи движения;
- проигрывание (инсценировка) различных нравственных ситуаций;
- импровизации на заданную тему;
- посещение театров, выставок, концертов (в зависимости от характера деятельности детских творческих объединений);
- написание мини-сочинений об отношении к тем или иным ценностям, поступкам, качествам личности и др.

В воспитательный процесс начальной школы можно включить ситуации, предложенные и подробно изложенные

С.И. Масловым<sup>12</sup>: психоролевые ситуации, создание соревновательной ситуации, ситуации успеха-неуспеха, ситуации новизны, ситуации эмоционального взрыва. Также подойдут игровые упражнения «Котята», «Капризка» (Н.Е. Щуркова), «Осеннее настроение» (Т.В. Воробьева), «Сороконожка», «Чайка» (С.В. Сухова).

*Деятельностный компонент* механизма включает в себя организацию и стимулирование нравственной деятельности ребенка на основе принятых базовых национальных ценностей (со стороны педагога) и осознание поступков, формирование мотивов нравственной деятельности, возникновение стремления действовать в соответствии с принятыми базовыми национальными ценностями (со стороны воспитанника).

Изменения, происходящие во всех сферах жизни общества, оказывают влияние и на становление ценностных ориентаций личности, а именно они лежат в основе нравственного поведения человека. То, что было значимым для младшего школьника в конце XX века, может не иметь никакого смысла в настоящее время. Для того чтобы определить предпочтения современных детей, мы разработали методику «Весы». Респондентам предлагается «превратиться» в различных героев, оценить десять пар ситуаций различной направленности, «взвесить» их на воображаемых весах и отметить тот вариант, который выберет вымышленный герой. Приведем примеры таких ситуаций:

а) Ксюша шла по тротуару. Перед ней шла женщина и разговаривала по телефону. Из её сумки выпала сторублёвая купюра. Ксюша подняла её и решила положить в карман;

---

<sup>12</sup> Маслов, С.И. Дидактические основы реализации эмоционально-ценностного компонента в начальном образовании: дис. ... д-ра пед. н. / С.И. Маслов. – М., 2000. – 302 с.

б) Ксюша шла по тротуару. Перед ней шла женщина и разговаривала по телефону. Из её сумки выпала сторублёвая купюра. Ксюша подняла её и решила догнать женщину и вернуть ей.

Все ситуации мы разделили на шесть направлений: ориентация на ценности здорового образа жизни; ориентация на духовные ценности; стремление оказывать помощь; стремление к совершению честных поступков; стремление следовать правилам и нормам; увлеченность младших школьников компьютерными играми и просмотром телевизионных программ. Исследование проводилось среди обучающихся первых и четвертых классов. Таким образом, мы получили возможность увидеть изменения, происходящие в нравственном развитии личности за четыре года обучения в школе. Полученные данные мы отразили в таблице 2.

Таблица 2

**Ориентация младших школьников на ценности здорового образа жизни**

Класс	Сориентированы на ценности ЗОЖ, %	Не сориентированы на ценности ЗОЖ, %
1	43,5	56,5
4	82,6	17,4

Полученные данные свидетельствуют о том, что из обучающихся в первых классах только 43,5 % детей выбирают ценности здорового образа жизни. В четвертых классах данный показатель составил 82,6 %. Такая разница объясняется достаточно просто: мы видим результат целенаправленной работы учителя начальных классов в течение четырех лет. Также на повышение данного показателя оказывают влияние систематические заня-

тия детей в различных секциях, пропаганда здорового образа жизни в СМИ, семейные установки, пример родных и близких в ориентации на здоровый образ жизни.

Одной из актуальных проблем современности является компьютерная зависимость младших школьников. Доказывать то, что большее количество детей проводят большое количество времени за компьютером, не имеет смысла. Также остро обстоит вопрос и с пребыванием детей у телевизора. В своем исследовании мы решили выявить, что предпочитают дети: компьютерные игры или просмотр мультфильмов (табл. 3).

Таблица 3

**Увлеченность младших школьников компьютерными играми  
и просмотром телевизионных программ**

Класс	Зависимы от компьютерных игр, %	Зависимы от просмотра телевизора, %
1	34,8	65,2
4	39,1	60,9

Таким образом, мы видим, что и в первом, и в четвертом классах дети предпочитают просмотр телевизора компьютерным играм. С одной стороны, это положительная тенденция, с другой стороны, последствия от чрезмерного увлечения телевизором также губительны для развития личности. Это и нарушение зрения, гиподинамия, формирование ложных ценностей, и искажение картины реального мира и т.д.

Расслоение общества на классы, стремление к богатой жизни, ориентация на получение прибыли также сказываются на нравственном сознании обучающихся. В своем исследовании мы решили выявить количество младших школьников, для которых материальные ценности важнее духовных (табл. 4).

Таблица 4

**Ориентация младших школьников на духовные ценности**

Класс	Сориентированы на духовные ценности, %	Сориентированы на материальные ценности, %
1	47,8	52,2
4	73,9	26,1

Итак, мы видим, что в первом классе детей, для которых значимыми являются материальные ценности, вдвое больше, чем в четвертом классе. Данный факт объясняется тем, что для младшего школьника имеют значение те ценности, которые направлены на него самого, на его успех и благополучие. Тем не менее нами выявлена тенденция к совершению младшими школьниками нравственно окрашенных поступков (табл. 5, 6).

Таблица 5

**Стремление младших школьников оказывать помощь**

Класс	Стремятся оказать помощь, %	Предпочитают игровую деятельность, %
1	78,3	21,7
4	82,6	17,4

Таблица 6

**Стремление к совершению честных поступков**

Класс	Стремятся совершить честный поступок, %	Забывают о честности ради своей выгоды, %
1	100	0
4	73,9	21,7

Достаточно большое количество младших школьников стремится оказать помощь родным и близким людям, а также поступает честно. Особенностью одной из ситуаций было то, что детям необходимо было не просто сделать выбор между оказанием или неоказанием помощи, а выбрать либо оказание помощи, либо игровую деятельность. Если сравнивать полученные показатели между первым и четвертым классами, то результаты ожидаемы. У первоклассников еще значимой является игровая деятельность, поэтому 21,7 % школьников этого возраста предпочли игру.

Интересные данные получены относительно проявления младшими школьниками честности по отношению к другим людям. 100 % первоклассников и 73,9 % четвероклассников способны совершать честные поступки. Мы видим, что к четвертому классу становится меньше обучающихся, ориентированных на честность. Это связано, на наш взгляд, с тем, что воспитательные формы (беседы, праздники, викторины и проч.) обесцениваются из-за отсутствия положительных примеров со стороны поведения окружающих, в том числе и взрослых. Также одной из причин лжи со стороны младших школьников может стать отсутствие доверия к ним со стороны взрослых.

Достаточно высок процент детей, которые придерживаются правил и норм поведения. Так, в первом классе таких детей 78,3 %, а в четвёртом – 47,8 % (табл. 7).

Таблица 7

### Стремление следовать правилам и нормам

Класс	Следуют правилам и нормам, %	Нарушают правила и нормы, %
1	78,3	21,7
4	47,8	52,2

Данный факт объясняется стремлением детей 7–9-ти лет действовать по установленным правилам. Подтверждение этому мы увидели в ответах детей во второй части исследования. Для этого мы выбрали методику «Я умею! Я хочу!». С целью определения направленности поступков младших школьников, мы провели исследование, в котором дети отмечали те умения, которыми они обладают, и те, которыми хотели бы обладать. Полученные данные отражены в таблице 8.

Таблица 8

**Направленность поступков младших школьников**

Я умею, %	Направленность	Я хотел бы научиться, %
86,9	Прощать обиду	13
65,2	Обижаться до тех пор, пока друг не попросит прощения	4,45
73,9	Делиться тем, что нужно другому человеку	26,1
34,8	Делиться тем, что у тебя в избытке	26,1
73,9	Терпеть трудности	13
47,8	Радоваться за успехи друга	30,4
30,4	Сочувствовать другу в беде	43,5
8,7	Завидовать другу	21,7
26,1	Слушаться взрослых	43,5
8,7	Поступать так, как ты считаешь нужным	69,6
8,7	Стыдиться за свой проступок	26,1
17,4	Мириться после ссоры	43,5
13	Заботиться о родителях	43,5
4,4	Заботиться о друзьях	30,4
4,4	Лениваться	0
0	Быть настойчивым в преодолении трудности	30,4

По мнению респондентов, никто из них не умеет быть настойчивым в преодолении трудностей, что обусловлено особенностями развития волевой сферы в младшем школьном возрасте, но 30,4 % детей хотели бы обладать этой способностью. По мнению психологов, проявление воли у младших школьников требует значительной поддержки со стороны взрослых. Следовательно, для того чтобы дети научились быть настойчивыми в преодолении трудностей, необходимо постоянное одобрение их деятельности педагогами и родителями.

4,4 % младших школьников умеют заботиться о друзьях, а 13 % – о родителях. Это обусловлено прежде всего тем, что в младшем школьном возрасте только начинают формироваться гуманистические отношения. Думается, что респонденты достаточно объективно оценили свою способность заботиться об окружающих. В то же время 30,4 % детей хотели бы научиться заботиться о друзьях, а 43,5 % – о родителях.

Интерес представляют данные, полученные относительно умения «поступать так, как считаешь нужным». 8,7 % младших школьников обладают данным умением, а 69,6 % хотели бы этому научиться. Обращаясь к особенностям нравственного развития личности, отметим, что младшим школьникам свойственно поступать в соответствии с нравственными нормами и правилами, они стараются выглядеть лучше в глазах окружающих, поэтому не всегда могут себе позволить поступить так, как хотелось бы. Стремление младших школьников действовать по правилам объясняет и то, что только 8,7 % опрошенных испытывают чувство стыда за свои проступки. Данное чувство возникает тогда, когда поведение личности не соответствует принятым нормам и правилам в обществе. В психологических исследованиях чувство стыда рассматривается как негативное состояние. По-

стоянное обращение к чувству стыда ведет к понижению самооценки личности. Следовательно, неверие в свои силы и возможности порождает у ребенка соответствующие формы поведения (пример: «Я не умею, я не могу, у меня всегда хуже, чем у всех, поэтому буду делать так, как делаю...»).

Самым трудным для человека является умение прощать обиду. Однако 86,9 % респондентов отметили, что они умеют прощать, а 13 % хотели бы этому научиться. Полученные данные обусловлены, на наш взгляд, тем, что в детстве обиды переживаются легче и быстрее. Если ребёнка обидели, он начинает эмоционально реагировать на это: плачет, кричит и т.п. Следовательно, он не копит в своей душе ненависти и зла, быстрее забывает о своем обидчике, а сама ситуация не кажется ему столь критической. Через некоторое время ребенок вновь готов к совместной деятельности и общению с этим человеком. Важным для младших школьников является просьба о прощении. Не каждый ребёнок умеет просить прощения, но большинство ждет этого от окружающих. Порой сам факт прощения следует сразу же за фразой «Прости меня, пожалуйста!». Это подтверждают и полученные данные: 65,2 % младших школьников отметили, что обижаются до тех пор, пока друг не попросит прощения.

Одной из особенностей младших школьников является проявление эмпатии по отношению к окружающим. Так, радоваться за успехи друга могут 47,8 % опрошенных, а сочувствовать другу в беде – 30,4 %.

Таким образом, на основе проведённого нами исследования можно составить портрет современного младшего школьника (табл. 9).

Таблица 9

**Портрет современного младшего школьника**

<b>Особенности первоклассника</b>	<b>Особенности четвероклассника</b>
Большинство не сориентировано на ценности здорового образа жизни	Большинство придерживается установки на здоровый образ жизни
Проводят много времени у экранов компьютера и телевизора, предпочитают просмотр мультфильмов компьютерным играм	
Предпочитают материальные ценности	Значимыми являются духовные ценности
Стремятся оказывать помощь, проявляют готовность к честным поступкам	проявляют готовность к честным поступкам
В большинстве случаев следуют нормам и правилам	Следуют нормам и правилам только в 50 % ситуаций

Современный школьник включен в разнообразные виды деятельности. Труд, познание и общение – это та основа, на которой формируются важнейшие личностные образования, установки и ориентиры личности. В связи с этим все виды деятельности (художественная, игровая, предметно-практическая и т.д.) способствуют выявлению потенциальных возможностей школьника, его ценностных установок, удовлетворяют его запросы, содействуют гармоничному развитию его индивидуальности.

Основной задачей педагога на данном этапе является организация личностно-значимой для младшего школьника деятельности, в которой он сможет проявить сформированные нравственные качества, применить знания о духовных ценностях в разрешении конфликтных нравственных ситуаций, закрепить эти знания в умении оказывать помощь окружающим, за-

ботиться о сверстниках, адекватно реагировать на успех и неудачу окружающих и т.д.

Эффективными будут такие формы воспитательной работы, как:

- организация коллективных творческих дел силами ребят из разных возрастных групп;
- подготовка «сюрпризов» для родителей, друзей, одноклассников;
- открытие «Службы взаимопомощи и взаимопонимания»;
- инсценировка нравственных ситуаций;
- использование игр, тренингов;
- преднамеренное создание нравственных ситуаций и др.

Перечислим игры и упражнения, которые научат младших школьников действовать в ситуации выбора и проектировать свою деятельность в соответствии с принятыми духовными ценностями: «Магазин одной покупки», «Предлагаю – выбираю», «В кругу симпатий», «Волшебный стул», «Что я вижу», «День добрых сюрпризов» и др.

Представленный нами механизм является основой общения младших школьников к базовым национальным ценностям, как в урочной, так и во внеурочной деятельности. На наш взгляд, большим потенциалом в духовно-нравственном воспитании обладает внеурочная деятельность. Согласно требованиям Федерального государственного образовательного стандарта, внеурочная деятельность – это образовательная деятельность, осуществляемая в формах, отличных от классно-урочной, и направленная на достижение планируемых результатов освоения основной образовательной программы начального общего образования. Следовательно, организуя внеурочную деятельность духовно-нравственного направления, учите-

лю необходимо максимально разнообразить формы организации деятельности обучающихся, а также наполнить занятия содержанием, которое не повторяет страницы учебников.

Выше мы отмечали, что представленные в Концепции духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России базовые национальные ценности раскрываются в системе нравственных ценностей. Хотелось бы обратить внимание на такие нравственные ценности, как уважение к старшим и уважение к историческому прошлому своей страны. В таблицах 10 и 11 представлены темы, цели, формы и материалы, которыми можно воспользоваться при составлении программы внеурочной деятельности по духовно-нравственному направлению.

Таблица 10

### Воспитание уважения

Тема	Цель	Форма	Материалы
1	2	3	4
1. Садитесь, пожалуйста!	Воспитание уважения к пожилым людям	Сочинение	Учащимся дается задание написать сочинение, которое бы заканчивалось словами: «Садитесь, пожалуйста!»
2. А что такое уважение?	Воспитывать уважение в различных ситуациях нравственного выбора	Беседа	1. Г. Остер «Вредные советы» 2. Г. Граубин «Окно»
3. За что мы их уважаем?	Воспитание уважения к пожилым людям	Беседа, разбор ситуации	1. Л.Н. Толстой «Старый дед и внучек» 2. В.А. Осеева «Волшебное слово», «Сыновья» 3. Л.М. Квитко «Бабушкины руки» 4. Р. Гамзатов «Мой дедушка»

1	2	3	4
4. Мое имя	Познакомить с историей происхождения имен и их значениями, воспитание уважения к имени	Беседа	1. Учащиеся находят информацию о происхождении и значении своих имен. 2. Беседа об уважении к именам, недопущении кличек и прозвищ

Таблица 11

**Воспитание уважения к историческому прошлому своей страны**

Тема	Цель	Форма	Материалы
1	2	3	4
1. Великая Отечественная война	Воспитывать чувство долга перед героями Великой Отечественной войны	Беседа, сочинение	1. Художественные произведения на тему: «Великая Отечественная война». 2. Встреча с ветеранами. 3. Просмотр фильмов. 4. Материалы
2. Покорение космоса (Беседа ко Дню Космонавтики)	Демонстрация выдающегося вклада русских ученых, изобретателей, космонавтов в исследовании космоса	Беседа, конкурснo-игровая программа «Ближе к звездам»	1. Сведения из истории покорения и освоения космоса. 2. Разучивание стихов ко Дню Космонавтики. 3. Конкурснo-игровая программа: викторина, песенный конкурс, создание «космической картины»: дети изготавливают звезды, ракеты и космонавтов (материал – пластилин).
3. Русские ученые	Показать мировое значение работ отечественных	Научная конференция «Юный ученый»	Обучающимся дается предварительное задание подготовить доклады о жизни и деятельности выдающихся

Продолжение табл. 11

1	2	3	4
	ученых и изобретателей в развитии науки и техники		русских ученых и об их вкладе в развитие науки (интересные факты)
4. «Вдали от синих гор Урала...»	Познакомить с поэтами, писателями родного края	Литературный турнир	1. Знакомство с жизнью и творчеством поэтов, писателей родного края: Л. Татьяничевой, П. Бажова и других. 2. Выступление обучающихся с произведениями уральских писателей и поэтов
5. Загадки славянских богов	Знакомство детей с легендами славян, воспитание у школьников уважения к народным традициям	Сюжетно-ролевая игра	Знакомство с историей наших предков – древних славян, с их богами и традициями
6. Игры народов России	Познакомить учащихся с играми разных народов. Воспитание уважения к традициям народов, проживающих на территории России	Подвижные игры на свежем воздухе	Обучающимся дается задание подобрать подвижные игры разных народов России. Затем на свежем воздухе или на уроках физической культуры учащиеся разучивают их со всем классом
7. Москва-столица нашей Родины	Познакомить с историей нашей столиц – Москвы	Игра-путешествие (виртуальное)	Игра «Путешествие по историческим памятникам Москвы»

Продолжение табл. 11

1	2	3	4
8. Устное народное творчество русского	Воспитывать уважение к народному наследию	Литературный турнир	Детям дается задание подобрать пословицы, поговорки о Родине
9. Русские богатыри.	Воспитание уважения к историческому прошлому своей страны	Коллективное творческое дело	Создание коллективного панно «Русские богатыри»
10. Памяти павших	Воспитание уважения к героям своей страны	Спектакль	Постановка спектакля на героико-патриотическую тему (пр.: отрывков из произведений А. Гайдара «Военная тайна», «Школа»)
11. Праздник каждый день	Воспитание уважения к традициям своего народа	КВИН – конкурс взрослых интеллектуалов	Изучение истории возникновения праздников и связанных с ними традиций
12. Династия Романовых	Знакомство с историей династии Романовых	Беседа	Знакомство с интересными фактами из жизни династии Романовых
13. Широка страна моя родная...	Расширить кругозор учащихся, познакомить с крупными городами нашей Родины	Игра-путешествие	Игра-путешествие по крупным городам России. Класс делится на группы (по количеству городов). Класс путешествует на поезде «Родина» по станциям городов, на каждой станции соответствующая группа детей рассказывает о городе, показывает иллюстрации

Окончание табл. 11

1	2	3	4
14. Столько песен о Родине сложено ...	Воспитывать любовь к Родине	Песенный турнир	Обучающимся дается задание назвать как можно больше песен о Родине. Побеждает тот, кто назовет песню последним
15. Мы – будущие защитники Родины	Воспитывать стремление защищать Родину	Военизированная эстафета	Игры на военную тематику («Зарница», «Аты-баты шли солдаты» и другие)
16. Они живы в нашей памяти	Воспитание уважения к историческому прошлому своей страны.	Коллективное творчество	Составление и оформление «Альбома памяти». Составляют ученики класса, используя информацию о знакомых и родственниках – участниках боевых действий
17. Их сердца бьются в нас	Воспитание уважения к историческому прошлому своей страны	Поэтический тир	Обучающиеся заранее подготавливают стихотворения, отрывки о героях боевых действий

### 1.3. ЛИЧНОСТНО ОРИЕНТИРОВАННОЕ МУЗЫКАЛЬНОЕ ВОСПИТАНИЕ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ

По своей целевой направленности музыкальное воспитание в начальных классах ориентировано на создание гармоничных условий для перехода ребенка от игрового отношения к музыкальному искусству и его наивно-реалистического восприятия к собственно музыкальному восприятию. При этом в качестве основной, содержательной доминанты учебно-воспитательного

процесса на уроках музыки в начальной ступени обучения выступает формирование эмоциональных основ музыкальной деятельности и музыкального восприятия как форм эмоционально-ценностного познания мира в системе музыкального искусства.

Своеобразие процесса музыкального воспитания в начальной школе обусловлено прежде всего общими возрастными особенностями младших школьников, которые являются тем психологическим фоном, на котором происходит музыкальное воспитание детей.

Преобладание внеситуативно личностной формы общения, заключающейся в стремлении достичь общности взглядов и оценок с учителем, взрослыми и сверстниками, дает детям опору при обдумывании нравственных понятий, становлении моральных и эстетических суждений. Очень часто понимание эстетической категории «красоты» приходит к ребенку через оценки взрослого, когда дети с готовностью задействуют и присваивают эстетические суждения родителей и учителя. Поэтому именно учитель своим отношением к музыкальному искусству – увлеченностью или безразличием – будет оказывать большое влияние на формирование основ ценностных музыкально-эстетических ориентацией детей.

Поскольку развитие эстетического мироощущения базируется на определенном уровне общечеловеческого отношения к миру, опирается на комплекс нравственных качеств личности, то логично обратиться к данной возрастной характеристике младших школьников.

Младший школьный возраст является сенситивным, то есть наиболее чувствительным периодом именно в плане этического развития. В возрасте 6–7 лет происходит становление мировоззрения, образов будущего, целостной картины мира,

нравственных ценностей ребенка. Социальные и этические ценности, приобретая для детей особый смысл и значимость, становятся фундаментом для формирования у учащихся эмоционально-ценностного отношения к музыкальному искусству.

Мышление младшего школьника носит ярко выраженный наглядно-образный характер, существенно преобладая над логическим. Поэтому музыкально-эстетические категории в представлении ребенка целиком и полностью отождествляются с конкретными образами, например, красота отождествляется с добром, а безобразное – со злом. Данный аспект необходимо учитывать при разработке методов и приемов личностно ориентированного музыкального воспитания младших школьников.

В период младшего школьного возраста особое место в развитии эстетического отношения к миру занимает эгоцентрическая мыслительная позиция ребенка, характеризующаяся «центрацией» или восприятием мира с единственно возможной для ребенка позиции. Такую спонтанную умственную позицию Ж. Пиаже назвал эгоцентризмом. Именно она является прекрасной психологической основой для эффективного развития у младших школьников эстетического отношения к миру. При этом такие качества «детского эгоцентризма», как спонтанность и непосредственность мыслительной активности, особенности восприятия (отличающееся близким, родственным и непосредственным отношением к объекту наблюдения), специфика детской логики (очеловечивание, наделение сознанием, моральным смыслом и т.п.) являются несомненными достоинствами ребенка и способствуют развитию его музыкальных творческих способностей. Опора на детский эгоцентризм позволяет задействовать в процессе личностно ориентированного музыкального воспитания младших школьников обычно редко используемые

возможности ребенка переживать и чувственно познавать музыкальные объекты, опираясь на метод их «очеловечивания».

Недостаточно сформированное логическое мышление младших школьников (с его операциями анализа и синтеза), безусловно, осложняет процесс формирования осознанного восприятия музыкального искусства. Поэтому в первую очередь детям необходимы знания о средствах выразительности музыки, имеющих аналоги в жизненном опыте ребенка. Именно жизненный опыт должен стать основой для изучения всего объема выразительных средств музыкального искусства в процессе лично ориентированного музыкального воспитания младших школьников.

Важной характеристикой младших школьников является синкретизм, то есть склонность к оперированию глобальными образами вместо того, чтобы анализировать детали, к нахождению аналогии между предметами и словами неродственными друг другу. Способность детей младшего школьного возраста связывать «все со всем» приводит к тому, что ребенок, будучи неспособным к логическому рассуждению, соединяет ближайшие расположенные в пространстве и времени объекты, принимая связь впечатлений за связь вещей. Другими важными характеристиками умственной позиции детей являются интеллектуальный реализм (отнесение понятия к конкретному предмету) и анимизм (одушевление неживых предметов). Именно благодаря этой особенности дети легко могут «оживить» в рисунках, движениях, сказках различные средства музыкальной выразительности.

Еще одной отличительной возрастной особенностью детей, которую необходимо учитывать в процессе лично ориентированного музыкального воспитания младших школьников,

является их непосредственность и произвольность. Эта особенность традиционно считается недостатком детского мышления, хотя другой стороной непосредственности ребенка является отсутствие чрезмерной тревожности, препятствующей эмоциональному восприятию музыкального искусства и анализу окружающего.

Существенным аспектом для процесса личностно ориентированного музыкального воспитания младших школьников является тот факт, что в языковой компетенции младших школьников появляются слова, которые не являются отражением того или иного круга конкретных предметов. К таким словам можно отнести *эстетические оценочные категории* (хорошо – плохо, добро – зло, правда – ложь и т.д.). Вместе с тем, дети младшего школьного возраста имеют недостаточно большой объем словарного запаса, что сказывается на умении детей логично излагать свои мысли, передавать все нюансы музыкально-эстетических переживаний.

Одной из главных составляющих личностно ориентированного музыкального воспитания в начальной школе является личный опыт младшего школьника. Если богатый и яркий жизненный опыт взрослого, извлеченный из действительности, связан с более глубоким постижением замысла музыкального произведения, то небольшой жизненный опыт детей вынуждает их дополнять музыкальные образы, созданные композиторами, своими домыслами и субъективными ассоциациями. Для того чтобы музыкальное искусство становилось для детей реальным объектом эстетического отношения, процесс личностно ориентированного музыкального воспитания младших школьников должен ориентироваться на расширение личного эстетического опыта детей.

Особенности восприятия детей во многом определяют процесс личностно ориентированного музыкального воспитания младших школьников. Так, восприятие первоклассников характеризуется недостаточными навыками анализа воспринимаемых слов и всестороннего понимания качеств предметов. Оно во многом сводится лишь к узнаванию формы и цвета. Однако очень скоро в процессе школьного обучения ребенком приобретается опыт эффективной коммуникации с окружающим миром, опыт целенаправленного музыкально-эстетического восприятия.

В младшем школьном возрасте происходит перестройка эмоционально-мотивационной сферы, которая связана с появлением новых интересов и сдвигов в иерархической системе потребностей ребенка. При этом оттенки эмоций у младших школьников еще недостаточно глубоки, разнообразны и дифференцированы. Их формирование необходимо осуществлять от простого к сложному: от *элементарных чувствований* как проявлений органической аффективной чувствительности и играющих подчиненную роль общего эмоционального фона, окраски, тона, к эстетическим чувствам, в виде специфических эмоциональных состояний, и, наконец, к *обобщенным мировоззренческим чувствам*, связанным с общими более или менее устойчивыми эстетическими ценностными установками личности.

Характеризуя проявления творческой активности в процессе личностно ориентированного музыкального воспитания младших школьников, отметим, что у детей этого возраста зачастую отсутствует ярко выраженное стремление к достижению высоких показателей в музыкально-творческой деятельности. Это связано с тем, что продукт деятельности (в том числе, в области музыкального искусства) для младшего школьника представляет лишь субъективную новизну. Творческая активность

младшего школьника в процессе музыкального воспитания будет заключаться в поиске нового, в проявлении самостоятельности, в оригинальности способов и результатов музыкальной деятельности, в умении видеть новую задачу в обычном и повседневном.

Среди показателей творческой активности младших школьников в процессе музыкального воспитания особое место будет занимать частота вопросов, адресованных учителю с целью познания нового, стремление младшего школьника участвовать в том или ином виде музыкальной деятельности, активность в дискуссиях. Еще одним показателем творческой активности будет являться эмоциональный настрой детей. В процессе личностно ориентированного музыкального воспитания младших школьников необходимо помнить, что свойственная детям этого возраста истощаемость может привести к быстрому угасанию творческой активности, если ее не заметить и не поддержать.

Образам художественного воображения младших школьников присущи особая яркость, наглядность, подвижность и изменчивость. В процессе музыкального воспитания младших школьников нужно ориентироваться на тот факт, что музыкальный образ, созданный воображением ребенка, всегда ситуативен и субъективен, большей частью ценен лишь для самого создателя, и если созданный продукт реализуется во внешнем мире, то обычно не очень совершенно. При этом ребенок комбинирует свои впечатления с удивительной легкостью. Причина такой легкости – ограниченность жизненного опыта детей. Эмоциональность, живость воображения ребёнка, его непосредственность, отсутствие стереотипных и шаблонных представлений способствуют созданию музыкального образа даже в тех

случаях, когда у детей нет достаточного опыта музыкальной творческой деятельности.

Таким образом, знание возрастных особенностей младших школьников позволяет осуществить лично ориентированное музыкальное воспитание младших школьников наиболее приемлемым для этого возраста способом.

Личностная специфика музыкального воспитания на начальной ступени общего образования приводит нас к необходимости выделения трех ведущих компонентов процесса музыкального воспитания младших школьников, основанного на системном, аксиологическом и лично ориентированном подходе: процессуального, мотивационного и позиционного.

*1. Процессуальный компонент лично ориентированного музыкального воспитания младших школьников*

Лично ориентированный характер музыкального воспитания в начальной школе определяет опору на эффективный дидактический инструментарий, включающий комплекс разнообразных методов (перцептивных и активных), приемов (эвристических и полимодального представления музыкальной информации) и форм.

Стержнем уроков музыки является целостное музыкальное восприятие, основанное на активном осознании внутренних связей между звуками, красками, словами, движениями, предоставленное системой эмоциональных, интеллектуальных, моторных компонентов в различных видах музыкальной деятельности (слушание музыки, вокально-хоровая работа, элементарное музицирование). Поэтому в группе *перцептивных методов* лично ориентированного музыкального воспитания младших школьников мы выделяем методы визуальной демон-

страции звуко-пространственных ассоциаций, кинестетического и аудиального восприятия и переживания музыки.

К методам *аудиального восприятия* относится прослушивание инструментальных и вокальных музыкальных произведений; рассказы о композиторах, музыкальных инструментах, музыкальных жанрах и т.д.; беседы о средствах музыкальной выразительности, характере музыки, способах ее исполнения; объяснение значений музыкальных терминов; образно-символическое описание процесса развития музыки. В чистом виде эти методы обеспечивают передачу и фиксацию информации по аудиальному каналу. К методам *визуальной демонстрации звуко-пространственных ассоциаций* относится изображение нот и знаков их заменяющих; цветное и графическое отображение мелодии, ритма и тембра; иллюстрации к песням и репродукции живописных и графических работ художников. Данный метод, с одной стороны, улучшает слуховые показатели детей, а с другой – развивает их пространственные способности, умение «увидеть» звук в пространстве, соотнося его с линией или точкой, нарисованной в воображении или при помощи наглядного пособия.

В основе *метода кинестетического восприятия и переживания музыки* лежат **музыкально-ритмические движения**, адекватные «движению» музыки. Соответствие ритма движений ритму музыки, совпадение музыкальных и двигательных фраз, распределение движения во времени в соответствии с музыкой, соответствие эмоционального впечатления от движения и от музыки – все это развивает слитность музыкального восприятия детей. Использование данного метода обеспечивает развитие чувственно-образного восприятия и эмоционально-

ценностного отношения к музыке, организовав вхождение ребенка в ситуации непосредственного проживания эмоций и чувств путем воспитания «через переживание» (см. табл. 12).

Таблица 12

**Перцептивные методы лично ориентированного  
эстетического воспитания младших школьников на уроках  
музыки в начальных классах**

<b>Методы</b>	<b>Описание методов</b>
Метод визуальной демонстрации звукопространственных ассоциаций	«Клубок-путешественник»: на звук «у» скользим голосом по нарисованной линии-дорожке вслед за «музыкальным клубком»
	«Рисуем голосом портрет»: на звук «у» скользим голосом по линиям схематично изображенных портретов веселого и грустного человечка
	Звуки песенки «Колокольчик» представляем в виде маленьких и больших колокольчиков, которые располагаются на двух уровнях
	Героя стихотворения «ведем голосом» по тонкой перекладине, чередуя ритмически оформленную декламацию и пение на одном звуке
	Изображаем длинные шаги папы и короткие шаги малыша красными и синими кубиками. Выкладываем кубики в разной последовательности и воспроизводим ритм при помощи хлопком и притопов
Метод кинестетического восприятия и переживания музыки	Пластическое интонирование музыки: имитируем игру на различных музыкальных инструментах в характере музыки
	Метод свободного дирижирования: «дирижерскими» движениями разной амплитуды и экспрессии передаем характер музыкальных произведений

Методы	Описание методов
Метод аудиального восприятия и переживания музыки	Составление словаря «музыкальных настроений»: подбираем название для «баночек с музыкальными красками», необходимыми для «рисования» веселой и грустной музыки
	Выбор стихотворений, адекватных настроению музыкального произведения: к музыкальным пейзажам дети подбирают стихотворения, адекватные музыкальному образу осени
	Выбор прилагательных, характеризующих особенности музыкальных жанров: подбираем прилагательные для словесного портрета Феи Танца или Короля Марша (легкая, воздушная, подпрыгивающая, скользящая, четкий, ритмичный, суровый, мужественный и т.д.)

Вторая группа методов лично ориентированного музыкального воспитания младших школьников – *активные методы* музыкального воспитания, к которым мы отнесли: музыкальное исполнительство (пение, элементарное музицирование); критический анализ результатов музыкальной деятельности; решение учебных художественно-творческих задач.

1. Центральное место в группе активных методов на уроках музыки занимает *метод решения художественно-творческих задач*, который способствует формированию у ребенка развитой системы чувственного, сенсорного восприятия окружающего мира, развивая не только музыкальное восприятие, но и визуальное и кинестетическое мышление<sup>13</sup>. Благодаря опоре на синестезию

---

<sup>13</sup> Мелик-Пашаев, А.А. Для чего нужно искусство в школе? / А.А. Мелик-Пашаев // «Школа 2100». Пути модернизации начального и среднего образования / под науч. ред. А.А. Леонтьева. – М., 2002. – Вып. 6. – С. 63–74.

(например, «слушая» цвет или «рисую» звук) у младших школьников формируется способность к «передвижению» от одного способа мышления к другому. Использование данного метода обогащает процесс музыкального воспитания младших школьников ситуациями творчества, переживания, побуждая каждого учащегося занять в нем активную позицию<sup>14</sup>.

Наполняясь различным содержанием, учебные художественно-творческие задачи в процессе музыкального воспитания создают различные проблемно-познавательные ситуации<sup>15</sup>. Рассмотрим подробнее различные виды художественно-творческих задач, которые, как дидактические элементы, включаясь в систему личносно ориентированных методов музыкального воспитания, выступают центральным звеном в структуре личносно ориентированных уроков музыки в начальных классах.

Задачи на **изобразительное воплощение музыкальных образов**, когда средствами графики или живописи передается общий характер музыки, сопоставление контрастных частей музыкального произведения, черты персонажей музыкального произведения, «музыкального пейзажа»:

– рисуем портреты «Трех подружек» Кабалевского: Злюку, Резвушку, Плаксу;

– рисуем пейзаж, совпадающий по настроению с «музыкальными пейзажами»;

– выбираем из альбома репродукций пейзаж, соответствующий прозвучавшему «музыкальному пейзажу» (Чайковский «Баркарола», Григ «Утро»);

---

<sup>14</sup> Проект Концепции образовательной области «Искусство» в 12-летней школе // Искусство в школе. – 2000. – № 1. – С. 59–65

<sup>15</sup> Арнхейм, Р. Искусство и визуальное восприятие / Р. Арнхейм. – М.: Архитектура-С, 2012.

– выбираем из альбома репродукций «иллюстрации» к «зимней» или «летней» музыке (Вивальди «Времена года. Зима», Чайковский «Август»).

– рисуем музыкальные «иллюстрации» к музыке Грига «В пещере горного короля».

2. Задачи на **цветовое моделирование музыки**, направленные на нахождение взаимосвязи между цветом и эмоциональной выразительностью динамики, тембров, регистров в музыке:

– подбираем краски для высокого и низкого регистров, рисуем смену регистров;

– выбираем краски (яркие и светлые) для портрета Феи Форте или Феи Пиано;

– подбираем краски, подходящие к тембру различных музыкальных инструментов – флейты, трубы, скрипки, фагота и т.п.;

– подбираем краски, подходящие к тембру двух семейств музыкальных инструментов – деревянно-духовых (холодные краски) и медно-духовых (теплые краски).

3. Задачи на **пространственное моделирование музыки**, способствующие развитию пространственного мышления, певческих навыков и воображения младших школьников:

– пропеваем слоги, соотнеся их с точками, нарисованными на доске;

– «ловим» ладошкой самый высокий или самый низкий звук в песне.

Вторая группа активных методов личностно ориентированного музыкального воспитания на уроках музыки – *творческие методы*, которые ориентируют младших школьников на соединение приобретенных в опыте представлений о средствах музыкальной выразительности в новом, ранее не встречавшемся сочетании и на создание новых образов на основе

комбинирования. Основная направленность данных методов – развитие творческого воображения младших школьников. Заметим, что развитие творческого воображения на уроках музыки осуществляется с опорой на так называемый «элементарно-ассоциативный уровень» музыкального восприятия. Именно на этом уровне воздействия звукового материала возникают элементарные звуковые и зрительные ассоциации, основанные на синестезии, служащей своего рода мостом между музыкой и немusикальной действительностью, «расшифровывающей» смысл музыкального произведения для детей<sup>16</sup>.

На уроках музыки можно использовать следующие творческие методы личноcтно ориентированного музыкального воспитания:

1. Создание **обобщенного живописного образа** различных музыкальных жанров, инструментов, средств музыкальной выразительности:

– рисуем Фею Танцев и ее дворец, портреты Министра Регистра, Феи Форте и Феи Пиано;

– рисуем дом, в котором могут жить разнообразные ударные инструменты, соединяя в постройке изображения барабана, треугольника, ксилофона, тарелок и т.п.

2. **Графическое моделирование** различных форм, темпов, ритма музыки:

– прослушав музыкальные произведения в разных темпах (Римский-Корсаков «Полет шмеля», Прокофьев «Утка», Гладков «Колыбельная»), рисуем линиями разной амплитуды «подпись» Братьев Темпов – Аллегро, Анданте и Адажио;

---

<sup>16</sup> Волчегорская, Е.Ю. Расширение границ восприятия музыки / Е.Ю. Волчегорская // Музыка в школе. – 2004. – №3. – С. 31 – 34.

– ритмично произносятся имена животных «миш-ка», «но-со-рог», «бе-лоч-ка», «ма-мон-те-нок», сопровождаем проговаривание «звучащими жестами», а затем рисуем для них «заграждения» из столбиков разной высоты в зависимости от ритмического рисунка;

– конструируем из кубиков дом, в котором будут «жить» музыкальные произведения двухчастной и трехчастной формы (Чайковский «Неаполитанский танец» и Шостакович «Вальс-шутка»).

Личностный характер музыкального воспитания в начальной школе предполагает использование ряда специфических приемов:

1. Приемы *полиmodalного представления* музыкальной информации, которые направлены на развитие синестезии, т.е. на одновременной и неосознаваемой связи между различными сенсорными каналами в процессе музыкального восприятия:

– прием «музыкальных зеркал», когда дети пытаются отразить образное содержание звучащей музыки в жесте, т.е. руки превращаются в зеркала, в которых отражается музыка;

– прием музыкально-пластической импровизации, когда с помощью свободных движений дети передают индивидуальное слышание музыкально-художественного образа;

– прием зрительной стимуляции, когда дети пропевают мелодию, нарисованную в виде лесенки;

– прием рисования под музыку;

– прием синкретического погружения в музыкальный образ, активизирующий аудиально-визуально-кинестетические представления младших школьников: слушая музыку, дети могут двигаться, дышать, нагреваться, расслабляться, как музыка, управлять карандашом и кистью.

2. Прием *символического видения*, который направлен на нахождение связи между объектом и его символом. Так, содержание текста песен дети представляют в виде ряда символов-пиктограмм. С помощью графических символов рисуется последовательность частей различных форм построения музыкальных произведений (форма вариации, рондо, двух- и трехчастная форма).

3. Прием *псевдоошибок*. Данный прием использует псевдоошибку учителя для того, чтобы нагляднее показать специфику средств музыкальной выразительности, используемых композитором для того, чтобы передать нужно настроение, переживание, нарисовать музыкальный пейзаж или музыкальный портрет. Псевдоошибки создаются путем намеренного (вплоть до гротеска) изменения тембра, регистра, темпа, динамики музыкального произведения или его отрывка.

Личностный характер музыкального воспитания младших школьников предполагает выделение следующих типов уроков музыки в начальной школе:

1. Уроки, на которых происходит погружение в какой-либо жанр музыки: урок, на котором дети путешествуют по балетной сцене с господином Балетом; урок, на котором класс превращается в зал оперного театра; урок – календарный праздник и т.п.

2. Уроки, на которых происходит погружение в какой-либо вид музыкальной деятельности: урок-концерт, урок-репетиция, урок – музыкальный спектакль, урок-клип и т.п.

3. Уроки, на которых воссоздаются вымышленные сказочные ситуации: урок – музыкальная сказка, урок-сюрприз, урок-путешествие по Востоку и др.

*II. Мотивационный компонент личностно ориентированного музыкального воспитания младших школьников*

Аксиологический подход, обеспечивающий рассмотрение процесса и результата лично ориентированного музыкального воспитания младших школьников с точки зрения формирования определенной системы ценностей, и выявленная на его основе закономерность, отражающая связь между актуализацией эстетических ценностей и возможностью их интериоризации в данном процессе, обусловили выделение мотивационного компонента лично ориентированного музыкального воспитания младших школьников.

Мотивационный компонент связан с формированием непосредственно-побуждающих мотивов к восприятию музыки и участию в различных видах музыкальной деятельности, а также к получению похвалы или хорошей оценки на уроках музыки. При этом учитель должен делать акцент на развитие эмоциональной составляющей мотивации, в основе которой должны находиться эмоционально-чувственные переживания ребенка.

Эмоциональный элемент мотивации проявляется в подчеркнутом поощрении педагогом эмоциональных проявлений младших школьников в процессе восприятия музыки; в формировании у младших школьников т.н. «эйфорической» мотивации, которая направлена на поощрение стремлений ребенка к переживанию и эмоциональному погружению в музыку, получению удовольствия от пения, музицирования и т.п. Эмоциональный элемент мотивации направлен также и на побуждение ребенка к эмоциональным контактам в процессе музыкальной деятельности, тем самым формируя элементы мотивации аффилиации путем непроизвольного переживания тех эмоций, которые возникают, когда ребенок в противовес

сознательному контролю начинает разделять чувства и настроения другого ребенка<sup>17</sup>.

Реализация мотивационного компонента личностно ориентированного музыкального воспитания в начальной школе возможна при опоре на следующие условия:

1. Стремление к **уменьшению давления внешнего контроля** со стороны учителя путем сведения до минимума наказаний и поощрений в виде оценок за результаты музыкальной деятельности. Перенос акцента с внешней мотивации на внутреннюю мотивацию достигается предложением интересной для ребенка художественно-творческой задачи (в певческой, музыкально-ритмической и т.п. деятельности) с достаточно высоким мотивационным потенциалом. При этом поощрения и наказания не должны быть побуждением этой деятельности, а лишь основанием для вынесения решения о том, полностью ли ребенок достиг желаемого результата в музыкальной деятельности.

2. Стремление к **развитию «мотивации достижения»** путем создания «сокровищницы достижений на уроках музыки», когда после выполнения каждого задания младшим школьникам предлагается оценить собственный результат в пении, слушании музыки, музыкальной импровизации. При этом необходимо помнить, что развитие данного типа мотивации находится зависимости от того, насколько активно вовлечен младший школьник совместно со сверстниками в различные виды музыкальной деятельности.

3. Опора на **индивидуальный уровень достижений учеников** в различных видах музыкальной деятельности. Это опре-

---

<sup>17</sup> Волчегорская, Е.Ю. Личностный подход в педагогике искусства: моногр. / Е.Ю. Волчегорская. – М.: Спутник плюс, 2007. – 199 с.

деляет, с одной стороны, необходимость предъявления ребенку реалистичных целей в области пения и музицирования, а с другой стороны, напоминает учителю, что поощрение музыкальных достижений младших школьников должно происходить путем сравнения их результатов не с результатами других учеников, а с его же собственными, построенными на его прошлых успехах и неудачах.

4. Создание **ситуации успеха** от удачно осуществляемой музыкальной деятельности, предполагающее безоговорочное принятие ребенком результатов его музыкальной деятельности; поощрение младших школьников за удачный ответ, исполнение песни; оригинальное высказывание или рисунок; использование дополнительного материала по изучаемой теме и др.

5. Создание **«эффекта ауры»**, подразумевающее поддержание определенного настроения (радостного или грустного, в зависимости от эмоциональной составляющей музыкального произведения) в процессе музыкального восприятия; создание в процессе музыкальной деятельности своеобразного «сопряженного взаимодействия» между ребенком и учителем как основы формирования «эйфорической» мотивации. Эффект ауры создается и за счет искреннего описания самим учителем переживаемой им эмоций в процессе восприятия музыкального произведения, демонстрации эмоционального переживания в ходе слушания музыки не только с помощью эмоциональных высказываний о характере музыки, но и невербального поведения.

6. Формирование «мотивации аффициации» на основе активного использования **приемов аттракции**, а именно: 1) активное слушание ребенка, подсказка, когда тот ищет подходящее слово; 2) активная поза слушающего – склонение корпуса в сторону говорящего; 3) задавание уточняющих вопросов,

улыбка; 4) создание «круга внимания», когда при ответе ученика учитель внимательно и доброжелательно смотрит на ребенка, давая тем самым понять, что он слышит ответ, и в то же время периодически переводит взгляд на класс, привлекая внимание младших школьников к отвечающему; 5) привлечение внимания ребенку с помощью легких прикосновений; 6) «отзеркаливание» собеседника.

7. Формирование на уроках музыки **«мотивации творчества»**. Формирование креативно-побуждающих мотивов на уроках музыки опирается на склонности, интересы, ценностные ориентации и музыкальный опыт младшего школьника, на учете склонностей детей к различным видам музыкальной деятельности. Поэтому каждый урок музыки должен включать в себя все виды музыкальной деятельности: пение, слушание музыки, игру на детских музыкальных инструментах, музыкально-ритмические движения. Создание в условиях частой смены видов музыкальной деятельности эмоциональной и логической целостности урока музыки необходимо обеспечить сюжетным построением каждого урока.

Мотивационный компонент должен быть также направлен на формирование у младших школьников перспективно-побуждающих мотивов, основанных на понимании значимости музыкального искусства и уроков музыки. Одним из способов формирования данных мотивов является включение в сюжетную канву урока музыки так называемых «обучающих метафор». Обучающие метафоры используются для достижения младшим школьником личностных изменений в ходе восприятия историй или сказок, создающих особую мотивацию к восприятию музыкальных произведений, различным видам музыкальной деятельности или изменяющих негативное поведение

детей. Создание таких метафор на уроках музыки было направлено на выявление положительных впечатлений ребенка, его увлечений, любимых героев и т.п. Воспитывающие метафоры в образной форме представляли аналогичные обучающие ситуации, где «герой» обязательно достигает успеха, овладевает социально приемлемыми и лично полезными способами поведения (например, поведение в оперном театре или слушание классической музыки и т.п.). Сюжет такой метафоры должен быть понятен юному слушателю, т.е. проблемы, персонажи, обстановка, отношения должны быть достаточно знакомы ученику, чтобы вызвать у него ощущение идентификации. Например, метафора-сказка «Незнайка слушает оперу» на уроках 1 класса может познакомить детей с «законами» оперного спектакля и правилами поведения в оперном театре. Метафора «Петя-иностранец» может быть направлена на формирование перспективно-побуждающих мотивов на уроках музыки, побуждать детей к осознанию значения знаний истории русской музыкальной культуры.

Рассматривая особенности реализации мотивационного компонента личностно ориентированного музыкального воспитания младших школьников, необходимо учитывать тот факт, что эффективность данного процесса во многом определяется социальным окружением, в котором живет и растет ребенок. Окружающие ребенка взрослые оказывают большое влияние на формирование основ ценностных музыкальных ориентаций младших школьников своим увлеченным, отрицательным или безразличным отношением к музыке. Поэтому важно, чтобы педагог постоянно обращал внимание на присутствие музыки в повседневной жизни детей, в жизни их семей и окружающих ребенка взрослых, постоянно подчеркивая свой «восторг» от

общения с произведениями музыкального искусства, вовлекая окружающих детей взрослых в процесс музыкального развития младших школьников. В этих целях используются специальные совместные задания для учащихся и взрослых:

1. Совместное выполнение домашнего задания (например, конкурс на составление с помощью взрослых самой большой энциклопедии танцевальных жанров. Названия заносятся в специально оформленные детьми «Энциклопедии Феи Танцев»).

2. Совместное посещение концертов и музыкальных спектаклей предполагает обязательное участие родителей младших школьников. После таких посещений дети вместе с родителями создают собственные афиши спектаклей и концертов с изображением театрального зала, музыкальных инструментов, театральных костюмов и декораций.

3. Проведение «отчетных» концертов и выставок перед родителями, на которых взрослые выступают экскурсоводами и ведущими концертов, доброжелательными критиками и рецензентами.

*III. Позиционный компонент личностно ориентированного музыкального воспитания младших школьников*

Позиционный компонент подчеркивает важность коммуникативного взаимодействия на уроках музыки в начальной школе, показывая, какие объективные и субъективные условия необходимы, чтобы общение было психологически комфортным для детей и учителя, чтобы продуктивно работало как на результат личностно ориентированного музыкального воспитания младших школьников, так и на личностное развитие младших школьников.

Данный компонент направлен на развитие способности учителя анализировать ход и специфику межличностного взаимодействия в процессе музыкальной деятельности. Ставя перед собой задачи самоизменения в общении с детьми, педагог тем самым оказывает благотворное влияние на эмоционально-волевую сферу личности младшего школьника, что является основой для развития творческого потенциала и развития личности ребенка в целом.

Организация конструктивного взаимодействия в процессе лично ориентированного музыкального воспитания младших школьников осуществляется с опорой на эмпатийное взаимодействие, направленное на установление взаимопонимания через сопереживание, сочувствие, соучастие ребенку. В основе эмпатийного взаимодействия в ходе погружения в мир музыки на уроках музыкального искусства в начальной школе лежат два компонента установки педагога – эмоциональный и поведенческий.

*Эмоциональный компонент* основан на реализации учителем механизма «эмоционального заражения» путем установления эмоционально окрашенного контакта с учениками, восприятия и отражения чувств ребенка в ходе восприятия музыки и в процессе музыкального исполнительства. «Эмоциональное заражение» способствует формированию условий для эмоционального обмена впечатлениями от прослушанной музыки, развивает умение воспринимать и отражать экспрессию другого. Процесс «эмоционального заражения» на уроках музыки в начальной школе достигается следующими способами:

1. Учитель должен демонстрировать полную погруженность в процесс эмоционального восприятия и переживания той музыки, которая звучит на уроке. При этом педагог не

должен отвлекаться на замечания детям, записи в дневниках и журналах и т.п.

2. В процессе восприятия музыкальных произведений на уроке музыки учитель может использовать легкие ритмические движения корпуса, мимические реакции восторга и удовольствия.

3. При передачи своего отношения к прозвучавшему музыкальному произведению учитель должен использовать яркие, восторженные интонации.

Для обеспечения позитивного эмоционального фона на уроках музыки можно широко задействовать любимые песни, книги, сказочные персонажи детей. Каждый ученик может принести на урок музыки свою любимую игрушку, фотографию домашнего любимца, с которыми он мог бы общаться по ходу «действия» урока. При разучивании песен дети могут принести изображения своих любимых сказочных героев или игрушки, которые «слушая» пение хозяев, оценивают качество исполнения песни. К портретам героев любимых сказок дети могут подбирать «музыкальные краски». Оказываясь в гостях у «музыкального архитектора», ученики могут выстроить последовательности частей музыкальных произведений в двухчастной, трехчастной форме, форме рондо и форме вариаций при помощи игрушек и конструкторов. Пробуждая и поддерживая тем самым личностный интерес ребенка, мы формируем эмоциональное позитивное отношение детей к урокам музыки.

*Позиционный компонент* направлен на развитие межличностного взаимодействия в процессе личностно ориентированного музыкального воспитания младших школьников. Данный компонент предполагает установление в классе на уроке музыки атмосферы доброжелательности и доверительности.

Использование учителем специальных средств общения, направленных на установление обратной связи, использование форм обращения, вызывающих взаимную симпатию, приводит к корректировке поведения детей на уроках музыки. Выбор педагогом адекватных поведенческих актов и форм обращения, не причиняющих вред ребенку, вызывают взаимную симпатию. Поведенческий компонент предполагает создание раппорта (от англ. *rapport* – связь, взаимоотношения, взаимопонимание, согласие), который считается одной из характеристик согласованности взаимодействия учителя и учащихся, обеспечивающей взаимопонимание и подстройку под типичные поведенческие стратегии учащихся путем понимания его опыта и получаемых от него невербальных сообщений. Реализация поведенческого компонента позиции педагога в процессе личностно ориентированного музыкального воспитания младших школьников состоит в установлении атмосферы доброжелательности и доверительности, обеспечении взаимопонимания между учителем и учащимися путем подстройки под стратегии музыкального восприятия младших школьников (визуальной, кинестетической, аудиальной).

Подстройка под стратегии музыкального восприятия детей осуществляется при помощи использования трех видов предикатов:

– предикаты аудиальной стратегии восприятия музыки: «прислушайтесь к звукам»; «музыка звучит громко, тихо, ритмично, хрипло»; «инструменты ведут разговор»; «музыка беседует с нами, рычит, стонет» и т.п.;

– предикаты визуальной стратегии восприятия музыки: «слушая музыку, представьте, присмотритесь, приглядитесь,

осмотритесь»; «музыка яркая, ясная, четкая, блеклая, цветная, радужная, искристая» и т.п.;

– предикаты кинестетической стратегии восприятия музыки: «слушая музыку, почувствуйте, ощутите»; «звуки теплые, холодные, колючие»; «музыка напряженная, расслабленная, прыгучая, текучая» и т.п.

Процесс организации конструктивного взаимодействия на уроках музыки в начальной школе осуществляется при выполнении ряда **условий**:

1. **Гармоничное сочетание вербальных и невербальных способов** передачи информации. Качество и эффективность вербального поведения учителя на уроке музыки в начальной школе характеризуется коммуникативными качествами речи: ее точностью, выразительностью, доступностью, тембровым богатством. Невербальное поведение учителя связано с использованием действий или поз, которые непосредственно аккомпанируют речи педагога и повышают наглядность вербального изложения; мимики, соответствующей первичным эмоциям (счастья, удивления, гнева и т.п.); фиксации глаз на ребенке и пространственной организацией общения в классе.

2. **Использование учебного диалога** в ходе обсуждения и оценки музыкальных произведений. Его основой базой являются вопросы, подталкивающие младшего школьника к диалогу. Рассмотрим базисную *триаду вопросов*, лежащих в основе учебного диалога на уроках эстетического цикла. Первая группа вопросов подсказывается наглядной ситуацией: «Какие звуки, какие образные сравнения?». Вторая группа вопросов определяется необходимостью найти причинно-следственные связи путем сравнения, нахождение общего или различного, обобщения, классификацией: «Почему так звучит, каким образом меня-

ется музыкальный характер?». Третья группа вопросов побуждает младших школьников к поиску, открытию, ставя ребенка в новую ситуацию: «Как бы, если бы, что могло бы?».

Конструктивное взаимодействие в процессе личностно ориентированного музыкального воспитания младших школьников обеспечивается совместной музыкальной деятельностью. Наиболее эффективно ее протекание осуществляется в ходе музыкально-ритмической деятельности, на основе использования игр и упражнений элементарного музицирования.

Например, в ходе игры «Послушай и повтори мои хлопки» дети с закрытыми глазами по сигналу учителя должны начать прохлопывать ладошами придуманный ритмический рисунок. Если сначала ребенок слышит только себя, то через 1-2 минуты начинает слышать ритмические рисунки своих соседей. Когда это удается, дети открывают глаза и общаются друг с другом взглядами. Тем самым у детей развиваются навыки коммуникативного взаимодействия, внимание, слухомоторная координация.

Еще одним упражнением, в ходе которого может осуществляться конструктивное взаимодействие, может стать прохлопывание по ладоням соседа или учителя своего имени. Педагог взглядом указывает, какой ребенок должен произносить свое имя. Затем все закрывают глаза и произносят по очереди свои имена шепотом, следя за тем, чтобы не было остановки. Открыв глаза, дети произносят не свое имя, а имя соседа справа или слева. При этом один из учеников жестами показывает, как нужно говорить – громко или тихо. Таким образом, данная игра вырабатывает у детей умение переключаться с одного действия на другое, оптимизирует процесс общения младших школьников с помощью оценки и обратной связи.

В игре под названием «Деревья и цветы» дети, которых Волшебник превращает в цветы и деревья, тихо шепчут свое имя (роза, береза, мак, василек, кашка, ромашка, аленький цветок) строго в соответствии с установленным порядком слов и определенном ритме. По установленному сигналу (звуку какого-либо инструмента или слову) дети замирают и превращаются в деревья и цветы. Участие младших школьников в этой игре не только способствует активизации их воображения, наблюдательности, овладению языком жестов, но и развитию коммуникативных умений детей, так как каждый ребенок должен чутко прислушиваться к каждому произнесенному названию цветка или дерева, чтобы произнести свое название, попав в ритмическую основу последовательности слов.

Таким образом, рассмотренные нами содержательно-процессуальный, мотивационный и позиционный компоненты применительно к урокам музыки позволили выявить специфику музыкального воспитания младших школьников с точки зрения их личностной направленности.

#### **1.4. ФОРМИРОВАНИЕ ОСНОВ ИНФОРМАЦИОННОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ В ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ СИСТЕМЕ М. МОНТЕССОРИ**

Переход современной цивилизации от индустриальной к информационной культуре актуализирует прежде всего проблему формирования информационной компетентности личности, которая становится определяющим фактором эффективности ее трудовой деятельности и повседневной жизни. Вместе с тем общее состояние информационной компетентности школьников не может быть признано удовлетворительным. Таким об-

разом, в педагогической теории и практике сложилось противоречие между необходимостью целенаправленного формирования информационной компетентности личности и недостаточным уровнем ее сформированности.

Понятие «информационная компетентность» достаточно широкое и определяемое на современном этапе развития педагогики неоднозначно. Например, П.В. Беспалов определяет информационную компетентность как «...интегральную характеристику личности, предполагающую мотивацию к усвоению соответствующих знаний, способность к решению задач в учебной и профессиональной деятельности с помощью компьютерной техники и владение приемами компьютерного мышления»<sup>18</sup>.

В исследованиях О.Б. Зайцевой понятие информационная компетентность трактуется как сложное индивидуально-психологическое образование на основе интеграции теоретических знаний, практических умений в области инновационных технологий и определенного набора личностных качеств<sup>19</sup>.

По мнению А.Н. Завьялова, информационная компетентность – это обладание знаниями, умениями, навыками и опытом их использования при решении определенного круга социально-профессиональных задач средствами новых информационных технологий, а также умение совершенствовать свои знания и опыт в профессиональной области<sup>20</sup>.

---

<sup>18</sup> Беспалов, П.В. «Компьютерная компетентность в контексте личностно-ориентированного обучения» // Педагогика. – 2003. – №4. – С. 45 – 50.

<sup>19</sup> Зайцева, О.Б. Формирование информационной компетентности будущих учителей средствами инновационных технологий/ О.Б. Зайцева. – Брянск, 2002 – 19 с.

<sup>20</sup> Завьялов, А.Н. Формирование информационной компетентности студентов в области компьютерных технологий (на примере

В трактовке А.Л. Семенова информационная компетентность представляет собой новую грамотность, в состав которой входят умение активной самостоятельной обработки информации человеком, принятие принципиально новых решений в непредвиденных и нестандартных ситуациях с использованием технологических средств<sup>21</sup>.

Информационная компетентность, по С.В. Тришиной, представляет собой интегративное качество личности, являющееся результатом отражения процессов отбора, усвоения, переработки, трансформации и генерирования информации в особый тип предметно-специфических знаний, позволяющее вырабатывать, принимать, прогнозировать и реализовывать оптимальные решения в различных сферах деятельности<sup>22</sup>.

А.В. Хуторской понимает информационную компетентность как умение самостоятельно искать, анализировать и отбирать необходимую информацию, организовывать, преобразовывать, сохранять и передавать ее при помощи реальных объектов (телевизор, магнитофон, телефон, факс, компьютер, принтер, модем) и информационных технологий (аудио-, видеозапись, электронная почта, СМИ, Интернет)<sup>23</sup>.

---

среднего профессионального образования) / А.Н. Завьялов – Тюмень, 2005. – 17 с.

<sup>21</sup> Монтессори, М. Научная педагогика / М. Монтессори. – СПб.: Народная книга, 2014. – 432 с.

<sup>22</sup> Монтессори, М. Впитывающий разум ребенка / М. Монтессори. – СПб.: Волонтеры, 2011. – 320 с.

<sup>23</sup> Мурзалинова, А.Ж. Формирование информационной компетентности школьника как характеристики конкурентоспособности личности / А.Ж. Мурзалинова, Н.С. Кольева // Современные проблемы науки и образования. – 2012. – № 3. – С. 34–54.

Анализ современных трактовок информационной компетенции показал, что в современных условиях качественная личностная характеристика понимается как новая грамотность, в которую входят умения активной, самостоятельной обработки информации человеком. Определяются два ориентира ее использования и понимания: первый связан с формированием понятия информационная компетентность в смысле использования компьютерных технологий с помощью средств (компьютера, банка данных, электронных носителей и др.); второй ориентир рассматривает информационную компетентность личности как процесс восприятия информации человеком, операции с информацией в профессиональной деятельности личности. В этом смысле информационная компетентность личности понимается как особый тип организации предметно-специальных знаний, позволяющих принимать эффективные решения в профессиональной деятельности.

Федеральный государственный образовательный стандарт определяет информационную *компетентность* как «способность и умение самостоятельно искать, анализировать, отбирать, обрабатывать и передавать необходимую информацию при помощи устных и письменных коммуникативных информационных технологий»<sup>24</sup>.

Общим для этих определений является следующее: информационная компетенция неразрывно связана со знаниями и умениями работы с информацией на основе новых информаци-

---

<sup>24</sup> Семенов, А.Л. Роль информационных технологий в общем среднем образовании / А.Л. Семенов. – М.: МИПКРО, 2000. – 12 с.

онных технологий и решением повседневных учебных задач средствами новых информационных технологий.

С.В. Тришина выделяет в структуре информационной компетентности четыре компонента: ценностно-мотивационный, когнитивный, операционно-деятельностный, рефлексивно-коммуникативный<sup>25</sup>. Названные компоненты связаны с такими группами компетенций, как аксиологические, мотивационные, целеполагающие, познавательные, аналитические, планирования, когнитивные, операционные, технологические, процессуальные, рефлексивные, коммуникативные, креативные. В совокупности они составляют обобщенную качественную характеристику учащегося, его многоуровневое личностное образование, эффективность формирования которого определяется специальным педагогическим воздействием на этот процесс.

Кратко охарактеризуем выделенные компоненты с учётом составляющих их групп компетенций:

*Ценностно-мотивационный компонент* – установка и запрос на информацию – включает в себя осознание учеником ценности работы с информацией, мотивацию на поиск значимой информации, понимание значения использования информационных технологий, стремление к самообразованию, целевую установку при работе с информацией, потребность в работе с информацией, сформированность субъектной позиции учащегося, ориентацию в информационной среде, готовность использовать информационные ресурсы в качестве источника знаний.

---

<sup>25</sup> Монтессори, М. Впитывающий разум ребенка / М. Монтессори. – СПб.: Волонтеры, 2011 – 320 с.

*Операционно-деятельностный* компонент – работа с информацией – включает в себя сбор и обработку образовательной информации, разработку творческих проектов, владение методами анализа, синтеза и обобщения информации, умения технологизировать работу с информацией, выбирать оптимальное решение.

*Когнитивный и операционно-деятельностный* компоненты задают формирование субъектной позиции в образовательной практике, освоение способов управления информационной деятельностью для достижения поставленных целей;

*Рефлексивно-коммуникативный компонент* – творческое применение информации – включает в себя умение проводить самоконтроль, удовлетворенность информационной деятельностью, рефлексию результатов процесса работы с информацией, взаимодействие при передаче информации, коммуникацию и совместную деятельность, способность к соорганизации, коррекцию профессиональной информации, осознание и критический анализ информационной деятельности, создание собственных творческих проектов.

Исследователи А.Ж. Мурзалинова и Н.С. Кольева<sup>26</sup> разработали таблицу, наглядно представляющую структуру информационной компетентности учащихся (см. табл. 13).

---

<sup>26</sup> Тришина, С.В. Информационная компетентность специалиста в системе дополнительного профессионального образования [Электронный ресурс] / С.В. Тришина // Интернет-журнал «Эйдос», 2004. – Режим доступа: <http://www.eidos.ru/journal/2004/0622-09.htm>.

## Структура информационной компетентности учащихся

Информационная компетентность		
информационные знания	информационные умения и навыки	качества личности
1	2	3
<p><u>учащиеся знают:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• виды информации (социальная, техническая, биологическая, генетическая) по различным основаниям деления и форме представления; ценность информации;</li> <li>• персональный компьютер как средство получения, обработки и передачи информации, принципы его устройства и основные области применения;</li> <li>• основные виды и назначение программного обеспечения;</li> <li>• вторичные документы как результат аналитико-синтетической переработки информации;</li> <li>• интернет как источник информационных ресурсов, алгоритмы</li> </ul>	<p><u>учащиеся умеют:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• сообщать, систематизировать, генерировать, делать выводы, правильно интерпретировать получаемую информацию;</li> <li>• самостоятельно выполнять программные учебные задачи;</li> <li>• применять программное обеспечение для работы с информацией;</li> <li>• обрабатывать, создавать, использовать и защищать информацию;</li> <li>• осуществлять поиск информации по адресным, фактографическим, тематическим запросам в Интернете;</li> <li>• использовать</li> </ul>	<p><u>учащиеся проявляют:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• сформированность ценностей информационного общества и деятельности человека в нем;</li> <li>• информационную мобильность, адаптивность в различных информационных сообществах;</li> <li>• достижение поставленных целей в быстроменяющихся ситуациях информационного общества на основе способов информационной деятельности и информационного взаимодействия;</li> <li>• инициативность, активность и желание быть лидером;</li> <li>• лидерство, основанное на понимании природы творческого саморазвития как интегральной характеристики</li> </ul>

Окончание табл. 13

1	2	3
<p>поиска по различным типам запросов: адресным, тематическим, фактографическим;</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• различные технологии подготовки и оформления результатов самостоятельной работы;</li> </ul> <p><u>учащиеся понимают:</u> негативные последствия неинформированности и неумения работать с информацией</p>	<p>информационные технологии в процессе подготовки и оформления результатов самостоятельной работы; соблюдать правила сетевого этикета</p>	<p>«самости», системообразующими компонентами которой являются самообучение, саморазвитие и самосовершенствование в творческих видах деятельности</p>

Содержание учебных действий с информацией в начальной школе можно представить тремя группами учебных действий (умений), характеризующих информационную деятельность младших школьников<sup>27</sup>:

1. Поиск, селекция, фиксация информации, что предполагает умение находить по заданному основанию, существенным признакам информацию, представленную в явном и неявном виде, проводить селекцию найденной информации, фиксировать информацию разными способами: словесно, в виде таблицы, графически и т.д.

2. Преобразование, интерпретация и применение информации, что предполагает умение упорядочивать информацию по заданному основанию, сравнивать между собой объекты,

---

<sup>27</sup> Семенов, А.Л. Роль информационных технологий в общем среднем образовании / А.Л. Семенов. – М.: МИПКРО, 2000. – 12 с.

понимать инструкцию к выполнению задания, представленную разными способами (словесно, в виде таблицы, рисованной схемы), устанавливать простые связи, давать элементарные выводы, основываясь на личном опыте, находить аргументы, подтверждающие выводы, сопоставлять и обобщать информацию, отвечать на поставленные в задаче вопросы.

3. Оценка достоверности информации, что предполагает умение высказывать оценочные суждения и свою точку зрения, на основе имеющихся знаний, жизненного опыта подвергать сомнению достоверность информации, представленной в разных видах, обнаруживать недостоверность получаемых сведений, пробелы в информации и находить пути восполнения этих пробелов.

В нашем исследовании мы будем иметь в виду, что при обучении в начальной школе информационная компетентность у младших школьников не может быть сформирована в окончательном, завершённом виде в силу ее сложной, многоаспектной структуры. Начальное образование призвано заложить фундамент, основу информационной компетентности у младших школьников, наличие которой обеспечит успешность школьника на дальнейших ступенях обучения.

Таким образом, рассмотрение содержания и структуры информационной компетентности служит определению ведущих задач и содержания процесса формирования данной компетентности, который должен характеризоваться направленностью на создание условий для самореализации обучающихся, их саморазвития, для становления самобытной личности, готовой к решению жизненно важных проблем.

Информационную компетентность мы будем рассматривать не только и не столько как навыки грамотного пользования компьютером и поисковыми системы. Гораздо более важным нам представляется понимание информационной компетентности как умения работать с информацией, представленной в разных формах и на различных источниках. Работа с информацией (текстовой, иллюстративной, графической, звуковой, мультимедийной) в наше время становится необходимым интеллектуальным умением. Показателями сформированности информационной компетентности мы будем считать умение поставить поисковую проблему (обнаружить пробел в собственных знаниях), умение пользоваться различными источниками информации и выбирать из них наиболее удовлетворяющие решению поставленной задачи, критически оценивать и анализировать достоверность получаемой информации, а также умение переводить информацию из одного вида в другой.

По нашему мнению, информационная компетентность может наиболее успешно приобретаться и проявляться в процессе реализации лично-значимой деятельности. Одной из педагогических систем, максимально полно обеспечивающих деятельность-личный подход в образовательном процессе, является система М. Монтессори.

Современные российские исследователи (М.Г. Сорокова, К.Е. Сумнительный, Е.А. Хилтунен и др.) выделяют такие особенности Монтессори-педагогике, как: антропоцентризм; создание условий для свободы развития ребенка; создание специальной обучающей среды, особого места педагога; индивидуализация обучения; интеграция обучения и социального воспитания.

Выделяют пять основных принципов системы М. Монтессори.

*Принцип содействия естественному развитию*, который подразумевает не пассивное созерцание или отстраненное наблюдение за деятельностью ребенка, а особого рода активность, деятельность взрослого. Она должно строиться на основе знания объективных законов психофизического и социального развития ребенка (например, возрастная периодизация, сензитивные периоды, этапы развития речи, произвольных движений и т.д.), а также внимательного наблюдения за конкретным учеником.

*Принцип «взаимодействия с подготовленной средой»*. Поскольку развитие ребенка происходит во взаимодействии с предметно-пространственной и социальной средой, «окружающая среда есть средство, которым мы можем оказать большое влияние на ребенка»<sup>28</sup>. Очевидно, не любая среда в равной степени способствует развитию. Среда должна: давать возможность каждому ребенку развиваться в своем индивидуальном темпе; содержать в открытом доступе разнообразные предметы, вызывающие интерес детей и побуждающие их к спонтанной созидательной деятельности; отвечать потребностям развития детей в каждый возрастной период; в ней должен присутствовать педагог, выполняющий определенные функции.

*Принцип свободы выбора в «подготовленной среде»*. Ребенку необходимо предоставить свободу выбора деятельности, потому что при этом он руководствуется внутренними импульсами, побуждающими его к развитию. «...только ребенок знает,

---

<sup>28</sup> Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования [Текст]. – М.: Просвещение, 2011. – 31 с.

что необходимо для его развития, а навязанная деятельность мешает его развитию и равновесию»<sup>28</sup>. Актуальный интерес ребенка может сориентировать взрослого, помочь ему разработать или подобрать подходящие дидактические материалы. Однако особенно важна, на наш взгляд, вторая часть данного принципа, уточняющая и углубляющая первую. Действительно, свобода выбора в условиях жилого дома, почты, магазина, банка или улицы не всегда приспособлена и порой опасна для ребенка. Свобода выбора, по мысли М. Монтессори, возможна именно в среде, специально созданной для ребенка и включающей привлекательные предметы, которые могли бы служить средствами развития. Она не означает полного произвола в обращении с дидактическим материалом, а подразумевает постепенное овладение рациональным способом действия с ним, которое показывает педагог.

*Принцип индивидуальной активности в учении.* Этот принцип четко выражен следующей фразой: «ребенок должен учиться посредством своей собственной индивидуальной активности»<sup>29</sup>. Система М. Монтессори способствует проявлению активности в различных областях. Мотивационная активность может проявиться в процессе свободного выбора деятельности. «Подготовленная среда» и правила поведения во время «свободной работы» способствует двигательной активности, в ходе которой вырабатывается «активная дисциплина». Последняя означает способность к саморегуляции, к самоконтролю движений, эмоциональных и поведенческих проявлений. Речевая активность поощряется как разрешение общаться во время «сво-

---

<sup>29</sup> Хуторской, А.В. Ключевые компетенции и образовательные стандарты / А.В. Хуторской. – Режим доступа: <http://www.eidos.ru/news/compet.htm>.

бодной работы», так и особыми методами развития речи детей. Ребенок учится самостоятельно работать с материалом, карточками, справочной литературой, находить ответы на вопросы и «делать открытия». Тем самым он проявляет познавательную активность. Поощряются такие формы социальной активности, как конструктивное взаимодействие, взаимопомощь, показ способа работы с материалом или объяснение непонятого учащимися друг другу. Комплектование группы по разновозрастному признаку должно привести к расширению опыта социального взаимодействия.

*Принцип предметности в обучении.* Значение деятельности с конкретными предметами состоит в том, что она помогает ребенку создать чувственный образ окружающего мира; способствует развитию произвольных движений, мышления; помогает создать основу для абстрактных понятий; развивает волю, инициативность и трудолюбие: «ребенок, который мог работать собственными руками, показывает необычайное развитие и силу характера»<sup>29</sup>. К материалам предъявляется ряд требований: они должны помогать упорядочивать хаотичные впечатления окружающего мира; удовлетворять потребность в экспериментировании и исследовании; помогать «делать открытия» и поддерживать возможность самоконтроля.

Ценностные ориентиры идей М. Монтессори, совпадающие с гуманистическими идеалами современной российской системы образования (признание права каждого ребенка быть субъектом обучения; личностная ориентация образования; уважение к индивидуальности взрослеющего человека; признание внутренней мотивации ребенка к саморазвитию), создают реальные предпосылки для аксиологической адаптации Монтессори-педагогики в отечественном образовательном пространстве<sup>31</sup>.

Развитие основ информационной компетентности у младших школьников будет наиболее успешным именно в условиях предоставляемой ребенку свободы выбора вида и темпа деятельности, места занятия, способа деятельности, партнера, предлагаемых системой М. Монтессори.

Программа тьюторского сопровождения процесса формирования основ информационной компетентности у младших школьников на основе принципов педагогической системы М. Монтессори реализуется на основе создания оптимальных, психологически комфортных условий для успешного обучения и адаптации ребёнка в классном коллективе и школе в целом; сопровождения индивидуального образовательного движения учеников разновозрастного класса через инициирование и поддержку их интересов (инициатив) в различных формах образовательной деятельности.

Названные цели реализуются посредством решения ряда **задач:**

- содействовать проявлению интереса и мотивации к учебной деятельности;
- поддерживать образовательные и социальные инициативы учащихся;
- обустраивать предметную среду, отвечающую сензитивным периодам развития и актуальному интересу младших школьников;
- знакомить с разными формами организации образовательных событий;
- обеспечить места творческих проб и презентаций собственной деятельности;

- наблюдать за деятельностью учащегося и проводить консультации (с др. педагогами, с родителями, с ребёнком), фиксируя точки успеха и напряжения;

- обеспечить развитие способности к самооценке собственной деятельности; познакомить со способами планирования, анализа, рефлексии результатов образовательной деятельности.

Концепция программы тьюторского сопровождения основывается на положениях, которые обеспечивают действительную и эффективную реализацию целей и задач программы, снимают риски, обуславливают подходы к отбору содержания учебных пособий и их методическому обеспечению.

В соответствии с Требованиями к результатам освоения основной образовательной программы начального общего образования программа тьюторского сопровождения направлена на достижение обучающимися личностных, метапредметных (регулятивных, познавательных и коммуникативных) и предметных результатов. В соответствии с требованиями ФГОС метапредметные результаты включают в себя развитие исследовательских учебных действий, включая навыки работы с информацией (извлекать информацию из различных источников, анализировать, систематизировать, представлять различными способами).

Тьюторское сопровождение складывается из четырех основных этапов:

1. Для учеников 1-го года обучения тьюторская поддержка состоит в помощи принятия на себя осознанной позиции учащегося и умении проявлять свой образовательный интерес. **Это этап проб, первого погружения** в опыт ученичества.

2. Для учеников второго года обучения тьютор необходим как профессионал, помогающий расширить образовательное пространство, умеющий поддерживать инициативу и показывать культурные способы её реализации. Это продолжение накопления опыта, необходимого для развития проектной и исследовательской компетенции, плюс **освоение способов** эффективной деятельности в проектировании, коммуникации.

3. Третьекласснику важно помочь действовать на основании имеющегося опыта и передавать его младшим товарищам. Развитие коммуникативной и социальной компетенции **в ситуации самостоятельного применения**.

4. Выпускнику начальной школы, младшему подростку педагог-тьютор помогает проявлять и учитывать связи между различными социальными ролями, осваивать способы решения проблем, возникающих как внутри учебного процесса, так и за его рамками (в образовательных событиях, в жизни за пределами класса и школы), **анализировать свои успехи и трудности, принимать решение о следующем шаге развития**.

Деятельность, обозначенная в этапах как «пробы», «погружение», «освоение», «применение», «анализ» и «принятие решения», в свою очередь является циклической. На какой этап приходится тьюторское сопровождение конкретного ребёнка, зависит от того, была ли уже в его опыте такого рода деятельность. Т.е. в одном образовательном событии разные дети одного возраста могут получить сопровождение и «пробных» действий, и действий по «освоению», «применению», «анализу» и «принятие решений». Таким образом, в программе предусмотрена возможность сопровождать образовательное

движение детей, имеющих разные потребности и образовательные интересы, имеющих разные стартовые возможности (учебные достижения и результаты, индивидуальные особенности и ограничения).

В программе тьюторского сопровождения используются следующие технологии, формы и методы работы.

Программа тьюторского сопровождения встроена в программу основного образования, которая построена с использованием как традиционных форм и методов работы с младшими школьниками (групповые уроки, фронтальная работа), так и событийных, которые предполагают отработку материала не только в рамках стандарта начальной школы, но и за его пределами. Такая интеграция возможна благодаря использованию метода М. Монтессори, который располагает дополнительными образовательными ресурсами подготовленной среды класса (автодидактические материалы для самостоятельной работы, возможность выбора деятельности, разновозрастной коллектив учащихся, педагогический метод наблюдения для работы в зоне актуального и ближайшего развития и др.).

Тьюторское сопровождение предполагает, с одной стороны, вовлечение учащихся в разные формы событийной образовательной деятельности. С другой стороны, педагог-тьютор в своей деятельности концентрируется на таких дополнительных формах работы с детьми, которые позволяют планировать и подготавливать учащегося к образовательным событиям (через работу с индивидуальным или групповым интересом и инициативой), а затем рефлексировать полученный опыт и результаты. Таким образом, в практической деятельности тьютора интегрируются такие современные образовательные технологии, как «Метод проектов», «Технология организации

образовательных событий», «Развитие критического мышления через чтение и письмо» (РКМЧП), «Портфолио» (см. табл. 14).

Таблица 14

**Виды, формы, методы, технологии тьюторского сопровождения**

Виды тьюторского сопровождения	Тематическое содержание деятельности педагога-тьютора	Формы, методы, технологии
1	2	3
<p><b>• Тьюторский час / тьюториал</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Обучение способам самооценивания учебных и образовательных результатов;</li> <li>• Обучение способам взаимодействия в команде;</li> <li>• Планирование учебных и событийных форм образовательной деятельности;</li> <li>• Рефлексия образовательных событий;</li> <li>• Генерирование идей и разработка образовательных и социальных проектов;</li> <li>• Решение проблемных задач командным способом;</li> <li>• Включение в образовательную программу «Олимпиады в начальной школе»;</li> <li>• Изготовление материалов для использования в самостоятельной учебной и проектной деятельности</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Общегрупповая, в малой группе</li> <li>• «Метод проектов», «Портфолио», РКМЧП, технология организации образовательных событий</li> </ul>
<p><b>• Работа с детским интересом / инициативой</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Генерирование идей и разработка образовательных и социальных проектов;</li> <li>• Подготовка материалов по содержанию и организации образовательных и социальных проектов;</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Индивидуальная, групповая; в малых группах;</li> </ul>

Продолжение табл. 14

1	2	3
<ul style="list-style-type: none"> <li>•</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Проведение образовательных событий, связанных с интересом и инициативой учащихся;</li> <li>• Подготовка материалов проектов к презентации, проведение презентации, организация открытой экспертизы с участием учеников, педагогов, родителей</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• «Метод проектов», РКМЧП, технология организации образовательных событий</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Консультации с учащимися</b></li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Обсуждение проблем и задач, возникающих в опыте интеграции учебной и событийной образовательной деятельности (в том числе вопросы самоорганизации и планирования учебного времени);</li> <li>• Обсуждение вопросов по введению в коммуникативную и социальную компетенции;</li> <li>• Работа по формированию самооценки учеников, способности к целеполаганию и планированию (использование «Дневника самооценки», «Портфолио», «Маршрутных листов», «Листов планирования» и др.);</li> <li>• Сопровождение выбора деятельности в специально подготовленной среде класса;</li> <li>• Организация индивидуальной рефлексии результатов образовательной деятельности ученика</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Индивидуальные, в малых группах, групповая;</li> <li>• «Метод проектов», «Портфолио», РКМЧП</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Сопровождение семьи относительно заказа на индивидуальную образовательную</b></li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Семейные консультации по индивидуальному образовательному движению ребёнка, обозначение достижений и трудностей при освоении основной учебной программы (в том числе за рамками стандарта);</li> <li>• Организация встреч для совместного обсуждения результатов учебной и образовательной деятельности с разными специалистами и педагогами, работающими</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Индивидуальные, групповые</li> <li>• «Портфолио», технология организации образовательных событий</li> </ul>

Окончание табл. 14

1	2	3
<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>программу ребёнка</b></li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• с ребёнком;</li> <li>• Консультации по вопросам выбора программ дополнительного образования (в т.ч. дополнительных образов.услуг, предоставляемых школой);</li> <li>• Презентации образовательных ресурсов программ и проектов внутри школы и за её пределами</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>•</li> </ul>

Планирование работы по всем видам и формам тьюторского сопровождения специфически связано с проявлением образовательных интересов и инициатив как отдельных учеников, так и малых групп, и класса в целом. Цикличность тематики может проявляться в специфике необходимой помощи учащимся в начале, середине и конце года. Например, в начале года основным содержанием тьюторских консультаций традиционно являются вопросы адаптации ребёнка к учебному процессу. В конце каждой четверти на тьюторских часах особенно актуальны вопросы по способам рефлексии и самооценки результатов учебной и образовательной деятельности («Маршрутные листы», «Портфолио»). Поэтому конкретное тематическое содержание координируется педагогом-тьютором в ходе разворачивания основной учебной деятельности.

При прохождении всех этапов четырехлетней программы учащийся приобретает следующие умения:

– планирование и рефлексия собственной образовательной деятельности;

– культурное оформление образовательных интересов и инициатив в разных формах учебной и событийной образовательной деятельности;

– повышение учебной мотивации, интереса к предметам учебного плана, положительная динамика индивидуальных предметных результатов (как следствие первого и второго результата);

– выстраивание партнерских отношений с различными субъектами образовательного процесса (успешное взаимодействие в парной, командной работе, с незнакомыми людьми, людьми разного возраста для решения поставленных задач);

– готовность решать проблемные задачи (воля, знание, действия);

Педагог-тьютор может отслеживать результаты работы, основываясь на материалах, которые в свою очередь отражают индивидуальные достижения и особенности учебной и образовательной деятельности учащихся. На первом и втором годах обучения это – материалы индивидуальных маршрутных листов и персональных портфолио учеников. На третьем и четвертом годах обучения также используются маршрутные листы и портфолио учеников. Кроме того, тьютор предлагает учащимся самим включиться в диагностику своих образовательных результатов при помощи «Дневника самооценки».

Сквозным результатом программы тьюторского сопровождения является продуктивная деятельность детей, их участие в проектах. Наблюдение фактического оформления инициативы детей в проекты, фиксация тематики проектов, способов попадания в проектную деятельность, полноту участия в ней.

Мониторинг образовательного процесса в начальной школе М. Монтессори обеспечивается методом наблюдения за свободной работой детей. Материалы мониторинга собираются во время семейных собеседований и консультаций с учащимися, интервью с педагогами и специалистами, которые работают с детьми в школе и после её окончания.

Мониторинг образовательных достижений учеников показывает:

– выпускники способны адаптироваться в других учебных заведениях, в разнообразных детских коллективах, в иных системах оценивания;

– ученики активны и инициативны, используют способы и модели проектного мышления и поведения для культурного оформления и реализации своей инициативы;

– ученики умеют планировать и анализировать свою деятельность с учетом сложившейся ситуации;

– учащиеся сохраняют желание учиться.

Формы образовательной деятельности, которые сопровождает тьютор:

– *Индивидуальные занятия и уроки* помогают ускорить развитие ученика в личностном и академическом плане и дают возможность тьютору определить «зону ближайшего развития» ребенка. Во время проведения индивидуального урока возрастает интерес и вовлеченность ребенка в процесс обучения, появляется внутренняя мотивация.

– *Групповые занятия и уроки (дидактические)* приводят в систему знания по тому или иному предмету, в процессе чего уточняются понятия, вводится терминология, дается новый дидактический материал. Такие уроки ценны тем, что у участников имеется возможность «примерить» на себя разные

социальные роли, внутри урока адекватно выстроить свое поведение и процесс коммуникации.

– *Групповые занятия и уроки (рефлексивные)* помогают осмыслить действительность, проанализировать и описать актуальное событие, средствами речи передать свои ощущения, впечатления; через эти способы осмыслить свою проблему.

– *Занятия по решению индивидуальных учебных трудностей* (группы могут быть разновозрастными и разноуровневыми) предназначены для решения индивидуальных учебных трудностей.

– *Творческие мастерские* как способ расширения образовательного пространства младших школьников позволяют участникам образовательного процесса (педагогам, родителям, детям) проявлять творческую инициативу в процессе проектной деятельности.

– *«Научные экспедиции»* как способ расширения образовательного пространства младших школьников позволяют получать навыки работы с разными источниками информации, проектной и исследовательской деятельности.

– *Детские доклады* поддерживают образовательную инициативу младших школьников, позволяют ребёнку удовлетворить свой познавательный интерес, получить позитивный опыт работы с источниками информации, а также опыт выстраивания культурной коммуникации со слушателями.

– *Консультирование* поддерживает образовательную инициативу младших школьников, родителей, педагогов, позволяет переосмыслить идею собственного учения, когда знание становится не только личным опытом, но и позволяет выступить в иной социальной роли.

– *Лаборатория «Физика и химия для младших школьников»* – способ расширения образовательного пространства младших школьников, при котором знания не задаются сверху, а приобретаются в процессе активной деятельности. Они являются предметом целенаправленной работы детей по экспериментированию, которое направлено на выявление условий происхождения знания и на определение приёмов их употребления.

– *Экскурсии тематические* дают возможность детям ощутить себя частичкой «космоса», познакомиться с богатствами мира природы, что поощряет умение детей удивляться, радоваться собственным открытиям, самостоятельно искать ответы на свои вопросы.

– *«Проекты»* как вид продуктивной деятельности, который включают перевод какой-либо детской инициативы (идеи) на уровень целеполагания и постановки задач, понимания, какие ресурсы необходимо привлечь для их выполнения и совершения действий для достижения новых результатов (в продуктивной форме). Проекты предполагают многократное использование командной работы. Особым результатом проекта является итоговое событие или продукт деятельности.

### **1.5. ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ВЛИЯНИЯ СЕМЬИ НА ФОРМИРОВАНИЕ ОТКЛОНЯЮЩЕГОСЯ ПОВЕДЕНИЯ В МЛАДШЕМ ШКОЛЬНОМ ВОЗРАСТЕ**

Кризисные изменения, происходящие в обществе, обусловленные значительной трансформацией социальных

институтов и переоценкой базовых социальных ценностей, привели к появлению социально-деструктивных последствий. Одним из наиболее значимых в современной психолого-педагогической науке является формирование отклоняющегося поведения детей.

Рост числа учащихся начальных классов, чье поведение в той или иной мере не соответствует общепринятым нормам, вызывает озабоченность общества. В 2014 году зафиксирован рост числа преступлений, совершенных несовершеннолетними, не достигшими возраста 14-ти лет. Количество правонарушений, совершенных несовершеннолетними и при их участии, по данным Федеральной службы государственной статистики, составляет около 60 тысяч случаев в год<sup>30</sup>. По официальным данным количество детей и подростков, самовольно покинувших дом, составляет более 51 тыс. человек<sup>31</sup>.

Для обозначения неблагоприятного развития личности школьника принято использовать ряд понятий, что обусловлено различными подходами к изучению данной проблемы.

В педагогике таких учащихся называют «педагогически запущенными», «трудными», «трудновоспитуемыми», «несовершеннолетними с отклоняющимся поведением», «детьми с низким уровнем нравственной воспитанности». В зависимости от степени тяжести выделяют следующие разновидности отклоняющегося поведения: не нарушающие этических норм, принятых в том или ином обществе; отклонения, нарушающие

---

<sup>30</sup> Федеральная служба государственной статистики. Центральная база статистических данных [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.gks.ru/dbscripts/cbsd/dbinet.cgi?pl=2318013>.

<sup>31</sup> В России растет число беспризорных детей [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.vestifinance.ru/articles/55320>.

общественно-значимые нормы, что в дальнейшем может послужить причиной формирования делинквентного поведения; правонарушения (нарушение правовых норм, зафиксированных государством); отклонения в поведении, которые обусловлены нарушенным психическим развитием.

Понятия «трудный» и «педагогически запущенный» трактуются рядом исследователей (Л.М. Зюбин, М.В. Карпова, А.И. Кочетов, В.Г. Сенько) как тождественные, однако некоторые авторы (А.С. Белкин, Н.Н. Верцинская, И.Я. Невский, Л.В. Янкина) считают «педагогическую запущенность» причиной, основой для формирования «трудновоспитуемости», подчеркивая, что любой трудный ребенок является педагогически запущенным вследствие педагогических промахов.

В.Г. Степанов, характеризуя понятие «трудные дети», выделяет следующие признаки: во-первых, наличие отклоняющегося от общепринятых норм поведения; во-вторых, сложность коррекции имеющихся поведенческих нарушений; в-третьих, обязательность осуществления дифференцированного подхода в учебно-воспитательном процессе. Автор отмечает, что о наличии «трудности» можно говорить «... при наличии у учащегося устойчивых недостатков в характере и поведении. С таким учащимся бывает сложно общаться и умелому педагогу»<sup>32</sup>.

В психологии принято использовать ряд критериев для классификации отклоняющегося поведения:

– степень социальной значимости (Ю.А. Клейберг, Я.И. Гилинский): негативные (такие, например, как злоупотребление психоактивными веществами, преступления), позитивные

---

<sup>32</sup> Степанов, В.Г. Психология трудных школьников [Текст]: учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / В.Г. Степанов. – М.: Издат. центр «Академия», 2001. – С. 11.

(социальное творчество, коллекционирование) и нейтральные (бродяжничество, попрошайничество) отклонения (следует отметить, что позитивные отклонения не являются девиацией как таковой, однако с течением времени они могут трансформироваться в аддиктивные формы поведения);

– мотивация поведения (Ц.П. Короленко): нестандартное и деструктивное поведение;

– взаимодействие с реальностью (В.Д. Менделевич): борьба с реальностью, уход от реальности, игнорирование реальности;

– вид нарушаемой нормы и последствия (Е.В. Змановская): делинквентное поведение, асоциальное поведение.

Чаще всего используются понятия «ребенок с делинквентным поведением» (антисоциальным, общественно опасным, противоречащим правовым нормам), «ребенок с асоциальным поведением» (аморальным, не соответствующим моральным и нравственным нормам), «ребенок с аутодеструктивным поведением» (саморазрушительным, не соответствующим медико-психологическим нормам), «социально заброшенный» ребенок, потребности которого игнорируются.

«Делинквентное» и «асоциальное поведение» объединяет своеобразная внешняя направленность (на других), поскольку и то, и другое нарушает социальный порядок, угрожая безопасности людей или нарушая межличностное взаимодействие.

«Аутодеструктивное поведение» и «заброшенность» направлены на себя и нарушают процесс развития личности, угрожая психическому и физическому здоровью детей.

Психологи выделяют возрастные особенности различных вариаций отклоняющегося поведения (табл. 15).

**Возрастные особенности проявлений отклоняющегося поведения**

Вид	Проявления		
	детство	отрочество и юность	взрослость
1	2	3	4
Делинквентное	Поджоги, кражи, жестокость по отношению к животным, младшими детям и сверстникам, порча чужих игрушек, хулиганские поступки	Варварское отношение к общественной или частной собственности, грабежи, кражи, хулиганство, драки, распространение психоактивных веществ	Преступления, правонарушения, влекущие административную или уголовную ответственность, неисполнение гражданских обязанностей или долга
Асоциальное	Попрошайничество, вымогательство, побег из дома, бродяжничество, агрессивное поведение, нецензурная брань, воровство	Ложь, агрессивное поведение, прогулы занятий в школе, нежелание продолжать обучение, побег, бродяжничество, увлечение граффити, использование сленга, увлечение татуировками	Бродяжничество, иждивенчество, сексуальные инверсии, игровая аддикция, агрессивное поведение, ретреатизм (бегство от действительности), инновационное поведение (выстраивание «финансовых пирамид)»
Аутодеструктивное	Курение, токсикомания, низкий уровень воспитанности, негативное отношение к школе, сопротивление педагогическим воздействиям	Аддиктивное поведение (злоупотребление психоактивными веществами, анорексия или булимия, гейм-аддикция, зависимость от виртуальной реальности компьютера), суицидальное поведение, чаще демонстративного характера, самоповреждающие действия	Суицидальное поведение, виктимное поведение, аутическое поведение, потребность испытывать пугнические эмоции, наркомания, токсикомания, пищевая зависимость, зависимость от азартных игр, фанатизм

1	2	3	4
Поведение заброшенного ребенка	Уклонение от контактов со сверстниками и взрослыми	Потребление психоактивных веществ, виктимное поведение	

Таким образом, «трудновоспитуемость» расценивается как результат такого явления, как «педагогическая запущенность», с одной стороны, и может служить основой для формирования отклоняющегося поведения школьников, с другой. Однако практически все исследователи подчеркивают, что, как правило, такие учащиеся характеризуются как «сложные в общении» или «неудобные» вследствие наличия некоторых личностных свойств в качеств или неумения и нежелания воспитателей найти индивидуальный подход к подобного рода детям.

В.Ф. Шевчук, определяя понятие «отклоняющееся поведение»<sup>33</sup>, подчеркивает значимость отклонений в поведении для психологического климата в коллективе и указывает на наличие пограничного состояния (деградация личности), выделяя следующие виды отклоняющегося поведения: социально опасные (преступления и правонарушения), которые являются уголовными преступлениями; осложняющие процесс коммуникации (озорство, нецензурная брань, нарушение общественного порядка), которые нарушают правовые нормы. Некоторые исследова-

---

<sup>33</sup> Шевчук, В.Ф. Поведение [Электронный ресурс]: монография / В.Ф. Шевчук; под общей ред. проф. В.В. Новикова. – Ярославль, 2004. – Режим доступа: [http://www.pedagogov.net/files/books/povedenie\\_shevchuk.pdf](http://www.pedagogov.net/files/books/povedenie_shevchuk.pdf).

тели выделяют виды отклоняющегося поведения, направленные на личность окружающих (например, агрессивное поведение) и на собственную личность (алкоголизм, наркомания).

Мы считаем, что наиболее соответствующее возрастным особенностям развития младшего школьника является понятие «отклоняющееся поведение», которое является обобщенным, подчеркивающим наличие неблагополучия в процессе развития школьника.

Таким образом, теоретический анализ позволил нам конкретизировать понятие «отклоняющееся поведение младшего школьника», которое мы рассматриваем как совокупность действий и поступков ребенка, проявляющихся в поведенческом противодействии установленным нравственным и правовым нормам, вызывающим негативные психологические эффекты в социальном окружении. Оно может быть охарактеризовано как нарушение взаимодействия ребенка с социумом вследствие отсутствия адекватного учета средой его индивидуальности»<sup>34</sup>.

Отклоняющееся поведение детей младшего школьного возраста характеризуется рядом признаков:

- нарушение норм, принятых в обществе;
- негативная оценка членов социума, которая выражается в общественном порицании или использовании санкций, соответствующих возрастному периоду;
- вред, причиняемый самому носителю отклоняющегося поведения или социальному окружению;
- проявление социальной дезадаптации;

---

<sup>34</sup> Жукова, М.В. Педагогические условия подготовки будущих учителей к работе с семьей младшего школьника с отклоняющимся поведением [Текст]: дис. ... канд. пед. наук / М.В. Жукова. – Магнитогорск, 2001. – С. 35.

- систематичность, повторяемость нарушений;
- отсутствие отклонений от медицинской нормы.

Работа педагога, основанная на учете специфики отклоняющегося поведения в младшем школьном возрасте, позволяет осуществлять дифференцированный подход к детям, выбирать оптимальные пути и средства профилактической деятельности.

Анализ педагогической литературы позволяет выделить ряд характерных личностных особенностей младшего школьника с отклоняющимся от норм поведением:

- сопротивление воспитательным воздействиям, нежелание следовать социальным нормам;
- выраженная деструктивность в подсистеме «ребенок – родители» и «ученик – ученик», «ученик – учитель»;
- асоциальная ориентация личности в межличностных отношениях, самосознании, социуме;
- повышенная толерантность к влияниям асоциальной среды;
- стабильность и систематичность нарушения социально приемлемых форм поведения;
- социальная дезадаптация;
- несформированность просоциальных качеств личности.

На системном уровне отклонения в поведении рассматриваются как адаптация социальной системы к изменениям внешней среды и анализируются с точки зрения масштаба (массовые и индивидуальные), объекта (экономические и бытовые), длительности (единовременные и длительные), типа нарушаемой нормы (девиантное, делинквентное и криминальное поведение) и последствий (негативные и позитивные) (рис. 2).

Индивидуальные формы отклоняющегося поведения проявляются вне связи с поведением окружения и могут быть представлены нарушением коммуникативного или пищевого поведения, сексуальными аномалиями, сверхценными идеями, кверулянтством, различного рода маниями.

Групповые формы отклоняющегося поведения включают в себя фанатизм, спортивную аддикцию, реакции группирования, приватизации и эмансипации.

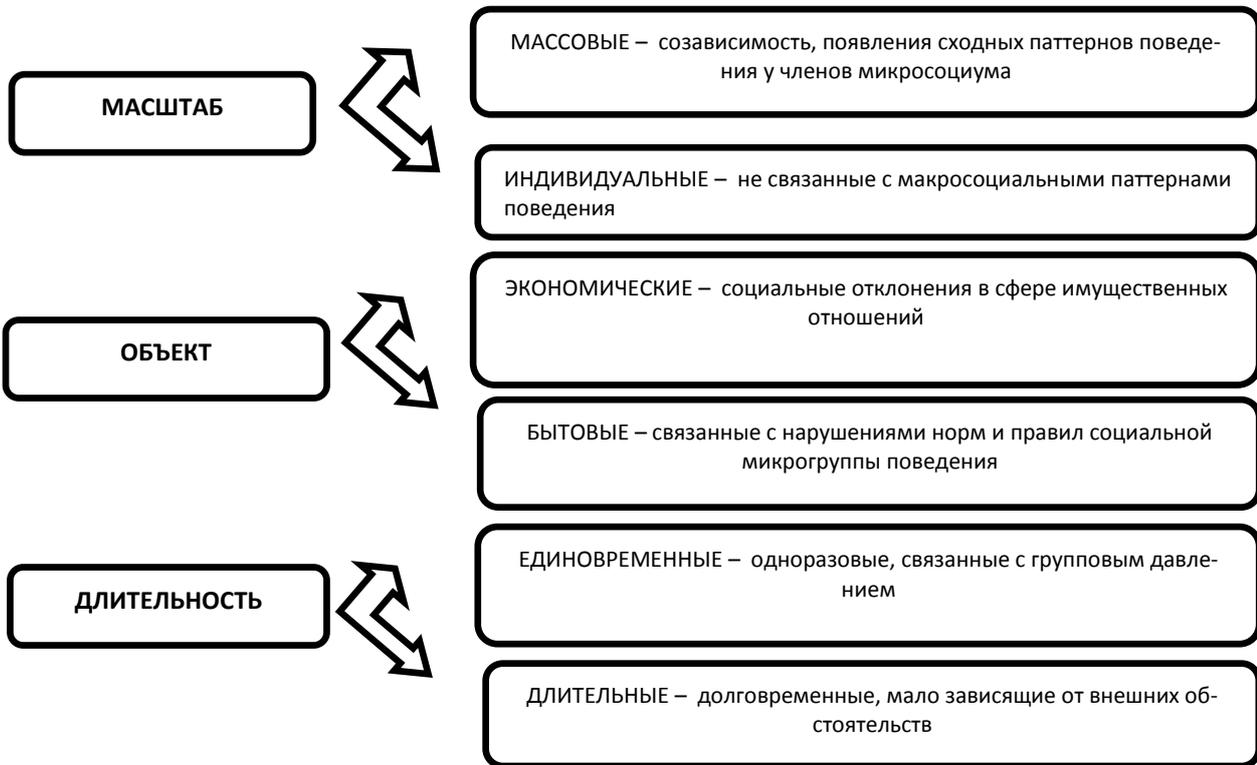
Единовременные девиации отличаются кратковременностью и связаны с неспособностью или невозможностью противостоять групповому давлению. Так, ребенок может проявлять агрессивность или употреблять психоактивное вещество только в определенной группе.

Для длительных девиаций характерна монофеноменологичность – устойчивое преобладание ограниченного количества, а чаще единственной, форм отклонений в поведении.

Девиантный тип поведения носит название антидисциплинарного и представлен агрессивными реакциями, потреблением психоактивных веществ, побегами из дома, пренебрежением обязанностями учащегося и т.д.

Делинквентное поведение характеризуется наличием систематических агрессивных или насильственных действий личностной направленности: кражи, вымогательство, мелкие грабежи.

В анамнезе криминального типа поведения, как правило, присутствует девиантное и делинквентное поведение, которое по мере достижения ребенком совершеннолетия приобретает учащающийся и все более жестокий характер.



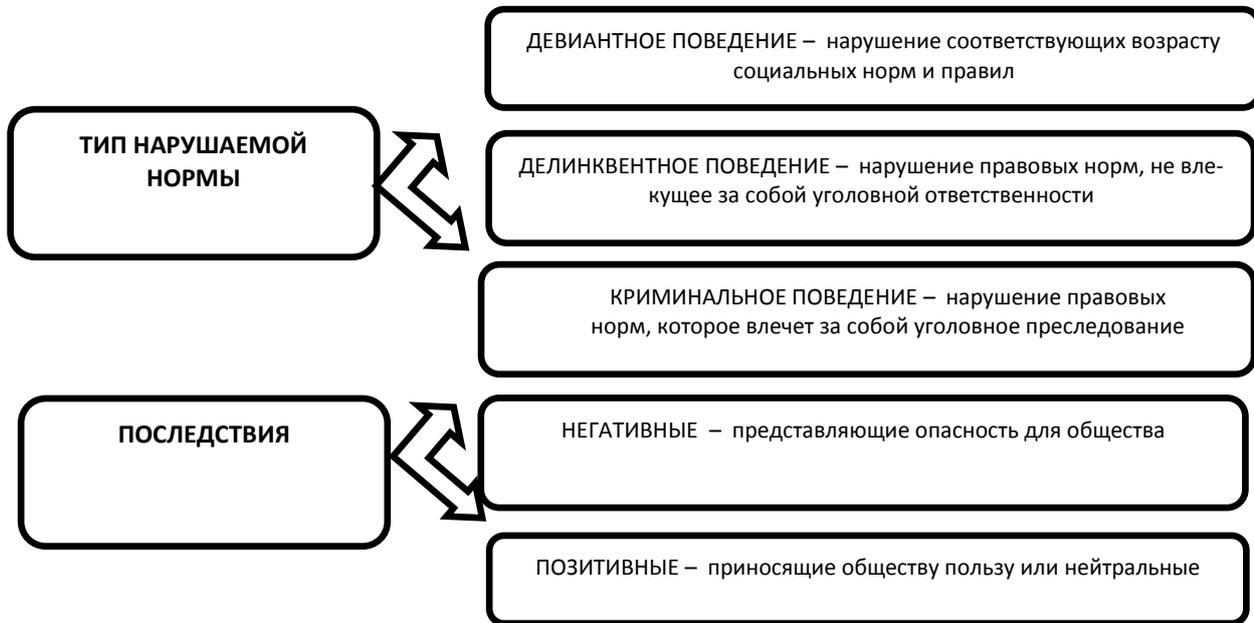


Рис. 2. Виды отклонений в поведении

Позитивные девиации не рассматриваются членами социума как отклонения, поскольку не только не представляют для нас реальной опасности, но и могут быть полезными. К ним относят, например, новаторство, сверхинтеллигентность, святость, аскетизм, самопожертвование, альтруизм и пр. Негативные девиации проявляются в форме преступности, наркомании, алкоголизма, жестокости, суицида.

В последние годы отмечено резкое увеличение распространенности такого вида отклоняющегося поведения, как аддиктивное расстройство, разнообразие его форм, появление новых разновидностей.

Изучение феномена аддиктивного поведения проводится в рамках различных отраслей науки: медицины, психологии, педагогики и др.

Различные аспекты химической зависимости рассматривались в работах А.Е. Личко, В.С. Битенского, И.Н. Пятницкой, П.Д. Шабанова. Типология нехимических аддикций разработана Ц.П. Короленко и Т.А. Донских. В. Франкл, Э.Г. Эйдемиллер, В.В. Юстицкис, И.А. Фурманов освещают проблемы детерминации аддиктивного поведения; Э.Е. Бехтель, В.С. Битенский, Б.С. Братусь, А.В. Гоголева, Т.А. Донских, В.Ю. Завьялов, С.А. Завражин, Д.В. Колесов, В.Т. Кондратенко, Ц.П. Короленко, С.А. Кулаков, А.Е. Личко, Т.И. Петракова, Ю.В. Попов, Н.А. Сирота, И.Н. Толстых – проблемы негативных воздействий ПАВ на личность; М.С. Иванов, Е.В. Змановская, В.Д. Менделевич – различные варианты аддиктивной реализации.

Влияние социальных факторов, детерминирующих формирование аддиктивного поведения, представлено в исследованиях Л.И. Булотайте, Е.Л. Григоренко, Т.В. Корниловой, Н.И. Кузнецовой, П.И. Сидорова, С.Д. Смирнова, Д.В. Четвериков и др. Накоплен значительный материал, раскрывающий психо-

логические механизмы аддиктивного поведения и его профилактики (С.В. Березин, К.С. Лисецкий, Н.А. Сирота, В.М. Ялтонский). Возрастные аспекты проблемы рассмотрены в трудах Д.И. Фельдштейна, В.С. Мухиной, А.А. Реана, Г.А. Цукерман, И.С. Кона.

Отечественными психологами (С.А. Бадмаев, С.А. Беличева, А.П. Горбачева, И.И. Кауненко) и педагогами (Б.Н. Алмазов, В.П. Кащенко, И.А. Невский, В.А. Попов, Л.Н. Рыбакова) обоснованы принципы социально-педагогической работы по профилактике зависимостей.

В современной литературе в качестве синонима зависимости нередко используется понятие «аддикция». В широком смысле зависимость (*dependence*) – «стремление полагаться на кого-то или что-то в целях получения удовлетворения или адаптации»<sup>35</sup>.

Как «положительное качество, способствующее здоровому психологическому развитию и росту человека»<sup>36</sup> рассматривается зависимость от жизненно необходимых объектов или близких людей (нормальная зависимость).

Выделяют два типа нарушений механизма нормальной зависимости – зависимые отношения (чрезмерная привязанность к человеку) и зависимое поведение (в качестве объекта привязанности выступает физический объект или какой-либо

---

<sup>35</sup> Психоаналитические термины и понятия: словарь / под ред. Борнесса Э. Мура и Бернарда Д. Фаина. – Режим доступа: <http://vocabulary.ru/dictionary/18/word/zavisimost>.

<sup>36</sup> R. Frager, J. Fadiman. Glossary of Personality & Personal Growth. – Режим доступа: <http://vocabulary.ru/dictionary/36/word/zavisimost>.

вид деятельности)<sup>37</sup>. В этом случае речь идет об «аддиктивном поведении».

Таким образом, «зависимость» является более широким понятием, а «аддиктивное поведение» рассматривается как вид зависимого поведения, связанный с нарушением потребностей личности или злоупотреблением чем-либо. Иными словами, зависимость отражает состояние необходимости в чем-либо, а аддикция является экстремальным состоянием потери контроля в потребностной сфере.

В разговорном английском *addiction* – это пагубная привычка, страсть (от лат. *addictus* – слепо преданный, полностью пристрастившийся к чему-либо, обреченный, порабощенный, целиком подчинившийся кому-либо). В русском языке аддикция является синонимом слов «пристрастие» (сильная склонность к чему-либо)<sup>38</sup>, «страсть» (сильная привязанность, слепое безотчетное предпочтение чего-либо)<sup>39</sup>.

Аддиктивное поведение рассматривается большинством авторов, стоявших у начала разработки этой проблемы, как одна из форм деструктивного (разрушительного) поведения, причиняющего вред человеку и обществу.

На начальных этапах изучения феномена аддиктивного поведения его связывали лишь с потреблением психоактивных веществ (ПАВ).

---

<sup>37</sup>Змановская, Е.В. Девиантное поведение личности и группы: учеб. пос. / Е.В. Змановская, В.Ю. Рыбников. – СПб.: Питер, 2010. – 352 с.

<sup>38</sup> Ожегов, С.И. Толковый словарь русского языка: 80000 слов и фразеологических выражений / С.И. Ожегов. Н.Ю. Шведова – 4-е изд., доп. – М.: Азбуковник, 1999. – С. 600.

<sup>39</sup> Даль, В.И. Толковый словарь русского языка. Современная версия / В.И. Даль. – М.: ЭКСМО-Пресс, ЭКСМО-МАРКЕТ, 2000. – С. 532

Термин «аддиктивное поведение» (АП) был предложен В. Миллер (Miller, 1984) и М. Ландри (Landry, 1987), которые рассматривали его как злоупотребление химическими веществами, изменяющими психическое состояние до того, как от них сформируется зависимость.

Широкое распространение в отечественной психологической науке термин «аддиктивное поведение» получил благодаря работам А.Е. Личко и В.С. Битенского, которые отмечали, что в отношении несовершеннолетних, злоупотребляющих ПАВ, чаще всего речь идет не о болезни, а о нарушении поведения<sup>40</sup>.

С.А. Кулаков и С.Б. Вайсов рассматривают аддиктивное поведение как вид нарушенной адаптации в подростковом возрасте, для которого характерно злоупотребление одним или несколькими ПАВ без признаков индивидуальной психической или физической зависимости в сочетании с другими нарушениями поведения<sup>41</sup>.

Ц.П. Короленко и Н.В. Дмитриева дают более широкую трактовку определения аддиктивного поведения, рассматривая его как один из типов девиантного (отклоняющегося) поведения с формированием стремления к уходу от реальности путем искусственного изменения своего психического состояния посредством приема некоторых веществ или постоянной фиксации внимания на определенных видах деятельности с целью развития и поддержания интенсивных эмоций<sup>42</sup>.

---

<sup>40</sup> Личко, А.Е. Подростковая наркология / А.Е. Личко, В.С. Битенский. – Л.: Медицина, 1991. – 304 с.

<sup>41</sup> Кулаков С.А. Руководство по реабилитации наркозависимых / С.А. Кулаков, С.Б. Вайсов. – М.: Речь. – 240 с.

<sup>42</sup> Короленко, Ц.П. Психосоциальная аддиктология / Ц.П. Короленко, Н.В. Дмитриева. – Новосибирск: Олсиб, 2001. – 251 с.

У истоков изучения аддиктивного поведения стояла наркология (наука о медицинских последствиях злоупотребления веществами, вызывающими зависимость), которая выделилась из психиатрии как отдельная дисциплина в 1960–70-х годах XX века.

В последние годы отмечено резкое увеличение распространенности аддиктивных расстройств, разнообразие их форм, появление новых разновидностей. К традиционно известным химическим аддикциям (алкоголизм, наркомания, токсикомания, табакокурение) добавлены описания работоголизма (эргопатия), сексуальной, компьютерной, интернет-аддикции, патологической склонности к азартным играм (гэмблинг) и др.

Зависимое (аддиктивное) поведение как вид девиантного поведения личности, в свою очередь, имеет множество подвидов, дифференцируемых преимущественно по объекту аддикции (психоактивные вещества, игры (в том числе компьютерные), Интернет, пища, секс, религия и религиозные культы).

В соответствии с объектами выделяют следующие формы зависимого поведения: фармакологическая зависимость (курение, алкогольная зависимость, токсикомания, наркозависимость, лекарственная зависимость); гэмблинг – игровая зависимость (азартные игры); информационные аддикции (интернет-зависимость); нарушение пищевого поведения (переедание, голодание, отказ от еды); сексуальные аддикции (зоофилия, фетишизм, трансвестизм, эксбиционизм, вуаеризм, некрофелия, садомазохизм); религиозное деструктивное поведение (вовлеченность в секту).

На сегодняшний день достаточно полно изучена проблема химических аддикций (потребление веществ, способных вызывать изменение психического состояния, – алкоголя, наркоти-

ков, токсических веществ, немедицинское потребление лекарственных препаратов, курение и др.).

Менее известны нехимические аддикции, где объектом зависимости становится поведенческий паттерн, а не ПАВ. К таким аддикциям относят:

– азартные игры (гэмблинг), аддикция отношений, сексуальная, любовная аддикции, аддикция избегания, работоголизм, аддикция к трате денег, ургентная аддикция, а также промежуточные аддикции, например, аддикция к еде (Ц.П. Короленко, 2001);

– аддикция упражнений (спортивная) (Murphy, 1994; Griffiths, 1997; Kjelsas et al., 2003);

– духовный поиск (В.В. Постнов, В.А. Дереча, 2004);

– «состояние перманентной войны» (В.В. Постнов и др., 2004);

– синдром Тоада, или зависимость от «веселого автовождения» (joy riding dependence) (McBride, 2000);

– фанатизм во всех его проявлениях (религиозный, политический, спортивный, национальный) (В.Д. Менделевич, 2003);

– многообразные компьютерные зависимости или интернет-зависимости (синонимы: интернет-аддикция, нетаголизм, виртуальная аддикция) (А.В. Гоголева, 2002; А.Е. Войскунский, 2004; Young, 1998). В рамках данной аддикции рассматривается информационная преступность: хакерство (ярко выраженное увлечение познанием в сфере информационных компьютерных технологий, выходящее за рамки профессиональной или учебной деятельности); крякерство (взлом и изменение программ на свое усмотрение или на заказ); кардинг (получение денег, благодаря использованию информации с чужой банковской карточки); киберхулиганство (хулиганские выходки в виртуальном пространстве); кибертерроризм (преднамеренные политически

мотивированные атаки на информационные, компьютерные системы, компьютерные программы и данные, выраженные в применении насилия по отношению к гражданским целям);

– игровая аддикция («кибернетическая лудомания», (от лат. *ludus* – игра), патологическое геймерство (от англ. *game* – игра), «гэмблинг» (увлечение компьютерными играми как одним из видов азартных игр, не связанным с денежным риском или риском для жизни), «гейм-аддикция» (зависимость от компьютерных игр).

С.В. Манахов выделяет ряд паттернов поведения, которые позволяют констатировать наличие аддикции<sup>43</sup>: в поведенческой сфере (нестабильность в отношениях, стратегия избегания проблем, некритичность в оценке своих возможностей, сопровождающаяся высоким уровнем претензий, неэффективный способ реагирования на препятствия и трудности, эгоцентризм, агрессивность, неуверенность); в аффективной сфере (эмоциональная лабильность, низкая фрустрационная устойчивость, склонность к тревоге и депрессии, неадекватная самооценка, пессимистичность); в мотивационно-потребностной сфере (блокировка потребности в защищенности, самоутверждении, принадлежности к референтной группе); в когнитивной сфере («аффективная логика», «эмоциональные блоки», избегание проблем, формирование выводов при отсутствии аргументов).

Рассмотрим наиболее распространенные формы аддиктивных расстройств, характерных для детского возраста.

*Табакотурение.* Табак – травянистое растение рода *Nicotiana*, из семейства пасленовых. Никотин, вызывающий зависи-

---

<sup>43</sup> Манахов, С.В. Особенности возникновения аддиктивного поведения несовершеннолетних [Текст] / С.В. Манахов // Вестник МГОУ. – Серия «Психологические науки». – 2012. – № 2. – С. 52–57.

мость, содержится в листьях растений в концентрации от 1 % до 9 %. По данным ВОЗ, от последствий табакокурения умирает ежегодно около 5 млн жителей Земли, а с 1999 года в мире погибло почти 40 млн человек. Согласно докладу Всемирной организации здравоохранения о распространении табачной эпидемии (2008 год), самыми «курящими» странами являются Китай, Италия, Франция, Япония, США и Россия.

По данным Росстата, с 1985 года число курильщиков увеличилось на 440 тыс. человек. Наша страна занимает одно из первых мест в мире по числу курящих подростков (более 3 млн). По приблизительным оценкам, в России курят до 65 % мужчин и более 20 % женщин.

Президент Всероссийского научного общества кардиологов, академик РАМН Р. Оганов отметил, что возрастной показатель начала табакокурения в России неуклонно снижается, жители России начинают курить уже с 10–12 лет. В 15 лет каждый десятый подросток из крупных городов России имеет табачную зависимость.

Традиция табакокурения зародилась у американских индейцев, примерно в I в. н.э. и была связана с религиозными ритуалами, но к концу XV в. стала повседневной бытовой практикой по всему Западному полушарию. Трубка, через которую индейцы нюхали табак, называлась у них «тобаго» или «тобака», откуда и произошло испанское слово, означающее соответствующее растение и его сухие листья.

Члены экспедиции Колумба в Вест Индии были первыми европейцами, научившимися курить табак, испанцами же были созданы и первые крупные табачные плантации. В Европе табак сначала использовался как лекарственное растение: в виде компрессов и нюхательного порошка.

С 1575 небольшое количество табака стали выращивать в Новом Свете, Португалии, Голландии, а в начале XVII в. табак использовался уже почти во всем мире.

Впервые табак появляется в России при Иване Грозном, и курение на короткое время приобретает временную популярность в среде знати, но впоследствии курение подвергается официальному запрету.

Однако в 1697 г. серией указов царь Петр Алексеевич (Петр I), государь-реформатор, легализовал продажу табака и установил правила его распространения.

В качестве факторов, предрасполагающих к инициации табакокурения, называют: психологические (любопытство, потребность в экспериментировании, вызов обществу, демонстрация «взрослых» паттернов поведения); социальные (пример референтных лиц, влияние микросоциума, давление со стороны сверстников); физиологические (эффект никотина, оксида углерода, длительность фазы экспериментирования).

Многочисленные исследования подтверждают гипотезу о наличии у курильщиков не только психологической, но и физической зависимости. Во-первых, эксперименты подтверждают, что потребность в курении может быть удовлетворена при помощи инъекции никотина; во-вторых, у курильщика складывается режим курения, способствующий поддержанию уровня никотина в мозге; в-третьих, никотиновый голод вызывает симптомы абстиненции, выражающиеся в нервозности, беспокойстве, головокружении, усталости, потоотделении, судорогах, дрожании конечностей, усиленном сердцебиении; и, наконец, доза никотина неуклонно возрастает, а в случае воздержания поведение человека становится неконтролируемым и наблюдается рецидив.

Историю формирования аддикции принято делить на фазы: фаза пробного курения (6–12 лет), фаза нерегулярного курения (13–16 лет), фаза регулярного незначительного курения (у 45 % в 21–24 года), фаза регулярного интенсивного курения (у 13 % в 15–18 лет, у 46 % в 21–24 года) (Stumple, 1989). Переход от одного этапа к другому детерминирован многими факторами (влияние друзей, образа жизни, семьи, отношения общества к проблеме, средств массовой информации, распространения рекламы табачных изделий), значение которых на разных этапах возрастного развития неравноценно. Так, на первом этапе формирования аддикции значение имеет семейный микросоциум, на втором – влияние сверстников и наличие табачных изделий дома, на третьем – ценовая доступность, мнение о способности табака успокаивать и способствовать снижению веса, а на четвертом ведущую роль играет сформировавшаяся привычка.

В качестве мотивов продолжения курения выделяют переживание релаксации и удовольствия, гармонизацию душевного покоя, улучшение ситуации общения, замещение какой-либо деятельности, стимулирование умственной деятельности. Удерживают и закрепляют привычку низкая общая и гигиеническая культура, развивающаяся зависимость, окружение курильщиков, нейротизм.

Таким образом, наиболее эффективной профилактика табакокурения является еще в младшем школьном возрасте, на фазе пробного курения, когда не сформировались зависимость и аддиктивные мотивы.

Проблема профилактики аддиктивного поведения не нова, в истории человечества злоупотребление тем или иным видом аддиктивных агентов подвергалось не только осуждению, но зачастую и суровому наказанию.

Мероприятия по контролю над табаком имеют такую же долгую историю, как и знакомство с ним. Уже в XVI–XVII столетиях, на ранних стадиях распространения табака, во многих странах предпринимались попытки препятствовать его продвижению, главным образом по религиозным причинам.

В 1604 году король Англии Яков I опубликовал памфлет «О вреде табака» («A Counterblast to Tobассо»), в котором написал, что курение – это «...обычай, отвратительный для глаза, ненавистный носу, вредный мозгу, опасный легким...»<sup>44</sup>. В 1606 году король Испании Филипп III издал указ, ограничивающий выращивание табака. В 1610 году император Японии издал акты, направленные против курильщиков и производителей табака. В XVII веке турецкий султан Мюрад IV запретил продажу табака. Нарушителям рубили голову, а тело бросали на улицу. В 1624 и 1642 годах папа римский издал указы, ограничивающие потребление табака.

В России долгое время употребление табака не поощрялось. Прицаре Михаиле Федоровиче Романове табак подвергается официальному запрету, контрабандный товар сжигают, его потребители и торговцы подвергаются штрафам и телесным наказаниям. Еще жестче стали относиться к табаку после Московского пожара 1634 году, причиной которого посчитали курение. Вышедший вскоре царский указ гласил: «...чтоб нигде русские люди и иноземцы всякие табаку у себя недержали и не пили и табаком не торговали». За ослушание полагалась смертная казнь, на практике заменявшаяся «урезанием» носа. В 1646 году правительство Алексея Михайловича пыталось

---

<sup>44</sup> Курение. Краткая история победившей эпидемии [Электронный ресурс]. – Режим доступа: [http://kurenieniyad.org/index.php?option=com\\_content&task=view&id=364&Itemid=46](http://kurenieniyad.org/index.php?option=com_content&task=view&id=364&Itemid=46).

изменить прежний порядок и взяло продажу табака в монополию. Однако под влиянием могущественного патриарха Никона вскоре восстанавливаются жестокие меры против «богомерзкого зелья».

В Соборном Уложении (1649) существовала 30-я глава, предусматривавшая для любого курившего тяжелое наказание: «... а которые стрельцы и гулящие всякие люди с табаком будут в приводе дважды и трижды, и тех людей пытать и не одинава бить кнутом на козле или по торгам (т.е. в застенке или публично на площади) <...> Кто русские люди или иноземцы табак учнут держать или табаком учнут торговать, и тем <...> чинить наказание без пощады, под смертную казнь...»<sup>45</sup>.

В новое время первое систематическое исследование влияния табака на здоровье было проведено в Третьем рейхе. Там же была впервые развернута государственная программа борьбы с курением.

21 мая 2003 года Всемирная организация здравоохранения приняла документ под названием «Рамочная Конвенция ВОЗ по борьбе против табака». С тех пор её подписали 168 и уже ратифицировали 151 государство. Конвенция не является документом прямого действия, но лишь определяет стратегию госрегулирования табачной отрасли. С тех пор во многих странах курение в общественных местах было запрещено законом.

В России после принятия в 1995 году Федерального закона «О рекламе» введены серьезные ограничения на рекламу табачных изделий, как в средствах массовой информации, так и на наружную рекламу. В 2001 году принят Федеральный закон «Об ограничении курения табака». 9 декабря 2005 года Госдума РФ приняла в первом чтении законопроект, который

---

<sup>45</sup> История табакокурения [Электронный ресурс]. – Режим доступа: [http://ne-kurim.ru/articles/tobacco/istorija\\_tabakokurenija/](http://ne-kurim.ru/articles/tobacco/istorija_tabakokurenija/).

предусматривает наказание за табакокурение вне специально отведённых для этого мест. 11 апреля 2008 года Госдума РФ приняла закон «О присоединении РФ к Рамочной конвенции ВОЗ по борьбе против табака».

В 2013 году принят Федеральный закон «Об охране здоровья граждан от воздействия окружающего табачного дыма и последствий потребления табака», предусматривающий запрет на курение в общественных местах, запрет на рекламу табачной продукции в теле- и видеопрограммах.

*Потребление алкоголя.* Спиртные напитки известны человечеству сравнительно недавно. Время потребления отдельными народами слабоградусного алкоголя 4–10 тыс. лет, крепкого алкоголя – не более 500 лет.

По данным Всемирной организации здравоохранения (ВОЗ), в результате употребления алкоголя ежегодно умирает 2,5 миллиона человек, из них 320 тысяч молодых людей в возрасте 15–29 лет.

Алкоголь является третьим по значимости фактором риска заболеваемости в мире; это основной фактор риска в Западной части Тихого океана и Америке и второй по значимости фактор риска в Европе<sup>46</sup>.

По данным Министерства здравоохранения потребление алкоголя составляет 13,6 литра на душу населения в год на каждого россиянина<sup>47</sup>. В первом полугодии 2012 г. оно выросло на 2,2 % и достигло 64,4 млн декалитров абсолютного алкоголя<sup>48</sup>.

По последним данным Роспотребнадзора, которые озвучил на одном из выступлений его глава Геннадий Онищенко,

---

<sup>46</sup> <http://www.who.int/mediacentre/factsheets/fs349/ru/index.html>.

<sup>47</sup> Нарколог: Потребление алкоголя в России находится на уровне США и Европы <http://www.vz.ru/news/2012/11/28/609204.html>.

<sup>48</sup> <http://www.utro.ru/news/2012/08/04/1063301.shtml>.

количество алкоголиков в России уже превысило отметку в 5 млн человек.

По данным Роспотребнадзора, в Российской Федерации более 28 млн. человек вовлечены в пьянство, из 10 млн детей в возрасте от 11 до 18 лет (более 50 %) регулярно употребляют спиртные напитки и пиво, из трех российских детей в возрасте от 13 до 16 лет двое употребляют спиртные напитки. По данным Национальной алкогольной ассоциации, на начало 2008 года официально были признаны алкоголиками около 60 тыс. детей. Реально число несовершеннолетних, страдающих алкоголизмом, намного больше официальной статистики<sup>49</sup>.

По данным ВОЗ, 8 л чистого алкоголя в год – это уровень потребления, превышение которого опасно для здоровья и жизни человека. В то же время только по официальным данным Росстата, в 2013 г. уровень продажи в пересчете на чистый алкоголь на душу населения в России превышал 9 л в год, а по некоторым оценкам уровень потребления, учитывая неофициальные источники, в том числе самогонварение, значительно выше (до 18 л)<sup>50</sup>.

С VIII–II тыс. до н. э., жители материка Евразия, открыв наркотические свойства алкоголя, стали принимать алкоголь в ритуальных, обрядовых целях. В Древней Греции пили только разбавленное вино, которое смешивали в соотношении 1:3, 1:4 (одна часть вина и три-четыре части воды), а для повседневного употребления вино разбавляли даже в пропорции 1:20. Косвенными свидетельствами о характере употребления алкоголя в то

---

<sup>49</sup> <http://base.consultant.ru/cons/cgi/online.cgi?req=doc;base=PRJ;n=97441>.

<sup>50</sup> Рощина, Я.М. Динамика и структура потребления алкоголя в Современной России [Электронный ресурс] / Я.М. Рощина. – Режим доступа: [http://www.hse.ru/pubs/lib/data/access/ticket/13634535029d24d842181ae6d543a311e403785879/Vestnik\\_RLMS-HSE\\_2012\\_238.pdf](http://www.hse.ru/pubs/lib/data/access/ticket/13634535029d24d842181ae6d543a311e403785879/Vestnik_RLMS-HSE_2012_238.pdf).

время являются литературные памятники, эпитафии. Вот надпись на могильном камне (Каллимах, 310–240 г. до н. э.): «Пьяницу Эрасиксена сгубили винные чаши: выпил несмешанными он сразу две чаши вина»<sup>51</sup>.

В Древнем Риме во времена расцвета запрещалось пить вино мужчинам, не достигшим 30-летнего возраста, а женщинам – всю жизнь. Основоположником ислама Мухаммедом (Магомет, 570–632), а впоследствии и в свод мусульманских законов Коран (VII в.), был введен запрет на употребление алкоголя.

Во всех древних культурах безоговорочно запрещалось пить вино детям.

Согласно исследованиям русского историка и этнографа профессора Н.И. Костомарова (1817–1885) и Н.П. Загоскина (1851–1912), в Древние века и Средневековье Россия была малопьющей страной.

По Устюжской Уставной грамоте 1614 года населению дозволялось варить и держать в домах крепкие напитки на 4 праздника: Великий День (Пасха), Дмитриевскую субботу, Николин день и на Масленицу. А в Пермской Уставной грамоте 1553 года даже указывалось, что разрешение варить хмельные напитки распространялось лишь на «лучших людей», чтоб «порухи меж ними и убийства не было»<sup>52</sup>.

В 1895 году с введением государственной монополии на производство и сбыт хлебного спирта в России стало насаждаться пьянство с целью пополнения казны. Первые кабаки были ор-

---

<sup>51</sup> История употребления алкоголя, табака и наркотиков [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.grinchenko.tvereza.info/1/1-3.html>.

<sup>52</sup> Загоскин, Н. Пьянство и борьба с ним в старинной России (историческое очерки) / Русское богатство. –1876–1918. – №1/ под ред. А. Злобина. – М., 1991. – С. 214–261.

ганизованы при Иване III. Значительный вклад в усиление пьяных традиций в России внес Пётр I<sup>53</sup>. Исследователи отмечают еще несколько «острых», с точки зрения распространения пьянства в России, периодов: первая половина XIX века, когда появилось фабричное производство водки и были открыты кабаки с продажей водки днем и ночью; конец 20–30-х гг. XX столетия после снятия всех ограничений на производство и продажу алкоголя (отмены «сухого закона»); сороковые годы, когда роковую роль в распространении пьянства сыграли наркомовские 100 граммов на фронте во время Великой Отечественной войны; 60-е гг., в период возникновения теории «умеренного», «культурного» потребления алкогольных изделий; 90-е гг. XX и первое десятилетие XXI веков после поражения антиалкогольной кампании.

Существуют различные подходы к объяснению причин формирования алкогольной зависимости. Ю.П. Лисицын и П.И. Сидоров выделяют следующие концепции генеза алкоголизма и лежащие в их основе причины: социально-генетическая (особенности социальных условий и отношений, алкогольные обычаи микросреды, производственные и экономические отношения); психологическая (социально-психологическая несостоятельность личности, неразвитость нравственной, ценностной, потребностной сфер); генетическая (наследственность; генетотрофическая – наследственно обусловленные нарушения обмена веществ, в основе которых лежит необычайно высокая потребность в некоторых необходимых для организма пищевых продуктах; этаноловая (специфическое действие на организм самого алкоголя и наличие «алкоголеустойчивых» и «алкоголе-

---

<sup>53</sup> Мединский, В. О русском пьянстве, лени и жестокости / В. Мединский. – М.: ОЛМА Медиа Групп, 2008. – 528 с.

неустойчивых» людей); адrenoхромная (нарушения катехоламинового обмена, приводящие к постоянному психическому напряжению); эндокринопатическая (первичная слабость эндокринной системы, вследствие которой для адекватных эмоциональных реакций необходима ее постоянная искусственная стимуляция, особенно в экстремальных условиях; психопатологическая (характерологические, особенности личности)<sup>54</sup>.

Ц.П. Короленко и Т.А. Донских<sup>55</sup> выделяют: аддиктивные мотивации, ведущие к развитию определенной формы алкоголизма: атарактическая мотивация (стремление к приему алкоголя с целью смягчить или устранить явления эмоционального дискомфорта, тревожности, сниженного настроения); субмиссивная (неспособность отказать от предлагаемого кем-нибудь приема алкоголя, тенденция к подчинению, зависимости от мнения окружающих); гедонистическая (получение удовольствия); мотивация с гиперактивацией поведения (потребность в активизации, возникновение субъективного состояния повышенного тонуса, сочетающееся с повышенной самооценкой); псевдокультурная (большое значение придается атрибутивным свойствам алкоголя, связана со стремлением компенсировать комплекс неполноценности).

Аддиктивное поведение, вызванное употреблением алкоголя детьми, называется ранней алкоголизацией. Для этого явления характерно знакомство с опьяняющими дозами алкоголя в возрасте до 16 лет.

---

<sup>54</sup> Лисицын, Ю.П. Алкоголизм. Медико-социальные аспекты: Руководство для врачей / Ю.П. Лисицын, П.И. Сидоров. – М.: Медицина, 1990. – 528 с.

<sup>55</sup> Короленко, Ц.П. Семь путей к катастрофе: Деструктивное поведение в современном мире / Ц.П. Короленко, Т.А. Донских. – Новосибирск: Наука, Сиб. отд-ние, 1990. – 224 с.

Характерным для ранней алкоголизации является групповое употребление алкоголя, мотивируемого, как правило, желанием отстать от сверстников, любопытством, стремлением приобрести статус взрослого человека. В дальнейшем психологические мотивы повторных потреблений алкоголя связаны с желанием испытать «веселое настроение», чувство раскованности, уверенности в себе.

Анализируя динамику психического развития детей, у которых в анамнезе имеется употребление алкоголя, Б.С. Братус выделил их личностные особенности и особенности поведения.

Дошкольников и младших школьников характеризует ответственность ведущей деятельности возрасту, однако характер игр изменен: в них больше присутствуют мотивы наказания, элементы жестокости. Основные отличия от нормы сводятся к большей утомляемости, нетерпеливости, повышенной возбудимости и раздражительности, неспособности к длительному сосредоточению внимания и длительным психическим нагрузкам вследствие повышенной истощаемости.

Как правило, уровень психологической готовности к обучению в школе низок вследствие недостаточной сформированности эмоционально-волевой сферы.

К 10–11 годам появляются трудности в поведении и учении, вследствие общительности такие дети рано приобщаются к криминальной среде и склонны к алкоголизации. По мере усложнения школьной программы возникают проблемы с учебной, вследствие низкой умственной работоспособности (15–20 минут), трудности с самостоятельным выполнением домашнего задания.

Фрустрирование важнейших для ребенка этого возраста потребностей (потребность в одобрении взрослых, окружающих, родителей, сверстников, потребность в самоуважении и

пр.) приводит к формированию внутреннего дискомфорта и усвоению на операциональном уровне разнообразных асоциальных форм поведения<sup>56</sup>.

Ю.В. Корчагина<sup>57</sup> отмечает, что составляющими позитивной установок детей и подростков на употребление алкоголя являются: поведенческая готовность к употреблению (состоявшиеся пробы и предполагаемое употребление алкоголя); установка на изменение эмоций с помощью алкоголя; установка на положительные эмоции от употребления алкоголя. Формирование такой установки обусловлено характерными особенностями личности, повышающими риск алкоголизации, коими являются слабость «я», эмоциональная неустойчивость, неуравновешенность и тревожность, в том числе школьная, нарушения волевого самоконтроля поведения, склонность к риску и доминированию.

Анализ литературы позволяет выделить ряд этапов формирования алкогольной зависимости у детей: первые пробы (совершаются, как правило, в компании сверстников или старших, причинами являются любопытство, подражание, конформность и мотивы группового самоутверждения); поисковое поведение (экспериментирование с различными видами алкоголя); переход в болезнь (формирование психической, а затем физической зависимости, падение толерантности). Вероятность того,

---

<sup>56</sup> Братусь. Б.С. Психологический анализ изменений личности при алкоголизме. – М.: Изд-во МГУ, 1974. – 96 с. Братусь, Б.С. Аномальная личность. – М.: Мысль, 1988. – 301 с.

<sup>57</sup> Корчагина, Ю.В. Личность и установка детей и подростков на употребление алкоголя: автореф. дис. ... канд. псих. наук [Электронный ресурс] / Ю.В. Корчагина. – Режим доступа: <http://www.dissercat.com/content/lichnost-i-ustanovka-detei-i-podrostkov-na-upotreblenie-alkogolya#ixzz2NlnNqdlr>.

что первые пробы алкоголя перерастут в болезнь, обратно пропорциональна возрасту.

Последствия алкогольной зависимости для детей можно разделить на четыре группы: социально-экономические (преждевременное прекращение обучения, увеличение травматизма, затраты на реабилитацию, экономические потери, уменьшение продолжительности жизни); социально-психологические (разрыв социальных связей, снижение интеллектуального уровня, формирование асоциальной личности, ухудшение нравственно-психологического климата микросреды, конфликты, разрушение детско-родительских отношений и т.д.); криминальные (совершение преступлений, вовлечение в преступную деятельность других лиц, создание неблагоприятных ситуаций, способствующих криминализации, и т.д.); физические (снижение не только качества здоровья личности, но и качество генетического фонда нации).

Проблема профилактики алкоголизма имеет такие же древние корни, как и проблема алкоголизации. В древности практиковалось умеренное потребление спиртосодержащих напитков, в законодательстве почти всех стран того времени регламентированы суровые меры, применяемые по отношению к лицам, злоупотребляющим алкоголем, все предупредительные санкции по распространению пьянства носили характер карательных или административных.

Китайский император Ву Вонг в 1220 г. до н.э. издал эдикт, согласно которому все лица, захваченные во время попойки, подвергались смертной казни. В Греции пьяниц карали смертной казнью или подвергали ссылке. В Древней Спарте с целью воспитательного воздействия на молодежь спаивали рабов и в состоянии тяжелого опьянения демонстрировали молодым спартамцам, чтобы вызвать отвращение к омерзительному об-

лику пьяного. Римлянам не разрешалось употребление вина мужчинам, не достигшим тридцатилетнего возраста.

В средневековой Англии уличенных в пьянстве водили по улицам с ярмом на шее, публиковали в газетах имена и адреса, злоупотребляющих алкоголем. В начале XVIII века английский парламент установил высокий налог на водку, за нарушение которого виновных подвергали телесному наказанию. В Голландии женщин-пьяниц привязывали к сиденью, укрепленному на блоке, и трижды погружали в воду. По эдикту Франциска I пьяница подвергался аресту, при возобновлении пьянства – длительному тюремному заключению, а при неисправимости у него отрезали уши и изгоняли из страны. Карл Великий вначале истязал пьяниц секретно, при отсутствии эффекта – публично, а если и это не помогало, подвергал смертной казни.

В начале XIX века в Англии и в США возникли впервые общества трезвости. Они пропагандировали программу трезвости преимущественно с религиозных позиций, аналогичные полурелигиозные общества трезвости появились в большинстве стран Европы. В США с 1936 г. существует добровольное общество «Анонимные алкоголики», члены которого оказывают друг другу в основном моральную помощь при воздержании от употребления алкоголя.

В России обострение проблемы алкоголизма привело к возникновению массового трезвеннического движения. В 1914 году, когда алкогольную ситуацию признали чрезвычайной, Николай II ввел «право местного запрета».

Практически всеми странами предпринимались попытки установления высокого государственного налога (акциза) на спиртные напитки: в Швейцарии с 1886 г. – государственная винная монополия; в Швеции и Норвегии в 1865 г. – гетеборгская система, по которой право продажи спиртных напитков

предоставлялось акционерным обществам; в Швеции в 1919 году – браттовская (лимитная) система. Одним из крайних выражений ограничительной системы является опыт полного запрещения производства и продажи алкогольных напитков – т.н. «сухой закон».

Однако все эти системы давали положительные результаты лишь на короткое время после их введения, сухой же закон был отменен вследствие значительного (до 7 раз) увеличения смертности от суррогатного алкоголя.

Ограничение продажи алкоголя в определенных местах, проводимое в разных странах и в разное время (например, в Голландии в 1899 г., в России в 1889 г.), оказало некоторое влияние на снижение общего объема его потребления.

С 2009 года в России действует Концепция по реализации государственной политики по снижению масштабов злоупотребления алкогольной продукцией и профилактике алкоголизма среди населения Российской Федерации на период до 2020 года (распоряжение Правительства Российской Федерации от 30 декабря 2009 г. № 2128-р), согласно которой предусмотрены меры, направленные на установление запрета на рекламу алкогольной продукции и ужесточена ответственность за продажу алкоголя несовершеннолетним.

Принят Федеральный закон от 18.07.2011 № 218-ФЗ о внесении изменений в Федеральный закон «О государственном регулировании производства и оборота этилового спирта, алкогольной и спиртосодержащей продукции, устанавливающий ограничение продажи алкогольной продукции, а также усилению мер при продаже алкогольной продукции несовершеннолетним», предусматривающий проведение информационно-пропагандистской кампании, направленной на информирование населения о вреде, причиняемом алкоголем здоровью, се-

мейному благополучию и духовной целостности человека, и об антиалкогольной политике.

Далее остановимся на причинах формирования отклоняющегося поведения.

Существует множество факторов, обуславливающих формирование отклоняющегося поведения. Выделяют группу факторов, которые связаны с духовно-нравственным состоянием современного общества, системой его ценностей и норм.

– Аномия (Э. Дюркгейм) – такое состояние общества, когда оно оказывается не в состоянии регулировать поведение своих членов вследствие разрушения старых и отсутствия новых нормативно-ценностных установок, характерное для кризисных периодов или периодов социальных трансформаций. Как правило, люди испытывают в эти периоды состояния незащищенности, ненужности, беспомощности, которые не могут не оказать влияния на положение детей. В эти периоды возрастает количество детей, лишенных родительского попечения и внимания. Итогом становится рост безнадзорности, увеличивается количество правонарушений, суицидов.

– Рассогласование ценностных ориентаций и культурных устремлений между различными слоями общества (Р. Мертон). На сегодняшний день 10 % бедных российских семей в 17 раз беднее 10 % самых богатых. Ученые отмечают, что преодолен так называемый «порог социальной безопасности», что неминуемо приведет к росту преступности. Младшие школьники из малоимущих семей, не имея возможности удовлетворить свои потребности социально-приемлемыми путями, все чаще прибегают к таким формам отклоняющегося поведения, как воровство, вандализм, жестокое обращение со сверстниками.

– Рассогласование между социальным статусом личности и ее притязаниями. Ребенок, не игнорируемый социальным

окружением, задатки которого оказались невостребованными педагогом и родителями, может проявлять агрессию по отношению к более успешным сверстникам или взрослым, у него происходят потеря учебной мотивации, и, как результат, пропуски занятий, хулиганские действия.

– Возрастающий диссонанс между ценностями криминальной субкультуры и официальной культуры. Кризисное состояние общества привело к тому, что частью индивидов и некоторыми социальными группами криминальная субкультура стала расцениваться как элитарная, замкнутая, недоступная для посторонних, что повышает ее привлекательность за счет наличия коммуникативных и поведенческих атрибутов. Такая группа может оказаться более комфортной для младшего школьника, который усваивает нормы поведения скинхедов, гопников или хакеров. Таким образом, проникновение элементов криминальной субкультуры в традиционную приводит к повышению толерантности общества и «узакониванию» норм криминальной субкультуры для некоторых социальных групп и их последующей маргинализации.

– Утрата личностью духовно-нравственных ориентиров, когда разрушаются границы между «хорошим» и «плохим», «прекрасным» и «безобразным». В младшем школьном возрасте, когда мировоззрение ребенка как система взглядов на мир и самого себя еще не сформировано, большое значение имеет влияние воспитательных воздействий педагогов и родителей. Вследствие загруженности или инертности последних у ребенка могут сформироваться различные типы отклоняющегося поведения.

Ряд авторов<sup>58</sup> выделяет факторы, детерминирующие формирование отклоняющегося поведения.

*Биологический фактор* – отклонения в психическом или физическом развитии ребенка. Данный фактор может быть связан с врожденными или приобретёнными физическими дефектами (главным образом, лица); интеллектуальным недоразвитием (пренатального или приобретенного в результате черепно-мозговых травм и заболеваний); отклонениями в развитии эмоционально-волевой сферы.

Незрелость эмоционально-волевой сферы приводит к формированию ряда отклоняющихся от нормы характеристик поведения: конфликтность, курение, употребление алкоголя и наркотических веществ, агрессивность, побеги из дома, прогулы занятий.

Одной из наиболее распространенных причин формирования отклонений в поведении являются нервно-психические нарушения, к которым относят:

– Минимальную мозговую недостаточность (минимальную мозговую дисфункцию), связанную с патологией беременности, воздействием различного рода тератогенов, заболеваниями, травмами в детском возрасте, недостаточным уходом. Де-

---

<sup>58</sup> Захаров, А.И. Предупреждение отклонений в поведении ребенка: монографическое исследование [Текст] / А.И. Захаров. – СПб.: Союз, 2000. – 224 с.

Клейберг, Ю.А. Психология девиантного поведения [Текст] / Ю.А. Клейберг. – М.: ТЦ Сфера, 2003. – 160 с.

Макаров, А.А. Нравственно-правовое воспитание как средство профилактики девиантного поведения старшеклассников [Текст] / А.А. Макаров // Молодой ученый. – 2014. – № 9. – С. 496–498.

Пятунин, В.А. Девиантное поведение несовершеннолетних: современные тенденции. – М.: РОО «Центр содействия реформе уголовного правосудия», 2010. – 282 с.

ти с минимальной мозговой дисфункцией, как правило, расторможены, лишены инстинкта самосохранения.

– Невропатию, имеющую наследственное или связанное с наличием отклонений в течение беременности происхождение. Дети с таким нарушением эмоционально неустойчивы, склонны к аффективным реакциям.

– Органические нарушения нервной системы, причиной которых может быть патология родов, травмы и заболевания первых двух лет жизни. Такие дети характеризуются расторможенностью, аффективностью, ранней тягой к психоактивным веществам, нарушениями в сексуальной сфере.

– Психопатия, имеющая генетическое или обусловленное воспитанием происхождение, под влиянием которой формируется конфликтность и агрессивность, грубость, употребление ненормативной лексики, хулиганство.

Одним из факторов формирования таких отклонений в поведении, как лживость, воровство, сексуальные инверсии, жестокость, склонность к пиромании, является задержка психического развития и умственная отсталость.

Выделяют также педагогический, социальный и психологический факторы формирования отклонений в поведении.

*Педагогический фактор* – это недостатки в воспитании, связанные с негативными ожиданиями по отношению к ребенку, непрофессионализмом педагогов, рассогласованностью воспитательных воздействий образовательной организации и семьи. В качестве важного фактора следует отметить недостаточную осведомленность учителя об условиях жизни ребенка в семье, характере его межличностных отношений, особенностях личности.

*Психологический фактор* – это совокупность особенностей личности и личностного развития ребенка, в том числе не-

адекватная самооценка, завышенный уровень притязаний, сложности в установлении межличностных отношений.

*Социальный фактор* связан с негативным влиянием социальной среды. Прежде всего это влияние семейного социума: нарушение структуры семьи, ее принадлежность к криминальной или аддиктивной субкультуре, нарушения в системе межличностных отношений.

Роль семейного воспитания в становлении личности ребенка подчеркивается в ряде древнейших произведений:

– Библии: «Почитай отца твоего и мать твою, чтобы тебе было хорошо, и чтобы продлились дни твои на земле, которую Господь, Бог твой, дает тебе», и «... кто ударит отца своего или свою мать, того должно предать смерти»<sup>59</sup>.

– Новом Завете: «Дети, повинуйтесь своим родителям в Господе, ибо сего требует справедливость. Почитай отца твоего и мать, это первая заповедь с обетованием: да будет тебе благо, и будешь долголетен на земле. И вы, отцы, не раздражайте детей ваших, но воспитывайте их в учении и наставлении Господнем»<sup>60</sup>.

– Книге Молитв Израиля: «Вот дела, плоды которых человек вкушает в мире этом, основная же награда ждет его в Мире Грядущем: почитание отца и матери...»<sup>61</sup>.

---

<sup>59</sup> Библия. Ветхий завет (20 и 21) [Электронный ресурс] – Режим доступа: [http://bible.ucoz.com/index/stariy\\_zavet/0-9](http://bible.ucoz.com/index/stariy_zavet/0-9).

<sup>60</sup> Новый Завет [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.wco.ru/biblio/books/newtest/main.htm>.

<sup>61</sup> Левин, Е. Моисей у Рабби Акивы: развитие еврейской традиции в талмудической литературе [Электронный ресурс] / Е. Левин. – Режим доступа: <http://www.jewniverse.ru/modules.php?name=News&file=print&sid=686>.

– в наставлениях Пророка Мухаммада: «Лучшее, что может дать, безвозмездно даровать родители своему ребенку, – это хорошее воспитание»<sup>62</sup>.

В Библии определены и обязанности родителей по отношению к детям: давать им имена («Как наконец Она родила Сына Своего первенца, и он нарек Ему имя: Иисус»); обеспечивать их физические потребности и оставить им наследство («Не дети должны собирать имение для родителей, но родители для детей»); дать детям образование; воспитывать детей («Наставь юношу при начале пути его: он не уклонится от него, когда и состарится»)<sup>63</sup>. Большое внимание проблемам семьи, обязанностям родителей по отношению к детям и детей уделялось в Домострое: «А пошлет Бог кому детей, сыновей и дочерей, то заботиться отцу и матери о чадах своих всеми силами: обеспечить их и воспитать в доброй науке, учить страху Божию и вежливости, и всякому благочинию, а со временем, по детям смотря и по возрасту, учить их рукоделию, отцу – сыновей, а матери – дочерей, кто к чему пригоден, какие кому Бог способности даст»<sup>64</sup>.

Рассматривая роль современной семьи в становлении отклоняющегося поведения младшего школьника, необходимо отметить, что в последнее время семья переживает кризисные явления, которые связаны с изменением структуры, функций, социального статуса и характера семейных отношений (см. рис. 3).

---

<sup>62</sup> Аляутдинов, Ш. Мусульманская этика в воспитании детей [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://umma.ru/fetvi/deti/4654-musulmanskaya-etika-vozpitanija-detej>.

<sup>63</sup> Библия о детях и родителях: краткий конспект одноимённой дискуссии [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://cogmtl.net/Articles/040.htm>.

<sup>64</sup> Домострой [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.wco.ru/biblio/books/domostroy/H19-T.htm>.



Рис. 3. Основные виды изменений в семье, способствующие возникновению отклоняющегося поведения младших школьников

Структурные изменения семьи приводят к возникновению ряда проблем.

*Нуклеоризация семьи* затрудняет процесс передачи опыта от прародителей детям, что негативно сказывается на всей системе внутрисемейных отношений. Примерно 90 % от общего количества семей относятся к нуклеарному типу, вследствие чего родители не могут постоянно использовать воспитательный опыт прародителей. Несмотря на то, что старшее поколение уже не имеет главенствующей роли, которая была характерна в пат-

риархальной семье, его помощь имеет для молодых родителей большое значение.

*Увеличение количества неполных семей.* В силу дефицита времени на общение с детьми одинокие родители не могут обеспечить ребенку достаточного количества внимания, что зачастую приводит к детской безнадзорности. Кроме того, воспитание в семье, где отсутствует один из родителей (чаще всего отец), нарушает процесс половой идентификации детей, возникает симбиоз матери с ребенком. В таких семьях отцы практически не принимают участия в воспитании детей (только треть отцов достаточно часто видят своих детей и могут в какой-то мере заниматься их воспитанием). С течением времени после развода частота встреч значительно снижается. Отсутствие одного из родителей не обязательно приводит к формированию неполноценной личности, тем не менее в научной литературе отмечается, что признаки различных видов деформации личности имеются. Дети, растущие без отца, часто отличаются пониженным уровнем притязаний, повышенным уровнем тревожности, у них встречаются невротические симптомы, неумение налаживать контакт со сверстниками, а мальчики с трудом усваивают мужской стиль поведения, мужские роли и отличаются гипертрофированной маскулинностью, которая проявляется в драчливости и грубости. Возникшая вследствие развода неполная семья оказывается наиболее уязвимой с точки зрения воспитательного потенциала, развод и предшествующий ему конфликт в семье деформируют психику ребенка, его нравственное и эмоциональное развитие.

Социальное сиротство оказывает одно из наиболее сильных влияний на формирование отклоняющегося поведения, поскольку нарушается процесс формирования личности уже с

раннего возраста, когда семья является важнейшим институтом социализации.

*Изменения в системе власти и авторитета* приводят к ломке привычных стереотипов, отец перестает признаваться главой семьи, а мать зачастую в силу личностных и гендерных особенностей оказывается неспособной в полной мере контролировать поведение ребенка. Кроме того, снижение авторитета личности отца приводит к дезорганизации отношений в супружеской подсистеме, что введет к увеличению конфликтности. Для большинства современных родителей именно дети являются одной из главных ценностей, но это ничуть не уменьшает количества проблем. Происходит ломка привычных позиций, когда отец перестает быть экономическим главой и на первый план в системе внутрисемейных взаимодействий быт выдвигает мать. Не секрет, что в формально «полных» семьях роль отца зачастую сведена к минимуму. По данным социологических исследований, отцы в 4 раза реже, чем матери, обсуждают с детьми различные проблемы, в 1,5 раза реже контролируют учебу, причем дети отмечают, что с матерью они более откровенны. При ответе на вопрос «Кто для тебя является наибольшим авторитетом?» лишь 9 % школьников назвали отца и 19 % – мать. Мать чаще становится для ребенка образцом для подражания, от 20 до 28 % школьников хотят быть похожими на мать и лишь 10 % на отца. Таким образом, на смену авторитету родительской власти приходит авторитет личности родителей. Запреты становятся все менее контролируемы и реализуемы, так как дети зачастую имеют возможность проводить большое количество времени за пределами семьи в обществе сверстников, а родители не всегда могут различить, что следует разрешать, а что запрещать – все это делает ситуацию родителей достаточно драматичной и не способствует успешности семейного воспитания.

Дезорганизация семьи ведет к увеличению конфликтности. При наличии детей в таких семьях возникают проблемы с воспитанием вследствие отсутствия необходимых условий для нормального процесса социализации и развития личности ребенка. К изменениям, ведущим к процессам дезорганизации семейного воспитания, относятся нарушения функционирования семьи, включающие изменения репродуктивного поведения, нарушения в хозяйственно-потребностной сфере, нарушения функций социальной поддержки, поддержки и сохранения здоровья детей, социализации и воспитания детей.

*Функциональные изменения в семье* связаны с рядом факторов.

Изменение репродуктивного поведения. Растет количество семей, которые имеют только одного ребенка в силу материальных причин и тенденции увеличения возраста вступления в брак. Сегодня однопородная семья остается типичной для России, процесс социализации ребенка происходит при ослабленном воспитательном потенциале семьи. Однопородная семья отличается от многодетной повышенной конфликтностью, кроме того, однопородная семья – это, наряду с демографической, нравственной и социальной, – педагогическая проблема. Братья и сестры необходимы ребенку для полноценного общения, дающего чувство уверенности, защищенности и полноту мироощущения. Многодетная семья как институт воспитания детей тоже имеет свои положительные и отрицательные стороны. Наряду с такими позитивными характеристиками, как большие возможности для общения, отсутствие почвы для формирования эгоизма, органичное усвоение норм человеческого общежития, успешность формирования некоторых нравственных качеств, адаптивность, процесс воспитания в многодетной семье достаточно сложен и противоречив. Во-первых, детям из многодетных семей чаще свойственна повышенная агрессивность и не-

адекватное реагирование на жизненные ситуации, так как взрослые в таких семьях часто утрачивают чувство справедливости, не всегда способны распределить свое внимание и привязанность между детьми. Тем не менее следует признать, что влияние положительных факторов в многодетной семье значительно выше, чем в однодетной.

В настоящее время накоплен большой материал, свидетельствующий об отрицательном влиянии семейных факторов на репродуктивное поведение семьи, социальное, психическое и физическое здоровье детей, выявлена их взаимосвязь с различными формами аддиктивного поведения. Факторами социального риска, оказывающими отрицательное влияние на выполнение семьей репродуктивных функций, являются социально-экономические, медико-санитарные, социально-психологические, социально-демографические, криминальные. Наличие того или иного фактора риска не означает обязательного возникновения социальных отклонений в поведении детей, оно лишь указывает на большую степень их вероятности. Как правило, у ребенка, лишенного общения с симблингами, формируются эгоистичные черты, он оказывается неспособным выстраивать отношения со сверстниками.

*Нарушения в хозяйственно-потребностной сфере.* Одним из индикативных показателей благополучия семьи является уровень семейного дохода и материальное положение (обеспечение полноценного питания детей, удовлетворение потребностей в одежде, полноценном отдыхе и досуге). Отмечается утрата стартовых возможностей детей, увеличиваются масштабы социальной депривации. Появление ребенка в семье зачастую становится причиной ее перехода в более низкую по материальной обеспеченности группу. Во многих семьях родители выполняют свои обязанности по материальному обеспечению детей за счет добровольного отказа от удовлетворения личных нужд, на пределе

собственных возможностей. Родители, предпринимая попытки справиться с финансовыми затруднениями, вынуждены искать дополнительный заработок, что не всегда снижает остроту проблемы, но ведет к взаимному отчуждению детей и родителей друг от друга, поскольку сокращается количество времени на общение. Следовательно, фактически утрачивается роль семьи как основного института развития и воспитания.

Таким образом, семья с детьми оказалась в наиболее сложном материальном положении, в обстоятельствах, не позволяющих обеспечить детям полноценное воспитание и развитие. Все это обуславливает дисфункцию семьи как института воспитания.

*Невыполнение семьей функции социальной поддержки* препятствует формированию у детей чувства защищённости и безопасности, затрудняет выполнение важнейших функций семьи – фелицитарной и рекреационной.

Сегодня, как никогда, человек нуждается в поддержке близких людей. Во-первых, к этому побуждают материальные затруднения и, во-вторых, психологические проблемы: ощущение социальной уязвимости, чувство нестабильности, опасение за сохранность жизни, что усиливает потребность в сопереживании, понимании, ласке, уважении и признании уникальности и самоценности личности. Эти потребности очень сложно, а порой и невозможно удовлетворить вне семьи.

Современные социальные проблемы не только не способствуют выполнению функции отдыха, восстановления сил, но и усугубляют и без того сложную психологическую атмосферу семьи, ее внутренние отношения. Таким образом, семейный союз оказывается под воздействием дестабилизирующих, разрушающих факторов, которые провоцируют конфликтные ситуации, что не может не сказаться в негативном плане на возможности обеспечения семьей чувства безопасности, привязанности

к группе, эмоциональной связи, самоутверждения детей и, в конечном итоге, затрудняет процесс социализации личности.

*Недостаточная педагогическая компетентность родителей*, неспособность родителей эффективно реализовать воспитательную функцию. В последнее время много говорится о том, что именно семья является основным фактором социализации личности. Однако признание необходимости повысить роль семьи в осуществлении процесса развития и формирования личности не может решить всех накопившихся проблем. На наш взгляд, главная из них заключается в том, что в связи с недостаточной педагогической компетентностью родителей, низким уровнем экономического и материального благосостояния семья пока не в состоянии эффективно реализовать воспитательную функцию. Наряду с другими причинами снижение воспитательного потенциала семьи, ее материального благосостояния привело к возрастанию опасности формирования различных отклонений в поведении ребенка и в частности детской наркотизации.

Педагогическая несостоятельность родителей определяется рядом причин, среди которых наиболее значимой называют психологические проблемы родителей.

Э.Г. Эйдемиллер<sup>65</sup> указывает, что важную роль в формировании отклоняющегося поведения играет наличие у родителей психологических, как правило неосознаваемых, проблем (расширение сферы родительских чувств, предпочтение в ребенке детских качеств, воспитательная неуверенность, фобия утраты ребенка, несформированность родительских чувств, проекция на ребенка собственных нежелательных качеств, воспитательный конфликт, сдвиг в установках по отношению к ребенку в зависимости от его пола) и деформация личности родите-

---

<sup>65</sup> Эйдемиллер, Э. Психология и психотерапия семьи [Текст] / Э. Эйдемиллер, В. Юстицкис. – СПб.: Питер, 2008. – 672 с.

лей (акцентуации характера и неблагоприятные личностные черты, такие как сензитивность, аффективность, тревожность, эгоцентричность и доминантность).

С.А. Беличева подчеркивает <sup>66</sup>, что решающую роль в формировании отклоняющегося поведения играют неблагоприятные стили семейного воспитания (попустительско-снисходительный, демонстративный, позиция круговой обороны, жестко-авторитарный, увещательный, отстраненно-равнодушный и непоследовательный).

А.И. Захаров<sup>67</sup> отмечает, что отклонения в поведении могут быть детерминированы навязыванием ребенку патологических ролей («кумир семьи», «мамино (папино, бабушкино) сокровище», «паинька» «болезненный ребенок», «ужасный ребенок»), либо ошибками в воспитании (эмоциональный симбиоз, воспитание по типу гиперопеки, воспитание по типу гипоопеки, воспитание по типу Золушки).

А.С. Спиваковская<sup>68</sup> выделяет восемь типов семей с нарушенными отношениями: внешне спокойная семья, «вулканическая семья», семья- «санаторий», семья-«крепость», семья-«театр», семья-«третий лишний», семья-«маскарад». Также автором выделены типы семей по степени выраженности эмоционального отношения (воспитание по типу любви и принятия, воспитание по типу излишней требовательности), типы воспитания, исходя из эмоционального и поведенческого аспектов (теплое отношение к ребенку, холодное разрешающее воспита-

---

<sup>66</sup> Беличева, С.А. Основы превентивной психологии [Текст] / С.А. Беличева. – М.: Социальное здоровье России, 1994. – 220 с.

<sup>67</sup> Захаров, А.И. Предупреждение отклонений в поведении ребенка: монографическое исследование [Текст] / А.И. Захаров. – СПб.: Союз, 2000. – 224 с.

<sup>68</sup> Спиваковская, А.С. Психотерапия: игра, детство, семья [Текст] / А.С. Спиваковская. – М.: Апрель-Пресс, ЭКСМО-Пресс, 2000. – 464 с.

ние, теплое ограничивающее воспитание, холодное ограничивающее воспитание), и типы родительской любви: симпатия-антипатия, уважение-пренебрежение, близость-дальность<sup>69</sup>.

Связь между *социальным статусом семьи* и процессом социализации личности ребенка не подлежит сомнению. Статус семьи как социального института общества можно определить как отношение взрослых ее членов (в первую очередь родителей) к тому или иному классу. В нашем обществе идет процесс формирования новых групп населения, присущих обществу с рыночным типом экономики: предпринимателей, бизнесменов, фермеров и т.д., наряду с уже существующими классами. Данная тенденция, характерная для современного этапа развития общества, может стать объектом специального изучения, вследствие чего мы сочли возможным лишь констатировать ее наличие. К статусным изменениям современной семьи также относятся формирование новых групп населения («элитные группы», «региональные и корпоративные элиты», «верхний средний класс», «динамичный средний класс», «аутсайдеры», «маргиналы», «криминалитет») и резкое расслоение семей по уровням доходов.

Одним из значимых факторов формирования отклоняющегося поведения является характер семейных отношений, в частности семейное неблагополучие. Можно выделить три группы причин неблагополучия в семье.

Причины макросоциального характера, обусловленные кризисными явлениями в социально-экономической сфере, которые непосредственно воздействуют на семью, снижая ее вос-

---

<sup>69</sup> Спиваковская, А.С. Воспитание в интерьере семьи: как подход к воспитанию влияет на личность ребенка [Электронный ресурс] / А.С. Спиваковская. – Режим доступа: [http://www.semya-rastet.ru/razd/vospitanie\\_v\\_interere\\_semi/](http://www.semya-rastet.ru/razd/vospitanie_v_interere_semi/).

питательный потенциал: ухудшение условий содержания детей в семье; разрушение традиционного понимания нравственных и моральных норм; усиление влияния криминальной субкультуры на общество и семью; негативное влияние средств массовой информации на формирование личности ребенка.

Причины психолого-педагогического характера, обусловленные сложившейся системой внутрисемейных отношений: разрушение традиционной структуры семьи, нарушение взаимоотношений (конфликтные ситуации в семье, алкоголизм родителей, неблагоприятный микроклимат, наличие ошибок в воспитании детей, незнание индивидуальных и возрастных особенностей детей и неумение учитывать их во взаимодействии с ребенком, недостаток эмоционального общения с ребенком, неадекватный стиль детско-родительских отношений). Особенно опасна с точки зрения формирования аддиктивного поведения конфликтность супружеских отношений, которая сопровождается разводную и предразводную ситуацию; причины биологического характера, обусловленные патологией (генетической, психической или физической).

Важными факторами являются алкоголизм родителей и жестокие взаимоотношения между супругами, и особенно жестокость в их отношении к детям. По результатам исследований, дети часто подвергаются незаслуженным наказаниям. Лишь в одном из семи случаев физическое наказание ребенка происходит по его вине, в остальных же случаях оно бывает не связано с провинностью ребенка. Ежегодно около 2 миллионов детей в возрасте до 14 лет страдают от произвола родителей, причем каждый 10 из них умирает. Две тысячи детей ежегодно совершают суициды.

Воспитание в неблагоприятной семье приводит к проявлениям низкой степени социальной нормативности. Дети в та-

кой семье характеризуются дисгармоничностью интеллектуальной сферы, неразвитостью произвольных форм поведения, повышенной конфликтностью, агрессивностью, неадекватной самооценкой, низким уровнем саморегуляции и самостоятельности, отрицательной волевой направленностью. Вследствие лишения эмпатийного общения, оказываются неспособными к сочувствию, сопереживанию, отзывчивости.

Проблема отношений родителей к детям является одной из наиболее значимых. Психологи выделяют наиболее существенные стороны отношения родителей к детям в виде трех групп факторов. К факторам первого порядка относятся реактивный характер отношения, проекция личных проблем на детей, разрыв между словом и делом, неумение стабилизировать кризисные ситуации в психологическом развитии ребенка, трудность в установлении отношений.

В качестве факторов второго порядка выступают непонимание своеобразия личностного развития ребенка, непринятие детей, несоответствие требований и ожиданий родителей потребностям и возможностям ребенка, негибкость в отношениях с детьми, неравномерность отношения родителей на протяжении процесса развития, несогласованность отношений между родителями.

Факторами третьего порядка являются аффективность, тревожность, доминантность, гиперсоциальность, недоверие к возможностям детей, недостаточная отзывчивость, противоречивость в отношениях с детьми. Следует отметить, что почти все типы «отклоняющегося воспитания» проявляются в неполных и конфликтных семьях.

Наиболее опасными с точки зрения формирования отклоняющегося поведения являются криминально-аморальные семьи, для которых характерны алкоголизм, наркомания, жесто-

кое обращение. Дети в таких семьях, как правило, рано приобщаются к потреблению психоактивных веществ и попадают под влияние преступных группировок.

В социально-аморальных семьях, которые могут производить впечатление вполне благополучных, у детей формируется искаженная система ценностей. В конфликтных семьях нарушенными оказываются отношения в супружеской, детско-родительской и симблинговой подсистемах, вследствие чего утрачивается воспитательная роль семьи, а ее нишу занимают другие, часто с асоциальной направленностью, институты воспитания.

Мы считаем, что определяющими для возникновения отклоняющегося поведения младших школьников являются субъективные факторы и причины психолого-педагогического свойства, т.е. патогенными выступают не столько состав и структура семьи, уровень ее материального обеспечения, сколько сформировавшийся в ней психологический климат.

Анализ психолого-педагогической литературы позволил нам выявить ряд причин неблагополучия в семье, оказывающих влияние на формирование отклоняющегося поведения детей (табл. 15).

Таблица 15

**Причины, оказывающие влияние на формирование отклоняющегося поведения младших школьников**

Характер и обусловленность	Причины
<b>1</b>	<b>2</b>
Причины макросоциального	<ul style="list-style-type: none"> <li>• падение жизненного уровня семьи и ухудшение условий содержания детей в семье;</li> <li>• снижение уровня социальных гарантий;</li> </ul>

1	2
<p>характера (кризисные явления в социально-экономической сфере)</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>● жилищные проблемы;</li> <li>● неготовность школы к воспитанию проблемных детей;</li> <li>● разрушение традиционного понимания нравственных и моральных норм;</li> <li>● усиление влияния криминальной субкультуры на общество и семью;</li> <li>● негативное влияние средств массовой информации на формирование личности ребенка</li> </ul>
<p>Причины психолого-педагогического характера (сложившаяся система внутрисемейных взаимоотношений, низкий уровень психолого-педагогической культуры семьи)</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>● разрушение традиционной структуры семьи: <ul style="list-style-type: none"> <li>– включение женщины в систему общественного производства;</li> <li>– самоустранение родителей от процесса воспитания;</li> <li>– утверждение приоритета общественного воспитания;</li> </ul> </li> <li>● схождение во взглядах на жизнь между родителями и детьми; <ul style="list-style-type: none"> <li>– разрушение традиций совместного проведения досуга родителей и детей;</li> <li>– снижение приоритета детско-родительских отношений;</li> <li>– нарастание отчуждения между старшими и младшими поколениями;</li> </ul> </li> <li>● неподготовленность родителей к выполнению воспитательной функции; <ul style="list-style-type: none"> <li>– нарушение внутрисемейных взаимоотношений: <ul style="list-style-type: none"> <li>– конфликтные ситуации в семье;</li> <li>– алкоголизм родителей;</li> <li>– неблагоприятный микроклимат в семье;</li> <li>– наличие ошибок в воспитании детей;</li> <li>– незнание индивидуальных и возрастных особенностей детей и неумение учитывать их во взаимодействии с ребенком;</li> <li>– недостаток эмоционального общения с ребенком;</li> </ul> </li> </ul> </li> <li>● неадекватный стиль детско-родительских отношений</li> </ul>

Таким образом, семья является одной из наиболее значимых сфер жизни ребенка. Она влияет на развитие детей, программирует их дальнейшую жизнь через традиции, уклад жизни, стиль общения, эмоциональный фон. Прослеживая роль семьи в формировании отклоняющегося поведения, следует отметить, что начало проблем коренится именно в нарушениях внутрисемейного взаимодействия, поскольку у ребенка формируется определенный сценарий поведения, который остается практически неизменным в течение всей жизни. Практически нет ни одного социального или психологического аспекта поведения ребенка, который не зависел бы от семейных условий.

#### **1.6. ИНТЕГРАЦИЯ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО И НАЧАЛЬНОГО ОБЩЕГО ОБРАЗОВАНИЯ**

На современном этапе развития образования особую значимость приобретает проблема взаимодействия, взаимосвязи, координации и преемственности между различными звеньями образования как основы непрерывного образования. Решение данной проблемы связано с необходимостью создания оптимальных условий воспитания и развития детей, подготовки соответствующих образовательных программ, учебно-методических материалов, рекомендаций, совершенствование профессионализма руководителей и педагогов образовательных учреждений.

В системе непрерывного образования весьма важными являются взаимосвязи его ступеней, интеграция и комплексирование образовательно-воспитательных воздействий. В педагогике и психологии эти проблемы в той или иной степени исследовались Б.Г. Ананьевым, Ю.К. Бабанским, П.П. Блонским, Л.И. Божович, А.А. Бударным, Л.В. Занковым, Н.А. Менчинской,

М.Н. Скаткиным и др. Интегративным аспектам учебно-воспитательного процесса посвящены труды Н.Ф. Виноградовой, В.В. Давыдова, М.Н. Лебедевой, А.А. Люблинской, Т.А. Плотниковой и др. Преимущество и интеграция в условиях учебно-воспитательного комплекса является предметом исследования О.Ю. Бараевой, Е.Н. Богдановой, А.М. Воронина, В.Э. Даваевой, В.И. Деркача, В.К. Кузнецовой, И.Р. Наковой, В.Н. Просвиркина.

В первую очередь интерес к проблеме непрерывного образования определяется тем, что формирование ценностных ориентаций является неотъемлемой частью развития личности человека. В переходные, кризисные периоды развития возникают новые ценностные ориентации, новые потребности и интересы, а на их основе перестраиваются и качества личности, характерные для предшествующего периода, связанные с развитием самосознания, осознания положения собственного «Я» в системе общественных отношений.

С введением нового Закона РФ «Об образовании» изменились требования к организации дополнительного образования детей. Ценность дополнительного образования детей заключается в усилении вариативной составляющей общего образования, что способствует практическому приложению знаний и навыков, полученных в школе, стимулирует познавательную мотивацию обучающихся. Именно в условиях дополнительного образования дети могут развивать свой творческий потенциал, навыки адаптации к современному обществу и получают возможность полноценной организации свободного времени. Дополнительное образование детей – это своего рода поисковое образование, которое апробирует иные пути выхода из различных жизненных обстоятельств (в том числе из ситуаций неопределенности). Данная структура предоставляет личности вер

возможностей выбора своей судьбы, стимулирует процессы личностного саморазвития.

Начальное общее и дополнительное образование детей является уникальными по своим целям, содержанию, методам и приемам деятельности, вносят свой вклад в развитие личности ребенка. Рассматривая проблему интеграции этих двух звеньев системы образования, необходимо отметить, что Федеральные государственные стандарты начального общего образования (ФГОС НОО) нацелены на формирование познавательных интересов и универсальных учебных действий ребенка в различных видах деятельности; на обеспечение вариативности и разнообразия содержания программ и организационных форм начального общего образования, возможности формирования программ различной направленности с учетом образовательных потребностей, способностей и состояния здоровья детей и т.д.<sup>70</sup>.

Интеграция этих звеньев образования является процессом, ведущим к образованию внутренне взаимосвязанной целостности, обладающей свойствами, отсутствующими у составляющих ее компонентов или частей, реализующихся за счет соответствующего подбора последних, специфического их сочетания и организации. Интегративное образование начального и дополнительного образования будет характеризоваться приобретением принципиально новых свойств и качеств, которые достигнуты вследствие объединения автономных звеньев и их элементов, а также изменениями соотношений между входившими в образовательные процессы составляющими.

---

70 Интеграция возможностей общего и дополнительного образования при организации внеурочной деятельности [Электронный ресурс]. – <http://bigslide.ru/images/1/671/960/img13.jpg>.

Необходимость исследования проблемы интеграции дополнительного и начального общего образования в целом и организаций, представляющих данные системы, в частности вызвана тем, что большинство исследований указанного пространства затронули противоречия:

– с одной стороны, между необходимостью создания целостной модели общего развития детей младшего школьного возраста посредством интеграции возможностей дополнительного и начального общего образования как одной из задач педагогического процесса в системе образования, с другой – недостаточным использованием возможностей организаций дополнительного образования детей начальным общим образованием;

– с одной стороны, между требованиями Федеральных государственных стандартов к уровню развития младших школьников, с другой – не полностью реализованными потенциальными возможностями организаций начального общего и дополнительного образования детей;

– между согласованием внешних и внутренних факторов развития детей младшего школьного возраста (согласованием ведущей роли обучения и воспитания детей с бережным отношением к внутреннему миру ребенка)<sup>71</sup>.

---

71 Козлова. Н.А. Некоторые подходы к интеграции дополнительного и дошкольного образования условиях реализации ФГОС ДО [Текст] / Н.А. Козлова // Педагогика, психология и образование: от теории к практике: сб научных трудов по итогам Международной научно-практической конференции. – Омск: Инновационный центр развития образования и науки. – 2014. – С. 79–81.

Козлова, Н.А. Стимулирование инновационной деятельности учителя начальных классов. [Текст] / Н.А. Козлова // Практические аспекты дошкольной и школьной педагогики: сб. ст. по мат-лам I Междунар. заочной науч.-практ. конф.- Новосибирск: Изд. АНС«СибАК», 2015. – С. 78–82.

М.Н. Борулава, обобщая различные подходы к определению понятия «интеграция», сделал вывод, что интеграция – «это процесс взаимодействия на единой мировоззренческой и логико-методологической основе структурных элементов тех или иных наук, сопровождающийся ростом их унификации и комплексности»<sup>72</sup>.

Интеграцию образования можно рассматривать как внутреннюю и внешнюю<sup>73</sup>.

Внутренняя интеграция находит своё отражение непосредственно в содержании образования и определяет подход к отбору и расположению учебного материала взаимосвязанных образовательных областей ФГОС НОО таким образом, чтобы универсальные учебные действия и знания, полученные при изучении одной или нескольких областей, являлись базой для усвоения других или закреплялись при их изучении<sup>74</sup>.

---

72 Рыбальченко, Н.В. Инновационные механизмы интеграции общего и дополнительного образования в условиях внедрения ФГОС. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: [http://sogiuu.ru/static/zhurnal/arhiv\\_2013/stati/](http://sogiuu.ru/static/zhurnal/arhiv_2013/stati/).

73 Интеграция общего и дополнительного образования [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.pkod.ru/sites/default/files/documents/Integracia.pdf>.

74 Интеграция возможностей общего и дополнительного образования при организации внеурочной деятельности. [Электронный ресурс] – <http://bigslide.ru/images/1/671/960/img13.jpg>.

Интеграция общего и дополнительного образования [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.pkod.ru/sites/default/files/documents/Integracia.pdf>.

Козлова, Н.А. Некоторые подходы к интеграции дополнительного и дошкольного образования условиях реализации ФГОС ДО. [Текст]/ Н.А. Козлова / Педагогика, психология и образование: от теории к практике: сб. научных трудов по итогам международной

Основная образовательная программа начального общего образования ФГОС НОО определяет содержание и организацию образовательного процесса на ступени общего образования и направлена на создание основы для самостоятельной реализации учебной деятельности, обеспечивающей социальную успешность, развитие творческих способностей.

Разделы образовательной программы в начальном общем образовании взаимосвязаны между собой по линиям: познавательной деятельности, формирования личности ребенка, практической значимости. Одно из проявлений базисного компонента в образовании – его сквозное присутствие во всех без исключения образовательных областях. Система усваиваемых детьми знаний об окружающей действительности содержится во всех без исключения разделах программы. Это требует организации их взаимосвязи с целью получения целостного представления об окружающей действительности<sup>75</sup>.

Услуги дополнительного образования осуществляются в общеобразовательном учреждении. Это может быть работа студий, кружков, клубов, секций, школ. Это позволяет педагогам решать задачи дифференцированного и индивидуального подходов, позволяет учесть уровень развития индивидуальных способностей детей. Педагоги дополнительного образования и учителя школ вместе на территории школы проводят занятия, организуют досуговую деятельность и работу с родителями.

---

научно-практической конференции. – Омск: Инновационный центр развития образования и науки. – 2014. – С. 79– 81.

75 Интеграция возможностей общего и дополнительного образования ... (см. с. 155).

Козлова, Н.А. Стимулирование инновационной деятельности учителя начальных классов ... (см. с. 154).

Рыбальченко, Н.В. Инновационные механизмы ... (см. с. 155).

Внешняя интеграция предполагает сотрудничество школы первой ступени с музыкальными, художественными школами, музеями, центрами детского творчества, библиотеками<sup>76</sup>. Мы считаем, что данная интеграция может осуществляться в направлениях:

– взаимодействие с учреждениями науки по экспериментальной деятельности, созданию и апробации авторских программ, обмену опытом работы, публикациям;

– с учреждениями культуры – по эстетическому воспитанию младших школьников;

– с учреждениями здравоохранения и спортивными организациями – по формированию здорового образа жизни, охране жизни и здоровья воспитанников<sup>77</sup>.

Существует ряд проблем в организации взаимодействия организаций начального общего и дополнительного образования:

– не изучаются потребности и желания детей и родителей в услугах в области образования, искусства, спорта и т.д.;

– в школах нет единой базы занятости детей в дополнительном образовании;

– имеют место перегрузки детей;

---

76 Интеграция общего и дополнительного ... (см. с. 155).

Козлова, Н.А. Стимулирование инновационной деятельности ... (см. с. 154).

Рыбальченко, Н.В. Инновационные механизмы интеграции общего и дополнительного ... (см. с. 154).

77 Интеграция возможностей общего и дополнительного ... (см. с. 155).

Козлова, Н.А. Некоторые подходы к интеграции ... (см. с. 154).

Козлова, Н.А. Стимулирование инновационной деятельности ... (см. с. 154).

Рыбальченко, Н.В. Инновационные механизмы интеграции ... (см. с. 155).

– реализация ФГОС НОО часто замыкается в стенах общеобразовательной школы, где занятия в рамках дополнительного образования проходят в необорудованных помещениях;

– организация дополнительного образования в начальном общем образовании доверяется, как правило, учителям начальных классов, а, следовательно, обеспечивает недостаточное качество образования;

– во многих организациях не определены условия финансирования услуг по дополнительному образованию.

Сегодня начальное общее образование претерпевает значительные изменения, которые характеризуются активным участием методистов, учителей начальных классов, родителей в данном процессе.

Закон РФ «Об образовании» провозгласил приоритет свободного развития личности и дает образовательным учреждениям самостоятельность в разработке образовательных программ и право на реализацию дополнительных образовательных программ.

Изменились требования общества к услугам, которые предлагают системы начального общего и дополнительного образования. В последние годы деятельность организаций начального общего образования направлена на внедрение обновленных и новых программ, соответствующих индивидуальным возможностям детей, развивающих их интеллектуальный, эмоциональный, действенно-практический потенциал. Поэтому наряду с образовательной программой в организации важное место стали занимать программы дополнительного образования младших школьников, а в организациях дополнительного образования детей увеличилось количество образовательных услуг, предоставляемых детям от семи до одиннадцати лет.

В свете новых целей развития начального общего образования, направленного на обеспечение деятельностного подхода, суть которого раскрывает понимание образованности личности как способности решать задачи различной степени сложности в разных сферах жизнедеятельности (познавательной, трудовой, гражданско-общественной, бытовой, культурно-досуговой), востребованность услуг дополнительного образования значительно возрастает. Инновационный характер изменений содержания и технологий в современной организации начального общего образования в контексте новых целей в значительной степени может быть усилен при работе школьника в организации дополнительного образования.

Дополнительное образование детей – это составная (вариативная) часть *общего образования*, сущностно мотивированное образование, позволяющее ребенку приобрести устойчивую потребность в познании и творчестве, максимально реализовать себя, самоопределившись профессионально и личностно. Многими исследователями дополнительное образование детей понимается как целенаправленный процесс воспитания и обучения посредством реализации дополнительных образовательных программ<sup>78</sup>.

Мы понимаем под дополнительным образованием тип образования, объединяющий воспитание, обучение, развитие в единый процесс с целью удовлетворения и развития познавательных интересов, творческого потенциала ребенка, способ-

---

78 Интеграция возможностей общего ... см. с. 155.

Козлова. Н.А. Стимулирование инновационной деятельности ... См. с. 154.

Рыбальченко, Н.В. Инновационные механизмы интеграции ... См. с. 155.

ствующих самореализации и социализации личности и опирающихся на свободный выбор ребенком видов деятельности.

Таким образом, характер организации предполагает свободу выбора видов деятельности, высокую мотивированность обучающихся, потому что в эти коллективы дети приходят с мотивом «хочу» или с мотивом родителей «хотим».

Дополнительное образование на сегодняшний день не регламентируется стандартами, оно определяется социальным заказом, а его содержание расширяет возможности личностного развития ребенка за счет расширения образовательного пространства и исходя из его потребностей.

Проблема интеграции начального общего и дополнительного образования становится еще актуальнее в условиях внедрения ФГОС нового поколения, когда происходит слияние начального и дополнительного образования в условиях общеобразовательной школы, что, с нашей точки зрения, обедняет возможности дополнительного образования младших школьников, с одной стороны, и содержание возникшей новой интегративной системы, с другой стороны.

Таким образом, мы можем выделить уровни отношений между образовательными учреждениями:

– добрососедский (школа знает о существовании учреждения дополнительного образования и благожелательно относится к занятиям в нем своих воспитанников; происходит обмен основной информацией);

– партнерский (оба учреждения находят возможность для сотрудничества в связи с отдельными общерайонными или общегородскими мероприятиями; привлекают материальные и кадровые возможности друг друга для решения отдельных проблем; оба учреждения могут рассчитывать на определенную помощь своего партнера);

– интеграционный (учреждениям удастся создать единое образовательное пространство, в котором два автономных учреждения решают общие проблемы).

Мы считаем, что наиболее эффективный уровень сотрудничества – интеграционный. В этом случае в сотрудничестве реализуются интегрированные программы начального общего и дополнительного образования. Например: создание материально-технической базы организует общеобразовательная школа, образовательный процесс организует и контролирует центр дополнительной работы, музыкальная или спортивная школы, детская поликлиника ведет обследование детей, предоставляет диагностические материалы в течение года. Это реализует современные цели образования путем интеграции возможностей разных учреждений, и не только в системе образования<sup>79</sup>.

В результате анализа научно-методической литературы, практики учреждения дополнительного образовательного учреждения детей «Дворец пионеров и школьников» мы выделили два условия эффективной интеграции организаций начального общего и дополнительного образования:

1. Определение у интегрирующихся учреждений разного типа ресурсов. Например: организация дополнительного образования имеет интеллектуальный и кадровый ресурс, так как имеет возможность привлечения профильных специалистов и ученых; организация начального общего образования имеет финансовый и организационный ресурсы. Объединение перечисленных ресурсов дает качественно новый результат.

---

79 Интеграция возможностей общего ... См. с. 155.

Козлова, Н.А. Стимулирование инновационной деятельности ... См. с. 154.

Рыбальченко, Н.В. Инновационные механизмы интеграции ... См. с. 155.

2. Формирование единой программы интеграции – нормативного акта (принципы работы, планирование), защищающего интересы каждого из видов образовательных организаций. Данный документ будет обеспечивать развитие интегрированного комплекса. Интегрированный комплекс из организаций начального общего и дополнительного образования с наибольшим успехом может стать тем самым центром, который необходим в реализации программ работы с детьми разного уровня развития и будет обеспечивать потребности и запросы семей на услуги по развитию детей младшего школьного возраста.

Интеграция организаций дополнительного и начального общего образования в целях общего развития школьника обуславливает создание новых путей образования, направленных на создание условий, способствующих процессу социализации, межгруппового, межличностного и межкультурного общения. Это в свою очередь доказывает необходимость исследования области социального взаимодействия личности с окружающим миром, выявления особенностей ее протекания, позволяющих определить новые акценты содержания образования.

Интеграция содержания обучения имеет преимущества перед традиционным обучением:

- является информационно более емким;
- интегрированные понятия позволяют сформировать ориентировочную основу действий высокого уровня обобщения;
- обладает большими возможностями формирования теоретического мышления детей;
- способствует формированию способности видеть общее во внешне разнокачественных явлениях;
- позволяет рассматривать проблемные ситуации;

– достигается целостное восприятие мира, привлечение различных механизмов исследовательской деятельности<sup>80</sup>.

Определяющими тенденциями развития интегрированного комплекса, с нашей точки зрения, являются:

1. Обновление содержания организаций начального общего и дополнительного образования детей: выполнение государственного общественного заказа, обоснование значимости интегрированного комплекса как фактора и условия благополучия детей; сохранение уникальности нового образования.

В результате совместной деятельности должны быть разработаны:

– единые системы изучения и мониторинга интересов, потребностей, склонностей детей;

– мониторинг запросов и удовлетворенности родителей услугами начального общего и дополнительного образования;

– корректировка образовательных программ начальной школы и организации дополнительного образования детей.

2. В процессе работы по интеграции двух организаций должно произойти формирование благоприятных для детей образовательно-развивающих сред: выявление и создание условий необходимых для реализации возрастной потребности в общении; включение детей в знакомство и осознание социальных норм межличностных и межгрупповых отношений. В ре-

---

80 Интеграция возможностей общего ... См. с. 155.

Козлова, Н.А. Стимулирование инновационной деятельности ... См. с. 154.

Рыбальченко, Н.В. Инновационные механизмы интеграции ... См. с. 155.

Страшнюк, С.Ю. Интеграция на модульной основе гуманитарных дисциплин в техническом вузе для развития комплексных умений студентов: дис. ... канд. пед. наук. / С.Ю. Страшнюк. – Кемерово, 2003.

зультате данной работы и должны быть разработаны и утверждены локальные документы о совместной деятельности, о которых мы говорили выше.

Таким образом, интегрированный комплекс – это новое педагогическое явление, своеобразный педагогический феномен, направленный на:

- выявление, сохранение и развитие уникальности каждого школьника в постоянно изменяющемся социуме;
- удовлетворение потребности развивающейся личности в познании себя в окружающем мире;
- удовлетворение потребности семей, воспитывающих младших школьников, в предоставлении образовательных услуг по формированию и развитию детей;
- организацию творческой продуктивной деятельности детей;
- создание и развитие пространства детского благополучия.

Определение перспектив развития интегрированного комплекса, определение основных направлений деятельности, повышение общественного рейтинга невозможны без маркетинговой деятельности образовательных организаций. Главная цель маркетинга – найти потребителей, которым бы предоставлялись услуги, выяснение их потребностей, организация услуг, максимально удовлетворяющих эти потребности. Для исследования потребительского рынка мы используем такие методы, как анкетирование родителей, опросы и беседы с родителями и педагогами, а далее выстраивается рейтинг потребностей по направлениям дополнительного образования.

Мы можем выделить основные направления реализации интеграции начального общего и дополнительного образования детей:

– использование базисного учебного плана, часов кружковой работы и часов учреждений дополнительного образования для развития способностей младших школьников (работа лаборатории «Уроки-неуроки», конференция «Интеллектуалы XXI века», марафон «Мои первые шаги в науку» и др.);

– проведение на территории начальной школы и учреждения дополнительного образования (социальных партнеров) мастер-классов с приглашением преподавателей вузов («Исследовательское обучение в начальной школе», «Робототехника в начальной школе», «Современные комплексные программы дополнительного образования», «Атом на службе человека»);

– проведение учителями начальных классов, педагогами дополнительного образования и тренерами занятий спортивно-оздоровительной направленности по формированию здорового образа жизни (праздник «Мама, папа, я – спортивная семья», «Мой режим дня», «Как Белочка ухаживает за зубами»);

– создание базы интегрированных образовательных программ и программ дополнительного образования, направленных на формирование ключевых компетенций детей («Юный исследователь», «Русский мир», клуб робототехники, клуб юный эколог, детская газета);

– организацию совместно с учреждениями дополнительного образования – социальными партнерами исследовательской, проектной деятельности школьников («Я хочу попугая», «Почему лужа высохла?», «Огород на подоконнике»).

Использование организаций дополнительного образования позволяет формировать у детей компетенции в той сфере жизнедеятельности, которую выбирают родители или сами дети, а также формировать у детей младшего школьного возраста личностные качества.

Именно организации дополнительного образования детей помогают в решении задач социально-экономического развития региона, дают возможности подрастающему поколению для дальнейшего профессионального самоопределения и личностного роста.

Новые реалии современного общества отразились в концепциях воспитания, развития начального общего образования, федеральном государственном стандарте, основанных на принципах гуманистической направленности, культуросообразности и природосообразности (В.И. Байденко, Е.В. Бондаревская, В.Г. Бочарова, Б.Т. Лихачев, Л.И. Новикова и др.).

Условия учреждений дополнительного образования детей позволяют обеспечить продуктивность деятельности детей от семи до одиннадцати лет, что гарантируется реализацией деятельностного подхода в работе, а также структурированием и интеграцией учебного материала, что выражается в сочетании материала разного уровня обобщения, а также его интеллектуальной и эмоциональной насыщенности. Информация, которую дают педагоги младшему школьнику, построена на основе правила «ребенок и его окружение», и границы ее расширяются в зависимости от возраста ребенка. Ребенок вовлечен в процесс создания значимого и осмысленного продукта: игрушечного замка, машины, изготовление поделки для папы, салфетки для мамы, разучивание стихотворения или песни для бабушки, работа для обучения младших детей. На занятии ребенок постоянно оказывается перед выбором, поиском, самостоятельным принятием решения. Разнообразная деятельность ребенка в процессе игры-исследования на конструировании, разучивания и исполнения музыкально-ритмических композиций, участия в креативном тренинге, отгадывания загадок, инсценирования сказок, изготовления поделок из разных материалов (бу-

маги, пластилина, бусинок, перьев, папье-маше и др.) удовлетворяет присущую ему любознательность. При всех видах работы необходимо использовать опосредованную интеграцию и непосредственное взаимодействие с другими видами учебной деятельности (обучение математике и иностранному языку; наблюдение за окружающим миром; музыка и хореография, подвижные и оздоровительные игры, учебные диалоги и др.). При этом наиболее эффективным в дополнительном образовании детей младшего школьного возраста является продуктивный метод обучения, который позволяет выявить, насколько хорошо учащиеся используют свои ресурсы для достижения поставленных образованием целей.

В итоге работы получается какой-либо продукт (интеллектуальный, материальный), который должен быть представлен сообществу. Формы представления результатов деятельности школьников в коллективах дополнительного образования есть демонстрация продукта: коллекция, костюм, макет, коллаж, гербарий, альбом, газета, фотоальбом, инсценировка-диалог литературных героев, игра с микро группой или группой, сообщение, ролевая игра, спектакль, соревнование, праздник, выставки, сказка, участие в конкурсах и др. Учителя начальных классов и педагоги дополнительного образования вместе с учениками и их родителями радуются каждому успеху, даже маленькой попытке проявить себя.

Педагоги имеют возможность обеспечить познавательную деятельность младших школьников на разных уровнях:

- экскурсии в музей «В гости к лесным жителям», «Птицы родного края», «Музей леса»;
- экскурсия по городу «По новогодним елкам города»;
- изготовление масок для колядования;

- праздники «Ты, гармонь, гармошенька, развеяй тоску малешенько», «Любимое блюдо моей семьи»;
- экскурсии в библиотеку;
- конкурс лего-моделей, робототехники и др.

В организациях дополнительного образования детей накоплена большая практика в индивидуализации обучения, под которым мы понимаем создание оптимальных условий для реализации потенциальных возможностей каждого ребенка, что соотносится с основной идеей обновления начальной общеобразовательной школы, состоящей в выборе каждым школьником индивидуальной образовательной программы, конструировании и реализации индивидуализированных форм учебной деятельности.

Индивидуализация в дополнительном образовании распространяется на детей с разными эмоционально коммуникативными особенностями, разными уровнями познавательной деятельности и обеспечивается разными уровнями индивидуальной меры помощи для успешного выполнения каждым ребенком каждого задания. Если ученик с чем-то не справился, возвращаемся к предыдущему шагу, упрощаем задание или применяем прием «делай как я». Мы имеем возможность отложить задание, игру. Через некоторое время вернемся и постараемся выполнить в новой ситуации, интерпретации. Мы не гонимся за рекордом, а общаемся с ребенком, помогая ему понять премудрости «взрослой жизни», овладеть собственным умом и телом. Педагоги дополнительного образования осуществляют педагогическую поддержку ребенка в его индивидуальном саморазвитии.

Педагогическая поддержка – это оказание превентивной и оперативной помощи детям в решении их индивидуальных проблем, связанных с физическим и психическим здоровьем, успеш-

ным продвижением в обучении, эффективной деловой и межличностной коммуникацией, жизненным самоопределением<sup>81</sup>.

Основная идея сферы дополнительного образования – личность ребенка является приоритетным субъектом деятельности.

В организациях дополнительного образования детей создана многоуровневая развивающая социокультурная, психолого-педагогическая среда, которую можно охарактеризовать следующим образом:

- обеспечено единство социальных и специально организованных психолого-педагогических условий, в результате эффективной реализации которых происходит становление личности младшего школьника;

- организована система возможностей для удовлетворения иерархического комплекса потребностей младшего школьника с учетом требований его семьи, что обеспечивает активную позицию ребенка в образовательном процессе, обуславливает их личностное развитие и саморазвитие;

- создана система условий, которые создают возможность для раскрытия интересов и способностей, творческого потенциала, обеспечивающих удовлетворение потребностей младшего школьника, использование проектных, проблемных, мультимедийных, исследовательских технологий в соответствии с возрастными особенностями обучающихся.

Таким образом, данная социокультурная, психолого-педагогическая среда, позволяет обеспечить оптимальные условия для реализации творческих способностей каждого ребенка, начиная от уровня формирования интереса ребенка к

---

81 Педагогическая поддержка [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://letopisi.org/5E0020>.

виду деятельности, что позволяет выстроить обучение от уровня формирования интереса до уровня профессионально-ориентированной индивидуальной работы. Это делает дополнительное образование доступным для детей с разным уровнем творческой самостоятельности и, следовательно, ставит каждого ребенка в ситуацию выбора и успеха<sup>82</sup>.

Данный опыт преподаватели и методисты переносят и на работу с детьми младшего школьного возраста. В результате сотрудничества детей между собой и со взрослыми (педагогами, родителями, старшеклассниками), наиболее эффективно решаются задачи познавательной активности ребенка, формирования навыков самостоятельности в решении конструктивных, игровых, интеллектуальных задач, обогащается социальный опыт ребенка при моделировании различных сюжетных ситуаций, наконец, осуществляется право ребенка на свободный выбор деятельности, самостоятельный поиск.

Для ребенка принадлежность к некоторой группе автоматически означает, что он должен как-то взаимодействовать с остальными членами группы. Игровая среда помогает детям развивать социальные навыки, например, моделировать поведение других людей, учиться действовать по очереди или делиться с окружающими. Целесообразно использовать такие формы, как деловые игры (иммитационные, продуктивные), игры-путешествия, конструктивные игры, сюжетно-ролевые игры, игровые шоу, конкурсы и др.

Наиболее благоприятные условия для включения каждого ученика в активную работу на занятии в коллективах дополни-

---

82 Интеграция общего и дополнительного ... См. с. 155.

Козлова, Н.А. Стимулирование инновационной деятельности ... См. с. 154.

тельного образования создают групповые формы работы. При организации работы в парах и группах (одновозрастных, разновозрастных, семейных) каждый член группы мыслит, а не просто сидит и следит за выполнением поставленной учебной задачи. При этом дети предлагают своё мнение, пусть оно и неверное. В группах рождаются споры, обсуждаются разные варианты решения, идёт взаимообучение детей в процессе учебной дискуссии, учебного диалога. Что особенно важно – групповая форма работы позволяет решить задачу индивидуального подхода (взаимодействие детей ради выявления и реализации индивидуальных возможностей и потребностей), о котором мы говорили выше. Дети учатся обсуждать задачу, намечать пути ее решения, реализовать их на практике и представлять найденный совместно результат.

Необходимо отметить, что наиболее эффективными являются микрогруппы до семи человек, что и соответствует психологическим особенностям младших школьников. Выделяют следующие приемы деления младших школьников на микрогруппы: группы сидящих рядом; по счету (1-2-3-4 и т.д., одинаковые числа – одинаковые группы); участники занятий вытаскивают номерки или буквы; участники занятий вытаскивают цвета; участники вытаскивают части различных паззлов; целый паззл образует группу; участники группируются по различным темам (при таком принципе формирования группы фактор симпатии зачастую перевешивает фактор интереса), участники группируются по желанию и др.

При организации групповой работы возникают проблемы, которые связаны прежде всего с возрастными особенностями младших школьников, но мы выделяем организационно-педагогические проблемы взаимодействия в группе:

### 1. Организация пространства для работы групп:

- желательно, чтобы группы могли работать в одном помещении, но при этом не мешали друг другу;
- столы для работы групп стоят так, чтобы участники находились лицом друг к другу;
- возможен переход детей из группы в группу, объединение групп.

### 2. Формулировка задания:

- задание дается устно, четко или письменно;
- обязательно должно быть: описание итогового продукта деятельности; характеристика ресурсов; наиболее целесообразный метод выполнения задания.

### 3. Обеспечение процесса групповой деятельности: рабочие места, рабочие материалы, необходимый методический инструментарий.

Необходимо отметить, что педагогическая деятельность с детьми младшего школьного возраста имеет свои особенности, поэтому в организациях дополнительного образования ведется научно-методическая работа по подготовке педагогов к управлению данной деятельностью. Мы перечислим лишь составляющие, которые имеют прямое отношение к взаимодействию педагога с младшими школьниками:

- умение выбирать приемлемый стиль поведения в процессе взаимодействия, с учетом социальных норм поведения и социального опыта ученика;
- навык диалогической речи с использованием наиболее употребительных и относительно простых слов при общении;
- умение удерживать лидерство в процессе управления педагогическими и социальными ситуациями;
- умение уместно включаться в обсуждаемые детьми проблемы, игровое действие;

- умение фиксировать и анализировать ситуации с учетом типологических особенностей детей от шести до одиннадцати лет;
- умение создать атмосферу контактности и общительности в коллективе школьников.

В профессиональной деятельности педагога дополнительного образования, работающего с младшими школьниками, обязательным является диалоговое обучение, потому что именно этот тип обучения обеспечивает творческое усвоение знаний ребенком через специально организованный взрослым диалог. Основное отличие занятий в дополнительном образовании от урока в начальной школе заключается в том, что ученик не получает «истину» в готовом виде, а имеет возможность выбора вида деятельности, темы исследования. Он открывает новое знание в сотрудничестве и при поддержке взрослого. Таким образом ребенок учится самостоятельно решать проблемы, учится искать решения, а зачастую и предлагает разные решения одной проблемы. При диалоговом обучении педагогу необходимо владеть технологиями учебного, побуждающего, направляющего, мотивирующего диалога и др. Преподаватель должен уметь осуществлять две основные функции диалога: приобщение ребенка к общению и соучастие ребенку в общении. Диалог преподавателя должен основываться на «четырех китах»: на духовно-нравственных основах внутреннего мира преподавателя; на вере в ребенка, обращении к его чувству достоинства; побуждении его к собственному поиску, активному росту и саморазвитию.

При организации методической работы мы видим целесообразным использование также таких форм, как деловые игры, дискуссии<sup>83</sup>.

---

83 Козлова, Н.А. Некоторые подходы к интеграции ... См. с. 154.

Организации дополнительного образования детей являются своего рода «воротами» для привлечения специалистов в сферу образования; позволяют создать наиболее комфортную, творческую среду для ученых, специалистов в области науки, техники и искусства, которые способствуют органичному вхождению ребенка в современный мир, позволяют осуществить широкое взаимодействие младших школьников с разными сферами культуры: с изобразительным искусством и музыкой, детской литературой и родным языком, экологией, математикой, игрой и трудом. Широкое образовательное содержание и взаимодействие со специалистами становится основой для развития любознательности, познавательных способностей, для удовлетворения индивидуальных склонностей и интересов. В процессе обучения педагоги приобщают ребенка к истокам народной культуры своей страны (произведения устного народного творчества, народные хороводные игры, народные танцы, декоративно-прикладное искусство). Одновременно педагоги осуществляют воспитание уважения к другим народам. В рамках профильных и комплексных программ для младших школьников в организациях предлагаются услуги: вокал, хореография, развитие речи, обучение игре на инструментах, театр, традиционные народные ремесла, робототехника и др.<sup>84</sup>.

Общаясь с родителями и бабушками воспитанников, мы столкнулись с тем, что практически не знаем обычаев и обрядов. Организации дополнительного образования имеют бога-

---

Козлова, Н.А. Стимулирование инновационной деятельности учителя ... См. с. 154.

84 Интеграция общего и дополнительного ... См. с. 155.

Козлова, Н.А. Стимулирование инновационной деятельности учителя ... См. с. 154.

84 Интеграция общего и дополнительного ... См. с. 155.

тейший опыт в организации таких мероприятий. Праздники для кружковцев, их старших братьев и сестер, бабушек и дедушек, родителей:

- осенью – «Кузьминки», «Капустники», «Рябинник»;
- зимой – «Колядки», «Рождественские святки»;
- весной – «Масленица», «Встреча весны».

Задача воспитания детей младшего школьного возраста состоит не в максимальном ускорении развития ребенка, а прежде всего в создании каждому ребенку условий для полного раскрытия его возрастных возможностей и индивидуальных способностей.

Особую роль в дополнительном образовании занимают наиболее близкие и естественные для ребенка виды деятельности – игра, общение со взрослыми и сверстниками, экспериментирование, предметная, изобразительная, художественно-театральная деятельность, детский труд. Именно в этих видах деятельности при условии освоения ребенком позиции субъекта происходит интенсивное интеллектуальное, эмоционально-личностное развитие и совершается естественное вызревание таких перспективных новообразований, как произвольность поведения, способность к теоретическому мышлению, самоконтролю, творческому воображению, что составляет важнейшую базу для обучения в школе<sup>85</sup>.

Познание мира и наблюдение за окружающими явлениями и предметами в игровой деятельности предполагает, что при использовании технологии сотрудничества детей между собой и со взрослыми наиболее эффективно будут решаться задачи развития познавательной активности ребенка, формирования

---

85 Там же.

Козлова, Н.А. Некоторые подходы к интеграции ... См. с. 154.

навыков самостоятельности в решении конструктивных и игровых задач, обобщается социальный опыт ребенка при моделировании различных сюжетных ситуаций. Школьник имеет возможность выбора формы выполнения задания (индивидуальная, парная, групповая), влиять на ход занятия и свободных видов деятельности.

Все образовательное пространство организации дополнительного образования детей выступает как развивающая среда семейной культуры. Организации дополнительного образования детей учитывают в своей деятельности приоритет семейного воспитания, что определяет специфику педагогического сопровождения в рамках открытой социально-педагогической подсистемы работы с родителями:

- отказ со стороны педагогов от жалоб на родителей и «призывов разобраться»;
- беседы с родителями перед занятиями и консультации после занятий;
- посещение занятий родителями в любое удобное для них время, что позволяет им взять на вооружение приемы в работе педагогов и увидеть ребенка в непривычной для них обстановке;
- совместная деятельность на занятиях с родителями;
- организация индивидуальных консультаций психолога, социального педагога;
- показ родителям своих работ после занятий;
- проведение совместных игровых программ, праздников, конкурсов<sup>86</sup>.

---

86 Козлова, Н.А. Стимулирование инновационной деятельности ... См. с. 154.

С нашей точки зрения, взаимодействие семьи и организации дополнительного образования осуществляется в интересах развития личности ребенка через:

- программы совместной деятельности детей и родителей различной направленности;
- семейные культурно-экскурсионные программы;
- традиционные встречи семей: семейные клубы, мастерские;
- выставки детских работ, информационно-педагогических материалов, которые вводят родителей в специфику организации, знакомят с особенностями и уровнем личностного развития их детей.

## **ВЫВОДЫ ПО ПЕРВОЙ ГЛАВЕ**

Федеральный государственный образовательный стандарт по-новому решает проблему становления образа «Я» у младшего школьника. Немаловажное значение в формировании «Я-концепции» у учащихся начальных классов приобретает учет гендерных особенностей детей. Время обучения в начальной школе является благоприятным периодом для формирования модели полоролевого поведения, поэтому необходимо организовывать процесс обучения и воспитания на основании гендерного подхода. В работе описаны различия между мальчиками и девочками младшего школьного возраста и их учет в ходе организации учебного процесса в начальной школе, рассмотрена гендерная специфика процесса адаптации к школьному обучению, методов обучения и учебников для младших школьников.

Одним из ключевых вопросов современной педагогики является проблема приобщения подрастающего поколения к

ценностям. Концепция духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России называет такую задачу духовно-нравственного воспитания, как принятие личностью базовых национальных ценностей, национальных духовных традиций. Вопрос приобщения к базовым национальным ценностям связан с нравственным воспитанием личности младшего школьника. На содержательном уровне это выражается в осведомленности школьников о моральных нормах, нравственных отношениях, нравственных качествах личности и нравственном поведении. В основе приобщения младших школьников к базовым национальным ценностям лежит определённый нами механизм, включающий в себя три компонента: когнитивный, эмоционально-чувственный и деятельностный. Основной функцией когнитивного компонента является овладение детьми знаниями о базовых национальных ценностях, которые являются наиболее значимыми и актуальными для современного общества. Эмоционально-чувственный компонент рассматривает процесс формирования отношения к базовым национальным ценностям, а также их осознания. Деятельностный компонент включает в себя организацию и стимулирование нравственной деятельности ребенка на основе принятых базовых национальных ценностей и осознание поступков, формирование мотивов нравственной деятельности, возникновение стремления действовать в соответствии с принятыми базовыми национальными ценностями.

Гуманизация современного образования основывается на педагогических воздействиях целью которых является становление человека как целостной личности. В решении этой задачи важнейшая роль принадлежит музыкально-эстетическому воспитанию, которое в силу своих особенностей способно влиять на духовную организацию личности, определять ее систему

ценностей, формировать мировоззрение и воспитывать гуманистические идеалы. В последнее время все более настойчиво звучит мысль о том, педагогика искусства должна быть связана с иной образовательной парадигмой, что ведущим ориентиром музыкально-эстетического воспитания должен стать личностно ориентированный подход, признающий главной целью развитие личности ребенка. Личностно ориентированное обучение – это не только поворот к человеку, учет его личностных особенностей, принятие его личностных интересов и целей, но и опора на новую организацию обучения, поиск и создание максимально благоприятных условий для раскрытия и развития музыкально-эстетических творческих способностей.

Федеральный государственный образовательный стандарт определяет необходимость формирования информационной компетентности младшего школьника как способности самостоятельно искать, анализировать, обрабатывать и передавать необходимую информацию. Развитие основ информационной компетентности у младших школьников будет наиболее успешным в условиях предоставляемой ребенку свободы выбора вида и темпа деятельности, места занятия, способа деятельности, предлагаемых системой М. Монтессори. Предлагаемая нами программа тьюторского сопровождения процесса формирования основ информационной компетентности у младших школьников на основе принципов педагогической системы М. Монтессори реализуется путем создания оптимальных, психологически комфортных условий для успешного обучения и адаптации ребёнка в классном коллективе и школе в целом, сопровождения индивидуального образовательного движения учеников разновозрастного класса через инициирование и поддержку их интересов в различных формах образовательной деятельности.

В последние годы одной из наиболее значимых является проблема формирования отклоняющегося поведения детей. Нами были выделены характерные личностные особенности младшего школьника с отклоняющимся от норм поведением; виды изменений в семье, способствующие возникновению отклоняющегося поведения младших школьников, а также ряд причин неблагополучия в семье, оказывающих влияние на формирование отклоняющегося поведения детей.

Необходимость исследования проблемы интеграции дополнительного и начального общего образования определила необходимость создания целостной модели общего развития детей младшего школьного возраста посредством интеграции возможностей дополнительного и начального общего образования. Нами рассмотрена проблема интеграции этих двух звеньев системы образования, содержание программ и организационных форм с учетом образовательных потребностей, способностей и состояния здоровья детей.

## **ГЛАВА 2. ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ**

### **2.1. Подготовка будущего учителя к педагогическому сопровождению процесса смыслообразования у младших школьников**

Постоянно изменяющиеся условия жизни общества, преобразования, новые требования к образованию вообще и начальному в частности вызывают необходимость рассмотреть различные психические процессы применительно к младшему школьному возрасту. Среди них важное место занимает смыслообразование. Личностные смыслы как таковые многими учеными признаются в качестве элементов духовно-нравственной сферы личности.

Образовательные стандарты нового поколения в качестве одного из требований к планируемым результатам называют формирование личностного смысла учения. В тексте Федерального государственного образовательного стандарта есть и опосредованное указание на формирование у обучающихся личностных смыслов духовно-нравственных ценностей и моральных норм. Об этом свидетельствуют такие формулировки требований к результатам, как: формирование представлений о мире, российской истории и культуре, первоначальных этиче-

ских представлений, понятий о добре и зле, нравственности<sup>87</sup>; готовность к нравственному самосовершенствованию, духовному саморазвитию; воспитание нравственности, основанной на духовных традициях народов России<sup>89</sup>.

Анализируя существующие психолого-педагогические исследования, которые являются теоретическими основами для решения проблемы формирования смыслообразования в младшем школьном возрасте в образовательном процессе, мы констатировали следующие достижения ученых:

– определены психологические механизмы развития смысловой сферы личности (Е.Ю. Артемьева, Б.С. Братусь, Л.С. Выготский, А.Н. Леонтьев, Д.А. Леонтьев, С.Л. Рубинштейн и др.);

– выявлены механизмы освоения культурных смыслов (Ю.М. Лотман, М.М. Бахтин, В.С. Библер и др.);

– определено развитие ценностно-смысловой сферы личности обучающихся в качестве образовательных целей (И.В. Абакумова, А.Г. Асмолов, Д.А. Леонтьев, В.И. Слободчиков, Д.И. Фельдштейн и др.);

– охарактеризованы ценностно-смысловые аспекты функционирования воспитательных систем (В.А. Караковский, Л. Кольберг, Е.А. Ямбург и др.);

– раскрыто понятие «смыслоориентированное образование» (Е.Г. Белякова и др.);

– изучены возрастные особенности развития духовно-нравственной сферы личности младших школьников (О.С. Богданова, В.В. Зеньковский, И.А. Каиров, А.А. Люблинская и др.).

---

<sup>87</sup> Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования [Текст]. – М.: Просвещение, 2011. – 31 с.

Новые общественные и образовательные реалии требуют исследования проблемы смыслообразования в младшем школьном возрасте и ответов на вопросы: какие принципы деятельности педагога обеспечивают процесс смыслообразования, через какие этапы ребенок проходит в данном возрасте и др.

Понятие смысла имеет много трактовок. Исследователи определяют его как предназначение каких-либо вещей, слов, понятий или действий; субъективный образ предмета; совокупность знаний о предмете и субъективного отношения к нему; внутреннее содержание явления, понятия, постигаемое разумом и др. В ряде научных трудов «смысл» рассматривается как синоним понятия «значение».

Предметом нашего исследования является личностный смысл как элемент духовно-нравственной сферы личности наряду с такими ее составляющими, как духовные потребности и нравственные мотивы поведения; нравственные чувства; стремление личности к поведению в соответствии с принятыми ценностями; способность к духовно-нравственному самоопределению, самореализации, самосовершенствованию ценности, потребности. В определении данного понятия мы следуем за представителями психологии субъективной семантики и поэтому не считаем синонимами понятия «смысл» и «значение». Сходство их содержания заключается в том, что они представляют собой понимание сущности той или иной духовно-нравственной ценности, моральной нормы и т.п. Отличаются они принадлежностью разным субъектам, степенью их принятия личностью. Значение духовно-нравственной ценности, моральной нормы представляет собой то знание, понимание, которым обладает та или иная группа людей (социальная, религиозная, национальная, научная и др.), что приводит к такому фе-

номену, как наличие у одной и той же ценности или понятия множества значений. Например, для одной группы людей прощение вины другого человека невозможно, для другой – это необходимость (поскольку в их понимании прощение есть любовь), а для третьей – простить значит внутренне освободить себя от гнева, чувства мести и т.п. Конкретным человеком будет принято только одно значение, что и станет личностным смыслом того или иного нравственного понятия. Формирование личностного смысла и есть процесс смыслообразования.

Ситуативность поведения младших школьников, небольшой социальный опыт, ограниченный объем этических знаний и другие возрастные особенности позволяют высказать сомнение о сформированности у них личностных смыслов. Тем не менее процесс смыслообразования у младших школьников происходит уже в соответствии со следующими этапами:

- возникновение у ребенка образов (наглядных представлений) духовных ценностей;
- эмоциональное переживание, связанное с восприятием или с припоминанием или воображением этих образов;
- появление эмоционального отношения к образам;
- накопление опыта действий в соответствии с той или иной ценностью;
- решение проблемных, воспитывающих ситуаций;
- принятие личностью одного из значений того или иного морального понятия, той или иной существующей в современном обществе ценностью.

Значительную роль в ценностном смыслообразовании призвана сыграть учебная дисциплина «Основы религиозных культур и светской этики». О степени ее влияния на духовно-нравственное воспитание младших школьников можно судить

по результатам проведенного нами исследования в школах города Челябинска (см. табл. 1 и 2).

Таблица 1

**Было ли тебе интересно на уроках по новому курсу?**

Варианты ответов	Количество детей, %
Да, очень интересно	75,7
Не очень интересно	13,0
Не интересно	11,3

Полученные результаты рисуют благополучную картину, но их необходимо сравнить с ответами детей на следующий вопрос.

Таблица 2

**Хотел бы ты продолжать изучать новый предмет?**

Варианты ответов	Количество детей, %
Да	57,6
Нет	10,7
Не знаю	31,7

Данные, приведенные в первой и второй таблицах, несколько противоречат друг другу. Вопрос о желании продолжать изучение нового предмета по существу стал контрольным и показывает более объективные результаты. Некоторые причины сложившиеся в данной ситуации можно выявить, проанализировав ответы младших школьников на вопрос «Как обычно проходят уроки по Основам религиозных культур и светской этике в твоём классе?» (см. табл. 3).

Таблица 3

**Как обычно проходят уроки по ОРКСЭ в твоём классе?**

Варианты ответов	Количество детей, %
Учитель беседует с нами	38,7
Слушаем рассказы учителя	34,6
Читаем учебник	16,3
Смотрим фильмы, слайды	29,5
Отмечаем праздники, знакомимся с традициями	12,2
Посещаем музеи, святые места	5,2
Встречаемся с интересными людьми	0,25

Мы видим, что преобладают словесные методы обучения, недостаточное внимание уделяется эмоционально ориентированным формам и методам (см. табл. 4).

Таблица 4

**Что тебе понравилось на уроках по новому курсу?**

Варианты ответов	Количество детей, %
Беседы о хороших и плохих поступках людей	44,8
Изучение праздников и традиций	49,6
Беседы о нравственных качествах человека (доброта, ответственность и т.д.)	23,6
Знакомство с памятниками культуры (картины, священные книги, здания и т.д.)	15,3
Работа на компьютере	16,5
Игры и театральные инсценировки	12

Эффективность использования воспитательного потенциала содержания уроков по основам религиозных культур и светской этики зависит во многом от степени готовности будущих педагогов к духовно-нравственному воспитанию школьни-

ков, к педагогическому сопровождению процессов смыслообразования у младших школьников.

Педагогическое сопровождение традиционно понимается как создание условий для принятия субъектом оптимальных решений в различных ситуациях жизненного выбора, применительно к нашему исследованию – в ситуациях нравственного выбора на основе принятия того или иного значения духовно-нравственной ценности. Главное назначение педагогического сопровождения – способствовать самоопределению личности, приобретению личностных смыслов и т.п.

При преобладании в педагогической среде мнения о необходимости осуществления духовно-нравственного воспитания в современной начальной школе мы констатируем уменьшение количества будущих педагогов, проявляющих твердое желание осуществлять деятельность по духовно-нравственному воспитанию младших школьников. В ходе уточняющего опроса мы выяснили причины сложившейся ситуации. Полученные в ходе профессионально-педагогической подготовки знания способствовали более осознанному пониманию студентами той ответственности, которую накладывает деятельность по духовно-нравственному воспитанию школьников на педагога. В связи с этим у части студентов появились сомнения в оценке своих профессиональных устремлений.

Готовность будущих педагогов к духовно-нравственному воспитанию мы понимаем как динамическую, интегративную характеристику личности, включающую профессиональную компетентность в области духовно-нравственного воспитания и соответствующую направленность личности, обеспечивающую способность педагога к приобщению школьников к одной из существующих в обществе систем духовных ценностей, к созданию условий для поиска и нахождения ими личностных смыс-

лов во взаимосвязи с воспитанием нравственных чувств и нравственного поведения.

В структуре готовности будущих педагогов к духовно-нравственному воспитанию мы выделяем два больших компонента: педагогическая направленность на духовно-нравственное воспитание школьников и педагогическая компетентность в данной области.

Специфика духовно-нравственного воспитания, требующая значительного внимания к внутреннему миру ребенка и взрослого, придает особую значимость педагогической направленности личности педагога, которая является общепризнанным системообразующим компонентом личностной готовности. Педагогическую направленность личности в сфере духовно-нравственного воспитания мы определяем, исходя из общего понимания понятия «направленность личности» и особенности деятельности будущего педагога. С нашей точки зрения, это система эмоционально-ценностных отношений, зависящих от степени развития духовно-нравственной сферы личности будущего учителя и задающих иерархическую структуру доминирующих мотивов, побуждающих его к педагогической деятельности по духовно-нравственному воспитанию школьников.

К педагогическим ценностям деятельности по духовно-нравственному воспитанию мы отнесли духовность и нравственность, личность ребенка как субъекта духовно-нравственного саморазвития, профессиональное совершенствование и личностное самоопределение, право родителей и детей на выбор личной системы ценностей, правила профессиональной этики.

Мотивами педагогической деятельности по духовно-нравственному воспитанию школьников, на наш взгляд, могут являться: понимание духовности как видового признака человека;

интерес к внутреннему миру своих воспитанников, ценностные установки личности будущего педагога (право воспитанника на личностное самоопределение, принятие ребенка таким, каков он есть), интерес к различным видам педагогической деятельности (исследовательской, конструктивной, творческой и др.) в сфере духовно-нравственного воспитания школьников.

Взаимосвязь между ценностями педагогической деятельности и ее мотивами отражает понятие мотивационно-ценностного отношения к духовно-нравственному воспитанию школьников. Оно имеет как внутренние, так и внешние проявления: признание социальной потребности общества в данном направлении воспитания, ответственность педагога за духовное здоровье воспитанников, проявление желания осуществлять духовно-нравственное воспитание школьников, стремление к профессиональному и духовно-нравственному совершенствованию.

Второй подструктурой профессиональной готовности будущего педагога к духовно-нравственному воспитанию является его педагогическая компетентность. Педагогическую компетентность в сфере духовно-нравственного воспитания школьников мы определяем как совокупность образовательных компетенций, необходимых будущему учителю для осуществления соответствующей деятельности. В образовательных компетенциях в сфере духовно-нравственного воспитания школьников нашли свое отражение следующие ключевые компетенции: ценностно-смысловая, общекультурная, учебно-познавательная (субъектная), информационная, коммуникативная, компетенция личностного совершенствования. В зависимости от количества компетенций, которыми овладеет будущий педагог, он может включаться в различные виды деятельности в сфере духовно-нравственного воспитания школьников: информационно-анали-

тическую, исследовательскую, художественно-творческую, конструктивную, комплексную.

Содержание любой компетентности можно раскрыть через совокупность компетенций, которые в свою очередь включают определенные знания, умения и опыт. Сложившаяся ситуация в российской школе требует от педагога обладания такими компетенциями, как способность организовывать межличностные контакты, общение (в том числе в поликультурной среде) и совместную деятельность детей; способность проявлять инициативу и принимать адекватные и ответственные решения в проблемных ситуациях, в том числе в ситуациях риска; готовность использовать знание современных проблем науки и образования при решении профессиональных задач; готовность взаимодействовать с участниками образовательного процесса и социальными партнерами, руководить коллективом, толерантно воспринимая социальные, этноконфессиональные и культурные различия и другие. Эти компетенции конкретизированы в трудовых действиях учителя, которые определены Профессиональным стандартом педагога (2013 год): разработка и реализация программ учебных дисциплин в рамках основной общеобразовательной программы, постановка воспитательных целей, способствующих развитию обучающихся, независимо от их способностей и характера, проектирование и реализация воспитательных программ духовно-нравственной направленности, проектирование ситуаций и событий, развивающих эмоционально-ценностную сферу ребенка (культуру переживаний и ценностные ориентации ребенка), формирование толерантности и навыков поведения в изменяющейся поликультурной среде и другие.

Важнейшими компетенциями являются: педагог способен работать в команде, толерантно воспринимая социальные, эт-

нические, конфессиональные и культурные различия, способен вести профессиональную деятельность в поликультурной среде, учитывая особенности социокультурной ситуации развития и др.

Ниже приводим их составляющие применительно к компетенциям в области духовно-нравственного воспитания обучающихся с учетом современных требований к нему.

**Знание:**

- социоэкономических и культурно-исторических условий решения основных проблем духовно-нравственного воспитания,
- проблемы принятия обучающимися базовых национальных ценностей,
- проблемы социально-педагогического партнерства в духовно-нравственном воспитании,
- проблемы преподавания учебного предмета духовно-нравственной направленности,
- проблемы определения планируемых результатов духовно-нравственного воспитания младших школьников,
- проблемы сущности духовно-нравственного воспитания в условиях полиэтничного и полирелигиозного общества,
- особенностей морально-нравственной сферы детей младшего школьного возраста,
- процедуры постановки образовательных задач с использованием таксономии Б. Блума;
- методов и механизмов духовно-нравственного воспитания младших школьников,
- современных программ духовно-нравственного воспитания младших школьников; федеральных и региональных учебно-методических комплектов духовно-нравственной направленности,
- сущности духовно-нравственного воспитания в условиях полиэтничного и полирелигиозного общества,

- особенностей взаимодействия с родителями в условиях выбора модуля учебной дисциплины ОРКСЭ,
- целей и особенностей учебного предмета духовно-нравственной направленности,
- планируемых результатов в сфере духовно-нравственного развития и воспитания школьников,
- характеристики базовых национальных ценностей «социальная солидарность», «традиционные российские религии», «патриотизм».

**Умение:**

- раскрывать сущность базовых национальных ценностей и моральных норм,
- мотивировать к деятельности по духовно-нравственному воспитанию,
- осуществлять процедуру постановки образовательных задач с использованием таксономии Б. Блума;
- включать детей в проектную деятельность духовно-нравственной направленности,
- использовать проблемно-диалогическую технологию для стимулирования интереса школьников к изучению основ духовно-нравственной культуры народов России,
- соотносить социальные, культурные и личностные различия и способы взаимодействия с родителями в условиях выбора модуля ОРКСЭ,
- проектировать урок по основам мировых религиозных культур,
- разрабатывать рабочую программу по модулю ОРКСЭ,
- разрабатывать рабочую программу по внеурочной деятельности духовно-нравственной направленности,

– раскрывать сущность базовых национальных ценностей «социальная солидарность», «традиционные российские религии», патриотизм.

**Владение:**

– опытом разработки программы внеурочной деятельности духовно-нравственной направленности с учетом современных требований;

– опытом разработки конспекта или технологической карты урока по учебному предмету духовно-нравственной направленности;

– опытом применения культурно-исторического и деятельностного подходов как теоретической основы для проектирования современных программ духовно-нравственного развития детей;

– опытом декомпозиции образовательных задач;

– опытом реализации принципов, форм, средств духовно-нравственного воспитания;

– опытом использования методов психолого-педагогической диагностики в процессе изучения духовно-нравственной сферы личности младшего школьника;

– способами взаимодействия педагога с различными субъектами образовательного процесса;

– способами презентации содержания программы модулей ОРКСЭ;

– опытом проведения урока по основам мировых религиозных культур;

– опытом анализа рабочей программы по модулю ОРКСЭ и рабочей программы внеурочной деятельности духовно-нравственной направленности.

В учебные планы бакалавриата и магистратуры в настоящее время включены учебные дисциплины и курсы по выбору,

обеспечивающие вышеназванную компетентность. Среди них «Теории и технологии духовно-нравственного воспитания», «Воспитательные аспекты преподавания основ религиозных культур и светской этики» и др. Преподавание этих дисциплин показывает хорошие результаты в формировании соответствующих компетенций, но незначительно влияет на мотивацию студентов в деятельности по духовно-нравственному воспитанию школьников. Тем не менее следует сказать о выявленном нами приоритетном мотиве, которым стал интерес будущего педагога к внутреннему миру своих воспитанников. Такой результат обусловлен насыщенностью содержания программы конкретными примерами из проведенных исследований духовно-нравственной сферы личности школьника, информацией о лингвистическом, философском, религиозном, бытовом значении духовно-нравственных ценностей, о механизмах приобщения к ним школьников и т.п. Кроме того, свою роль сыграл эффект новизны, присутший этим вопросам.

Ценностные установки и интерес к различным видам педагогической деятельности отошли на второй план. В меньшей степени деятельность будущих педагогов стало стимулировать понимание духовности как видового признака человека. Данный факт требует дальнейшего осмысления. Предполагается, что незначительное его влияние на мотивацию будущих педагогов связано с отсутствием какой-либо эмоциональной окраски, снижающем стимулирующий эффект суждения, принятого в научном мире.

В ходе подготовки будущих педагогов используются такие виды деятельности, как познавательная (изучение нормативно-правовых документов, регламентирующих духовно-нравственное воспитание обучающихся, реферативный обзор «Ценности традиционных религиозных культур», составление синквейнов, кла-

стеров и т.п.), исследовательская (проведение микроисследований развития духовно-нравственной сферы личности младшего школьника), проектная (проектирование фрагментов программы духовно-нравственного воспитания, рабочих учебных программ по предмету ОРКСЭ, программ внеурочной деятельности духовно-нравственной направленности, уроков и т.п.), организаторская (подготовка и проведение внеурочных занятий, экскурсий и др.), творческая (создание презентаций к урокам, презентация целей и содержания предмета ОРКСЭ на родительском собрании, написание эссе «Воспитательные аспекты преподавания модуля ОРКСЭ», подготовка и участие в дебатах «Изучение основ мировых религиозных культур: за и против») и др.

В процессе подготовки будущих педагогов к психолого-педагогическому сопровождению процесса смыслообразования у младших школьников важно учитывать условия, в которых в настоящее время осуществляется процесс формирования у студентов духовно-нравственных ценностей и которые определяют создание новых и выбор существующих педагогических технологий духовно-нравственного воспитания.

На наш взгляд, к ним относятся:

- 1) отсутствие единой системы духовно-нравственных ценностей в государственных документах;
- 2) обращение россиян в системе нравственных ориентиров к традиционным ценностям российского общества;
- 3) многообразие систем духовно-нравственных ценностей, принятых отдельными вузами;
- 4) разнотипность ценностных установок учителей и студентов педагогических вузов;
- 5) взаимодействие образовательных организаций и Русской православной церкви и др.

Охарактеризуем некоторые из вышеназванных условий и покажем их взаимосвязь с педагогическими технологиями.

**Формирование у молодежи духовно-нравственных ценностей происходит в условиях отсутствия единой системы духовно-нравственных ценностей в государственных документах.**

В настоящее время существует несколько документов, которые отражают отношение государства к системе духовно-нравственных ценностей. Это Стратегия национальной безопасности Российской Федерации (утверждена Указом Президента России 31 декабря 2015 г., № 683), Стратегия развития воспитания в Российской Федерации на период до 2025 года (утверждена распоряжением Правительства Российской Федерации от 29 мая 2015 г., № 996-р) и Концепция духовно-нравственного развития и воспитания гражданина России, которая является методологической основой разработки и реализации Федерального государственного образовательного стандарта общего образования, утвержденного приказом Министерства образования и науки Российской Федерации от 6 октября 2009 г. № 373.

В Стратегии национальной безопасности Российской Федерации к традиционным российским духовно-нравственным ценностям отнесены приоритет духовного над материальным, защита человеческой жизни, прав и свобод человека, семья, созидающий труд, служение Отечеству, нормы морали и нравственности, гуманизм, милосердие, справедливость, взаимопомощь, коллективизм, историческое единство народов России, преемственность истории нашей Родины.<sup>88</sup>

---

<sup>88</sup> Стратегия национальной безопасности Российской Федерации (утверждена Указом Президента России 31 декабря 2015 г., № 683). – Режим доступа: <http://base.garant.ru/71296054/>.

В Стратегии развития воспитания в Российской Федерации на период до 2025 года представлен несколько другой перечень духовно-нравственных ценностей, которые сложились в процессе культурного развития России: справедливость, честь, совесть, воля, личностное достоинство, вера в добро, стремление к исполнению нравственного долга перед самим собой, своей семьей и своим Отечеством.<sup>89</sup>

Таким образом, наряду с совпадающими ценностями, которые названы в этих документах как традиционные духовно-нравственные, мы видим и некоторые расхождения.

Свое отношение к перечню, представленному во втором документе, уже высказали представители Русской православной церкви.<sup>90</sup>

Протоиерей Дмитрий Смирнов отмечает некоторый прогресс в государственной политике в сфере воспитания подрастающего поколения: «... в тексте есть то, что никогда бы 25 лет назад не попало в разработку аналогичной доктрины, и это вселяет надежду, что мы идем путем, в конце которого спокойно и решительно, не боясь, скажем, что источником нашей русской нравственности является Евангелие». Вызывает критику отсутствие в этом перечне таких духовно-нравственных ценностей, как любовь, смирение, семья, религиозность (протоиерей Игорь Прекуп), патриотизм (протоиерей Александр Ильяшенко). Спра-

---

<sup>89</sup> Стратегия развития воспитания в Российской Федерации на период до 2025 года распоряжением Правительства Российской Федерации от 29 мая 2015 г. № 996-р. – Режим доступа: <http://rg.ru/2015/06/08/vospitanie-dok.html>.

<sup>90</sup> Протоиерей Дмитрий Смирнов о списке российских духовных ценностей. – Режим доступа: <http://www.pravmir.ru/v-rossii-utverzhdjen-spisok-duhovno-nravstvennyih-tsennostey/>.

ведливо отмечается, что представленный перечень не гарантирует однозначного понимания сути каждой из названных ценностей, поскольку значение их не раскрыто: «Под них можно подогнать любую точку зрения, даже ту, что противоречит замыслу авторов» (протоиерей Александр Ильяшенко). Высказывается предложение «искать формулировки, которые будут приняты всеми, всем нашим народом. Он должен почувствовать, что все, звучащее в документе, исходит из его давних-давних традиций и соответствует его внутренним ценностям. Тогда не надо будет писать стратегию на десять лет, на пятнадцать, на двадцать: она будет естественной для народа, глубокой и, следовательно, постоянной»). По существу в ходе обсуждения Стратегии внимание было обращено на проблему значения и смысла духовно-нравственных ценностей.

В Концепции духовно-нравственного развития и воспитания гражданина России назван перечень так называемых базовых национальных ценностей: патриотизм, социальная солидарность, гражданственность, семья, труд и творчество, наука, традиционные российские религии, искусство и литература, природа, человечество. Перечисленные ценности носят более общий характер, но каждая из них в Концепции конкретизируется через более частные. Например, социальная солидарность раскрывается через следующую систему нравственных ценностей: свобода личная и национальная, доверие к людям, институтам государства и гражданского общества, справедливость, милосердие, честь, достоинство.<sup>91</sup> Сопоставляя вышеназванные документы можно увидеть как общее, так и различие в перечне

---

<sup>91</sup> Концепция духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России [Текст] / А.Я. Данилюк, А.М. Кондаков, В.А. Тишков. – М.: Просвещение, 2009. – 23 с.

ценностей, на которые должен ориентироваться воспитательный процесс. Возможно вскоре появится еще один документ, но единый перечень сформировать вряд ли удастся. На наш взгляд, он не должен быть самоцелью, поскольку важнее решить проблему смыслообразования в процессе приобщения молодых людей к традиционным ценностям россиян. Стремление человека к смыслу, обладание жизненными целями, стремление к самоопределению являются условиями сохранения духовного здоровья. По утверждению В. Франкла, человек может осуществить себя лишь в той мере, в какой ему удастся осуществить смысл, находимый им во внешнем мире. «Духовным знание становится тогда, когда оно превращается в лично значимое. Только личностное знание становится духовным знанием. Только знание, имеющее личностный смысл, адресованный к социальному окружению, становится духовным знанием».<sup>92</sup>

Важным фактором профессиональной подготовки будущего педагога к педагогическому сопровождению процесса смыслообразования является учет и использование психологических механизмов, лежащих в основе обучения и воспитания. К таким механизмам относятся идентификация – когнитивное и эмоциональное отождествление себя с другими людьми; подражание – воспроизводство индивидом определенных черт, образцов поведения, манер, действий и поступков других людей; внушение – особый вид эмоционально-волевого неаргументированного воздействия одного человека на сознание другого; эмоциональное заражение – бессознательная, невольная подверженность индивида определенным психическим состояниям (оно проявляется не через осознанное принятие этической

---

<sup>92</sup> Франкл, В. Человек в поиске смысла / В. Франкл. – М.: Прогресс, 1990. – 368 с.

информации, а через определенное эмоциональное состояние); игра; рефлексивное принятие и освоение социальных ролей; ориентация на высшие ценности (поиск, оценка, выбор и проекции в единую цепочку); механизм интериоризации, позволяющий внешнему (существующим в обществе ценностям) стать внутренним (ценностными ориентациями личности), механизм сдвига мотива на цель, позволяющий предмет (идею, цель), который длительно и стойко насыщался положительными эмоциями, превратить в самостоятельный мотив и вызвать новые мотивы, в том числе и идеальные, – стремление к красоте, справедливости и т.д.; экстериоризация – процесс порождения внешних действий творческим изменением среды, путем создания новых объектов на основе преобразования ряда внутренних структур, сложившихся на основе интериоризации внешней социальной деятельности человека; обособление как феномен социогенеза личности, индивидуализирующий поведение, ценностные ориентации и мотивы человека и др.

Так, например, механизм сдвига мотива деятельности на ее цель обеспечивает нравственно значимую мотивацию деятельности человека (А.Н. Леонтьев). Зачастую человек включается в нравственно значимую деятельность, побуждаемый мотивами, совершенно не связанными с ее целями (например, включается в коллективно-творческую деятельность потому, что хочет показать окружающим свои способности). Постепенно возникающее положительное отношение к каким-либо сторонам деятельности обеспечивает появление новых мотивов, соответствующих ее направленности: понимание духовности как видового признака человека, интерес к внутреннему миру своих воспитанников, интерес к различным видам деятельности (исследовательской, конструктивной, творческой и др.). Такие результаты достигаются при соблюдении следующих условий:

включение будущих педагогов в нравственно значимую деятельность, обеспечение ее привлекательности (способности удовлетворить важные духовные потребности личности), помощь участникам в осознании целей и значения деятельности. Развитие мотивов в данном случае идет от переживания опыта деятельности к осознанию и принятию ее смысла.

В педагогической науке рассматриваются механизмы формирования ценностных ориентаций. Если в психологии под механизмом понимается закономерная смена состояний какого-либо сложного субстрата, то в педагогике – это логическая последовательность процедур, определяющая внутреннее устройство какого-либо педагогического процесса и обеспечивающая его развитие и действие, совокупность способов педагогической деятельности, выстроенная в определенной последовательности и направленная на достижение конкретной цели. В современной психолого-педагогической литературе существует несколько точек зрения на суть этого процесса. Ученые выделяют следующие элементы, определяющие последовательность действий в процессе духовно-нравственного воспитания:

- поиск, оценка, выбор и проекция, обеспечивающие весь цикл ориентации подрастающего поколения на высшие ценности;<sup>93</sup>

- педагогическое стимулирование интереса, показ личной и социальной значимости истинных национальных и общечеловеческих, духовных и материальных ценностей; педагогическая инструментовка, вовлечение воспитанника в различные виды деятельности и общения, где бы он осознал, испытал потребности в достижении, овладении вышеперечисленными ценностями; воспитание, которое на отдельных

---

<sup>93</sup> Кирьякова, А.В. Теория ориентации личности в мире ценностей [Текст] / А.В. Кирьякова. – Оренбург: Изд-во ОГУ, 1996. – 188 с.

этапах переходило бы в самовоспитание, где критерием жизнедеятельности воспитанника стали бы не мнимые, а истинные ценности,<sup>94</sup> их эмоциональное приятие (пробуждение адекватных эмоций), осознание (акцентирование ценности) и включение в систему ценностных ориентаций ребенка (ценностных сопоставлений)<sup>95</sup>.

Таким образом, имеющиеся исследования механизмов воспитания в психологии и педагогике подтверждают вывод о возможности использования педагогических технологий в духовно-нравственном воспитании. Речь идет о технологиях проблемно-диалогического обучения, интерактивных технологиях, технологии проектной и исследовательской деятельности, технологии формирования критического мышления, ценностного самоуправления и др.

О.Ю. Колосова, И.А. Липский и др. утверждают возможность использования социально-педагогических технологий. Они обеспечивают взаимодействие личности «с социумом, энергичное включение в него с целью позитивного преобразования на основе духовно-нравственных критериев деятельности человека. Не разрушение социальной среды, не безотчетное потребление социальных благ, а творческое переустройство, бережное развитие, обеспечение безопасности

---

<sup>94</sup> Андреев, В.И. Педагогическая этика: спецкурс для нравственного саморазвития [Текст] / В.И. Андреев. – Казань: Центр инновационных технологий, 2002. – 272 с.

<sup>95</sup> Маслов, С.И. Пути коррекции ценностно-ориентированного содержания педагогической подготовки [Текст] / С.И. Маслов // Проблемы обновления начальной школы в условиях модернизации и свободного развития российского образования: мат-лы межвуз. науч.-практ. конф., г. Красноярск, 26–27 марта 2002. – Красноярск: РИО КГПУ, 2002. – С. 12–16.

человека при ее развитии»<sup>96</sup>. К ним они относят программно-целевые и проектные технологии.

С учетом вышесказанного мы видим возможность реализации принципа активизации смыслообразующего потенциала ценностей в содержании и методах воспитания студентов педагогических вузов. Он предполагает активное использование методов, традиционно входящих в группу методов организации деятельности и методов проблемного обучения: упражнение, метод создания проблемных ситуаций, метод проектов, поручение, творческая работа и т.д. В обеспечении процесса смыслообразования они имеют специфику, которая заключается в необходимости преодоления препятствий, вызывающих действие эмоциональных факторов в форме переживания радости или грусти, восхищения или отвращения и т.д. Именно эта особенность влияет на формирование оптимистического или пессимистического отношения человека к своей жизни, окружающему миру. Немаловажную роль играют и методы формирования сознания: лекции, дебаты, метод парадоксов и др. Их применение также направлено на обеспечение эмоциональной реакции студентов. Так, метод парадоксов предполагает использование преподавателем суждений, мнений, резко расходящихся с распространенными представлениями, противоречащих привычным для них взглядам. Его результатом является недоумение, удивление, радость открытия нового. Эмоциональная реакция обеспечивает возникновение личностного отношения к той или иной ценности. Важными путями приобретения молодежью личностных

---

<sup>96</sup> Колосова, О.Ю. Использование социально-педагогических технологий в духовно-нравственном воспитании и развитии личности [Текст] / О.Ю. Колосова //Фундаментальные исследования. – № 8-1. – 2011. – С. 32–35.

смыслов являются обучение (преподаватель транслирует не только объективную структуру учебного предмета, но и свою субъективную трансформацию ее), активное преобразование ценностей в значимой для студентов деятельности, их вовлечение в деятельность, требующую рассмотрения неожиданных ракурсов их проявления и др.

Целесообразным является использование идей А.В. Курбатова, который разработал и апробировал технологию ценностно-смыслового самоуправления, основанную на механизме согласования смыслов той или духовно-нравственной ценности определенным сообществом людей. На наш взгляд, она является эффективным способом принятия социальной группой (в том числе и студенческой) не только духовно-нравственных ценностей как таковых, но и тех их значений, которые становятся смыслом для членов этой группы. Важнейшим условием достижения этой цели стало введение А.В. Курбатовым для каждой ситуации некоего ограничения, которого должны придерживаться все участники группы. Оно позволяет выбрать из множества значений те признаки, характеристики ценности, которыми все согласны руководствоваться в своей жизни. Таким образом, отсутствие единой системы духовно-нравственных ценностей в государственных документах обуславливает использование в процессе их формирования таких технологий, как технологии проблемно-диалогического обучения, формирования критического мышления, ценностно-смыслового самоуправления и др.

На серьезные размышления наводит исследование динамики соотношения факторов в ходе духовного становления лич-

ности профессионала, проведенное Н.А. Коваль.<sup>97</sup> Она выявила иерархию таких факторов, как материальные потребности, духовные потребности, прагматизм, возвышенное восприятие действительности на различных этапах становления личности студента и педагога-профессионала. Основной вывод – иерархия факторов духовного становления личности профессионала меняется на различных этапах в зависимости от социальных условий, жизненных обстоятельств. У студентов духовные потребности становятся приоритетными только на II и IV курсах, а у педагогов – при 3–5-летнем стаже работы и педагогическом стаже свыше 10 лет. Эти результаты подтверждаются и нашими наблюдениями, беседами со студентами и учителями. Таким образом, следует принимать во внимание особенности различных этапов духовно-нравственного развития молодежи, но одновременно строить содержание педагогического образования в направлении его аксиологизации. Под аксиологизацией содержания образования в данном случае понимается его наполнение различными значениями духовно-нравственных ценностей (в обязательном порядке религиозными, ставшими основополагающими, традиционными для того или иного народа) при соблюдении принципа предъявления студентам полярных ценностей. Возникновение осознанного отношения личности к ценности как к значимому для нее объекту невозможно без сопоставления полярных ценностей (добра и зла, милосердия и жестокости, жадности и щедрости и т.п.). Этот принцип предъявляет требования прежде всего к отбору содержания духовно-нравственного воспитания и предполагает сопоставление данных ценностей не только в статике,

---

<sup>97</sup> Коваль, Н.А. Духовность в системе профессионального становления специалиста: дис. ... д-ра психол. наук / Н.А. Коваль. – М., 1997.

но и в динамике. По мере обогащения содержания той или иной ценности в сознании будущего учителя необходимо повторное обращение к их сравнению.

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

С позиций психологических исследований, модель ситуации морального выбора – это столкновение двух противоположно направленных мотивов, в основе которых лежат принятые личностью ценности. В любой ситуации, которая требует от человека сформулировать свое мнение или сделать какой-либо выбор, неизбежно создается диссонанс (несоответствие) между осознанием принимаемого решения и теми известными человеку мнениями, которые свидетельствуют в пользу иного варианта развития событий. По определению Л. Фестингера, диссонанс – это существование противоречивых отношений между отдельными элементами в системе знаний, неизбежно приводящее к появлению психологического дискомфорта. Сам по себе он является мощным мотивирующим фактором, приводящим к действиям, направленным на его уменьшение. Так, например, диссонанс возникает в ситуации морального или профессионального выбора, когда человек знает, как надо поступить, но это знание вступает в противоречие с его собственными, порой эгоистическими желаниями и интересами. По мнению Л. Фестингера, возникший психологический дискомфорт порождает стремление к тому, чтобы уменьшить, а если возможно, то

и полностью устранить диссонанс. В качестве одного из способов его устранения он называет добавление в систему знаний новых когнитивных элементов.

Аксиологизации педагогического образования во многом содействуют **интерактивные технологии**, в частности дебаты. В процессе подготовки к ним студенты проходят ряд этапов: анализ темы дебатов, разработка аргументов (работа с источниками, сбор информации), интерпретация изученных материалов с позиции утверждающей стороны и позиции отрицающей стороны, обоснование (конструирование) кейса, подготовка перекрестных вопросов во время дебатов и само участие в дебатах. В нашем университете студенты проявили заинтересованность к участию в дебатах по таким темам, как «Уроки основ православной культуры в школе: за и против», «Милостыня: за и против» и др.

Важным средством формирования духовно-нравственных ценностей является работа в группах по выполнению продуктивных заданий. Ниже приведем примеры таких заданий.

*Содержание задания 1.* Прочитайте нижеприведенное высказывание, определите понятия «эгоизм», «гуманизм», «целомудрие», «воздержание», «самопожертвование», «самоутверждение», выскажите свое отношение к позиции авторов. Объясните свое мнение. В качестве одного из проявлений духовного кризиса в современном обществе исследователи называют переоценку ценностей. «Традиционные основы воспитания и образования подменяются “более современными”, западными:

– христианские добродетели – общечеловеческими ценностями гуманизма;

– педагогика уважения старших и совместного труда – развитием творческой эгоистической личности;

– целомудрие, воздержание, самоограничение – вседозволенностью и удовлетворением своих потребностей;

– любовь и самопожертвование – западной психологией самоутверждения;

– интерес к отечественной культуре – исключительным интересом к иностранным языкам и иностранным традициям».<sup>98</sup>

*Содержание задания 2.* Напишите реферат по языковедческим, психологическим, этическим, религиозным источникам, раскрывающий значение одной из духовно-нравственных ценностей (на выбор): любовь, милосердие, истина, терпение, честность, доброта, справедливость, порядочность, вера, надежда, щедрость и др.

Таким образом, процесс формирования духовно-нравственных ценностей у будущих учителей, на наш взгляд, опосредован разнотипностью ценностных установок, возрастными особенностями студенческой молодежи и зависит от содержания осуществляемого воздействия: чем больше ситуаций выбора, тем сильнее стимулирующий эффект.

Следовательно, сложившаяся ситуация требует вариативности воспитательного процесса и реализации деятельностного подхода. Духовно-нравственное воспитание личности студента, приобщение будущих педагогов к духовно-нравственным ценностям в высших учебных заведениях, на наш взгляд, должно проходить в рамках профессиональной подготовки. Тем более что одним из важнейших ее направлений является подготовка будущих учителей к духовно-нравственному воспитанию

---

<sup>98</sup> Левчук Д.Г. Духовно-нравственное воспитание детей и молодежи России: комплексное решение проблемы / Д.Г. Левчук, О.М. Потаповская. – М.: Планета, 2003. – 63 с.

школьников. Только действуя, будущий учитель приобретает компетентность и уверенность в своих возможностях.

Процесс организации духовно-нравственного воспитания личности студента должен опираться на технологии проектной и исследовательской деятельности. Результатом проектной деятельности могут стать как познавательные, так и социальные проекты. Примером учебного проекта служит конференция на тему «Имеющий уши да слышит!» (главный вопрос: «Что может «услышать» современный человек, читающий Библию?»). В качестве индивидуальных тем выступали библейские фразеологизмы:

- «зарыть талант (в землю)» [Мф. 25: 15–30],
- «внести свою лепту» [Лк. 21: 1–4],
- «сучок в глазу замечать» [Мф. 7: 3–5],
- «иудин поцелуй» [Мф. 25: 48–49].
- «блудный сын» [Лк. 15: 11–32],
- «милосердный самарянин» [Лк. 10: 33–35],
- «соломоново решение» [3 Цар. 3:16–28].

Другой идеей является идея исследовательского проекта, целью которого является решение проблемы преемственности в формировании той или иной духовно-нравственной ценности. Обобщая результаты теоретического исследования проблемы преемственности, студенты выделили следующие ее элементы:

- замена старого новым;
- удержание из старого всего положительного в критически переработанном виде;
- движение от простого к сложному;
- сохранение элементов целого при изменении целого как системы.

Изучив психологическую, этическую, святоотеческую литературу о сути такой ценности, как прощение, о возрастных особенностях детей, вместе с группой студентов необходимо

рассмотреть, какое отражение эти процессы нашли в процессе формировании у них такой духовно-нравственной ценности, как прощение. В результате должны быть выделены своеобразные ступеньки восхождения школьника к способности прощать:

– просить прощение за проступок и прощать других необходимо, так как этого требуют нормы морали;

– эти действия необходимо совершать не потому, что так требуют нормы морали, а потому что наши родные и близкие, окружающие нас люди нуждаются в прощении;

– прощать других людей надо, так как они нуждаются в нашем прощении, но простить тех, кто причинил большие страдания, нельзя;

– простить тех, кто причинил большие страдания нельзя, но мы не знаем, как сами поступили бы в аналогичной ситуации, значит надо простить или хотя бы не осуждать.

В качестве примера приведем содержание одной из изучаемых тем – **«Ценностные основы духовно-нравственного развития и воспитания»**.

1. Понятие ценностей и ценностных отношений. Гуманистическая, этническая, религиозная системы ценностей.

2. Характеристика некоторых понятий морального сознания. Добро и зло. Трудности определения добра и зла. Различные этические учения о добре и зле. Духовный смысл добра. Средства утверждения добра.

3. Справедливость и добро. Равенство и справедливость. Истоки справедливости. Духовный смысл категории справедливости.

4. Совесть. Определение совести и ее роль в жизни личности и общества. Происхождение совести. Совесть и стыд. Духовный смысл этих понятий.

5. Прощение. Психология прощения. Покаяние и прощение. Духовный смысл прощения.

6. Зависть и доброжелательность.

7. Представление о значении духовно-нравственных ценностей, принятых различными сообществами людей.

8. Базовые национальные ценности и моральные нормы: патриотизм, социальная солидарность, гражданственность, семья, труд и творчество, наука, традиционные российские религии, искусство и литература, природа, человечество.

9. Национальный воспитательный идеал как высшая цель образования. Современный национальный воспитательный идеал – высоконравственный, творческий, компетентный гражданин России, принимающий судьбу Отечества как свою личную, осознающий ответственность за настоящее и будущее своей страны, укорененный в духовных и культурных традициях русского народа.

Таким образом, в настоящее время процесс подготовки студентов к педагогическому сопровождению процесса смыслообразования у младших школьников осуществляется в условиях, которые необходимо принимать во внимание при создании новых и выборе существующих педагогических технологий. К ним относятся: отсутствие единой системы духовно-нравственных ценностей в государственных документах; обращение россиян в системе нравственных ориентиров к традиционным ценностям русского общества; многообразие систем духовно-нравственных ценностей, принятых отдельными вузами; разнотипность ценностных установок учителей и студентов педагогических вузов и др. Эти условия определяют приоритетность использования в процессе подготовки студентов к педагогическому сопровождению процесса смыслообразования у младших школьников таких педагогических технологий, как

проблемно-диалогическая, интерактивная, ценностно-смыслового самоуправления, проектная, исследовательская и др.

## **2.2. ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ СИСТЕМЫ ПОДГОТОВКИ БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ К РАБОТЕ С СЕМЬЕЙ ПО СОХРАНЕНИЮ И УКРЕПЛЕНИЮ ЗДОРОВЬЯ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНИКА**

Наступивший XXI век предъявляет новые требования к системе педагогического образования, профессии педагога на любом уровне. Смена цели и парадигмы образования на развитие личности человека, построение гуманной системы своевременна и оправданна. Поэтому настоящий этап развития образования выдвигает повышенные требования к профессиональной подготовке учителя, вооруженного новейшими методиками и технологиями обучения, творчески мыслящего создателя учебного процесса.

В настоящее время существуют многочисленные исследования и статистические данные, раскрывающие негативные явления в состоянии здоровья детей, что актуализирует необходимость разностороннего разрешения проблемы и принятия необходимых мер, направленных на сохранение и укрепление здоровья учащихся. Особое значение эта проблема приобретает у ребенка младшего школьного возраста, т.к. в данный период развития личности закладываются основы её дальнейшего отношения к процессу овладения знаниями, в том числе знаниями об особенностях организма и состоянии здоровья, что во многом будет определять интерес и стремление к сохранению и укреплению здоровья.

Для исследования проблемы подготовки будущего учителя к работе с семьей по сохранению и укреплению здоровья младшего школьника нами рассмотрены два основополагающих момента:

- трактовка понятий «здоровье», «здоровый образ жизни», «сохранение и укрепление здоровья» в психолого-педагогической литературе;
- факторы, формирующие здоровье человека.

В настоящее время нет единого определения здоровья, в литературе существует около 100 определений. Так, в БМЭ здоровье трактуется как «...состояние организма человека, когда функции всех его органов и систем уравновешены с внешней средой, и отсутствуют какие-либо болезненные изменения».<sup>99</sup>

Г.И. Царегородцев (1983) определяет здоровье как «...состояние гармоничной саморегуляции и динамического равновесия со средой, совокупность психосоматических состояний организма, обеспечивающих возможность оптимального функционирования человека в разнообразных сферах жизни. Здоровье – не только отсутствие болезни, но и способность организма и личности быстро и своевременно приспосабливаться к социально-психологическим изменениям и природно-экологической обстановке, к выполнению различных социально-биологических и социально-трудовых функций».<sup>100</sup>

---

<sup>99</sup> Большая медицинская энциклопедия. Т.1. – 2-е изд. – М.: Сов. энцикл., 1974–1988. – 624 с.

<sup>100</sup> Царегородцев, Г.И. Социально-гигиенические проблемы научно-технического прогресса / Г.И. Царегородцев // Диалектика в науке, природе и человеке: человек, общество и природа в век НТР. – М.: Наука, 1983. – С. 409–414.

Наиболее популярным является определение здоровья, сформулированное экспертами ВОЗ (1976 г.): «Здоровье – это полное физическое, душевное и социальное благополучие человека, а не только отсутствие заболеваний и повреждений».<sup>101</sup>

В настоящее время существуют различные классификации, выделяющие несколько аспектов здоровья: соматический – выражается в совершенстве саморегуляции в организме, адаптации к окружающей среде, гармонии всех физиологических процессов; социальный – в мере трудоспособности, активном отношении к миру; личностный – выражается в стратегии жизни человека, степени господства индивида над обстоятельствами его жизни.<sup>102</sup>

По мнению М.Г. Марининой, личностный аспект здоровья – это и есть здоровье данной конкретной личности. Социальный аспект в отношении ребенка выражается в его способности учиться. Невозможность учиться может быть связана с серьезными психическими либо физическими дефектами. Поэтому М.Г. Маринина не видит необходимости выделять отдельно эти два аспекта.<sup>103</sup>

По другой классификации выделяют четыре аспекта здоровья: соматическое здоровье – текущее состояние органов и систем организма человека, основу которого составляет биоло-

---

<sup>101</sup> Токмакова, Л.В. Наука быть здоровым / Л.В. Токмакова. – Челябинск, 1998. – 19 с.

<sup>102</sup> Апанасенко, Г.Л. Охрана здоровья здоровых: некоторые проблемы теории и практики / Г.Л. Апанасенко // Валеология: диагностика, средства и практика обеспечения здоровья. – СПб.: Наука, 1993. – С. 49–59.

<sup>103</sup> Маринина, М.Г. Формирование основ культуры здоровья младших школьников: дис. ... канд. пед. наук / М.Г. Маринина. – Волгоград, 2005. – 195 с.

гическая программа индивидуального развития, опосредованная базовыми потребностями, доминирующими на различных этапах онтогенетического развития. Физическое здоровье – уровень роста и развития систем организма, основу которого составляют морфологические и функциональные резервы, обеспечивающие адаптационные реакции. Психическое здоровье – состояние психики человека, основу которой составляет состояние душевного комфорта, обеспечивающее адекватную поведенческую реакцию. Нравственное здоровье – это духовность человека, связанная с общечеловеческими истинами добра, красоты, любви.<sup>104</sup>

Наличие большого числа определений понятия «здоровье» свидетельствует о том, что здоровье – явление сложное, сложный объект познания.

Проанализировав научную литературу, мы взяли за основу следующее определение здоровья: *здоровье – это целостное многомерное динамическое состояние (включая его позитивные и негативные показатели), развивающееся в процессе реализации генетического потенциала в условиях конкретной социальной и экологической среды и позволяющее человеку в различной степени осуществлять его биологические и социальные функции.*<sup>105</sup>

В последние годы в связи с проблемой ухудшения здоровья населения разрабатывается вопрос здорового образа жизни как способа сохранения и укрепления здоровья.

---

<sup>104</sup> Попов, С.В. Валеология в школе и дома (о физическом благополучии школьников) / С.В. Попов. – СПб.: СОЮЗ, 1997. – 256 с.

<sup>105</sup> Щедрина, А.Г. Онтогенез и теория здоровья. Методологические аспекты / А.Г. Щедрина. – Новосибирск: Наука, 1989. – С. 65.

Отсутствие знаний о здоровье и здоровом образе жизни у детей, учителей и родителей усугубляет положение.

Понятие «образ жизни» охватывает различные сферы жизнедеятельности людей и поэтому применяется во многих научных дисциплинах: в философии, политологии, социологии, культурологии, педагогике, психологии, медицине и других областях научного знания. Анализ определений понятия «образ жизни» показывает, что при всем различии между ними общими являются положения о единстве объективных и субъективных факторов, о распространенности образа жизни на все жизненные проявления и виды деятельности, в том числе и на педагогическую деятельность, о единстве субъективных и процессуальных аспектов образа жизни человека.

Л.Ф. Тихомирова, А.В. Басов отмечают, что «образ жизни» включает в себя четыре категории: экономическую – уровень жизни; социологическую – качество жизни; социально-психологическую – стиль жизни; социально-экономическую – уклад жизни.<sup>106</sup>

Понятие «здоровый образ жизни» впервые сформулировано в медицине, поэтому содержание этого понятия сужено рамками медицинского подхода. В отечественной медицине «здоровый образ жизни» определяется как гигиенически обоснованные формы жизнедеятельности людей, способствующие укреплению здоровья, поддержанию высокой работоспособности и сохранению активного долголетия. В понятие здорового образа жизни входят соблюдение режима труда и отдыха, рациональное питание, адекватный уровень физической активности, соблюдение правил личной и общественной

---

<sup>106</sup> Тихомирова, Л.Ф. Здоровье и здоровый образ жизни / Л.Ф.Тихомирова, А.В. Басов. – Ярославль, 1997. – 72 с.

гигиены, охрана окружающей среды, отказ от вредных привычек, полезные для личности и общества формы досуга, соблюдение правил психогигиены. По мнению О.М. Бландинской, в этом определении отражается традиционный медицинский подход к пониманию причин болезней, и поэтому он является узким, односторонним, лишенным сфер общения и духовности.<sup>107</sup>

О.М. Бландинская считает, что категория «здоровый образ жизни» должна основываться на широком определении понятия «здоровье» как взаимозависящего единства физического, психического, социального, в том числе личностного и нравственного компонентов здоровья, то есть здоровый образ жизни – это деятельность, активность людей, способствующая сохранению и укреплению всех вышеназванных компонентов здоровья.

Мы считаем, что целям и задачам нашего исследования соответствует определение, данное Ю.П. Лисициным: «здоровый образ жизни – это типичные формы жизнедеятельности людей, укрепляющие адаптивные возможности человека, способствующие полноценному выполнению им биологических и социальных функций и достижению активного долголетия».<sup>108</sup>

Для человека понятие «образ жизни» связано сегодня с трудовой деятельностью, с условиями быта, с формами удовлетворения материальных и духовных потребностей, а также с участием в общественной и политической жизни, с самими нормами и правилами поведения. Признаками здорового обра-

---

<sup>107</sup> Бландинская, О.М. Социально-психологические особенности мотивации сохранения и укрепления здоровья у старшеклассников: дис. ... канд. психол. наук / О.М. Бландинская. – Ярославль, 2002. – 171 с.

<sup>108</sup> Лисицин Ю.П. Социальная гигиена и организация здравоохранения: проблемные лекции / Ю.П. Лисицин. – М.: Медицина, 1992. – С. 219.

за жизни можно считать: нормальный, оптимальный или соответствующий возрасту уровень двигательной активности; рациональный режим дня или труда и отдыха; правильно организованное питание; правильные реакции на стрессовую ситуацию (конфликт, чувство напряжения, страха, тоски) или соблюдение психогигиены; соблюдение правил личной гигиены; отсутствие вредных привычек.<sup>109</sup>

По мнению В.В. Маркова, вредные привычки, опасные для здоровья отдельного человека и общества в целом, есть отражение влияний наследственности, воспитания, образования и культуры человека.<sup>110</sup>

Анализ литературы позволяет нам выделить основные составляющие понятия «здоровый образ жизни»: отказ от вредных пристрастий (курение, употребление алкогольных напитков и наркотических веществ); оптимальный двигательный режим; рациональное питание; закаливание; личная гигиена; положительные эмоции.

Для решения задачи сохранения и укрепления здоровья используется валеологический подход, где здоровье рассматривается в качестве основы успешной жизнедеятельности личности.<sup>111</sup> Валеологическое обеспечение жизнедеятельности каждого ребенка в образовании происходит на психологическом, физиологическом и социальном уровнях посредством ме-

---

<sup>109</sup> Токмакова, Л.В. Наука быть здоровым / Л.В. Токмакова. – Челябинск, 1998. – 19 с.

<sup>110</sup> Марков, В.В. Основы здорового образа жизни и профилактика болезней: учеб. пособие для студентов вузов / В.В. Марков. – М.: Издат. центр «Академия», 2001. – 320 с.

<sup>111</sup> Зайцев, Г.К. Педагогика здоровья / Г.К. Зайцев. – СПб.: СПГУПМ, 1994. – 78 с.

ханизмов сохранения, укрепления и формирования здоровья. Г.К. Зайцев эти механизмы формулирует в виде трех принципов:

- принцип сохранения здоровья;
- принцип укрепления здоровья;
- принцип формирования здоровья.<sup>112</sup>

Значение принципов сохранения, укрепления и формирования здоровья для педагогики объясняет необходимость рассмотрения их содержания на физиологическом, психологическом, социальном уровнях.

На *физиологическом* уровне принцип сохранения здоровья обеспечивается способностью человека к адаптации. Основной адаптации является характерное для живых систем явление саморегуляции (гомеостаза).<sup>113</sup> В основе второго принципа – принципа укрепления здоровья – лежит вывод П.К. Анохина о том, что резервы адаптивных возможностей в организме всегда выше, чем их реализация.<sup>114</sup>

Биологическая адаптация получила отражение в работах Г. Селье, автора теории стресса. По Г. Селье, стрессовый фактор вызывают неспецифические реакции организма на действие раздражителя – общий адаптационный синдром. При неоднократном действии раздражителя в благоприятном случае происходят адаптивные изменения, расширяющие границы устойчивости организма. Работы Г. Селье являются основой принципов сохранения и укрепления здоровья на *психологическом уровне*.

---

<sup>112</sup> Зайцев, Г.К. Валеологический анализ и обеспечение здоровья педагогическими средствами в системе образования / Г.К. Зайцев // Валеология, 1997. – № 4. – С. 16–21.

<sup>113</sup> Границкая, А.С. Адаптация, стресс, профилактика / А.С. Границкая, Ф.З. Меерсон. – М.: Наука, 1981. – 158 с.

<sup>114</sup> Анохин, П.К. Очерки по физиологии функциональных систем / П.К. Анохин. – М.: Медицина, 1975. – 447 с.

Психологические механизмы адаптации обеспечивают поиск и реализацию для конкретной ситуации стратегии поведения. Стратегия противостояния стрессогенному фактору основывается на психологических установках, которые направлены на минимизацию физиологических реакций и на обеспечение возможности трудовой и социальной активности.<sup>115</sup>

Г.К. Зайцев считает, что механизмом сохранения психического здоровья является выбор стратегии поведения, ограждающий человека от эмоциональных и информационных перегрузок. По Г.К. Зайцеву, принцип укрепления здоровья на психологическом уровне основывается на возможности повышения психической устойчивости человека (адаптивности) к стрессогенным факторам с помощью социальной подготовки. Автор подчеркивает, что принцип сохранения здоровья на социальном уровне проявляется в механизмах социальной защищенности граждан, гарантирующей им относительное материальное благополучие и стабильность жизнедеятельности: медицинской помощи, социальном обеспечении и т.д. Принцип же укрепления здоровья Г.К. Зайцев связывает с правами граждан на свободное проявление своих социальных и биологических возможностей.<sup>116</sup>

Также Г.К. Зайцевым сформулирован *принцип формирования здоровья*. Согласно этому принципу, здоровье можно не только сохранять и укреплять, но и формировать, здоровью можно учить. Обучение здоровью подразумевает не только физическое самосовершенствование, овладение методами оздоровления, но и формирование мотивационной и смысловой

---

<sup>115</sup> Моисеев, Н.Н. Человек во вселенной и на Земле / Н.Н. Моисеев // Вопросы философии. 1990. – № 6. – С. 32–45.

<sup>116</sup> Зайцев, Г.К. Педагогика здоровья / Г.К. Зайцев. – СПб.: СПГУПМ, 1994. – 78 с.

сферы здоровья: установки на здоровый образ жизни, потребности в самопознании, самосовершенствовании.<sup>117</sup>

Проанализировав данные принципы, мы приходим к выводу о том, что сохранение и укрепление здоровья – это поведение человека, способствующее контролю за своим здоровьем и улучшению его состояния.

В настоящее время в сфере образования ведется оздоровительная работа, построенная с учетом основополагающих принципов здоровьесбережения, что может привести к достаточно эффективным результатам. Эта работа включает в себя: внедрение авторских образовательных программ, направленных на охрану здоровья и построенных на профилактической идее; разработку гигиенических требований к организации учебных занятий и построению обучения с учетом психологических особенностей детей; проведение просветительской работы по профилактике потребления ПАВ, табакокурения; индивидуального подхода в физическом воспитании и др. Но, на наш взгляд, все усилия будут недостаточно эффективными, либо не принесут ожидаемого результата, если в этом не будут заинтересованы родители. Поэтому основным направлением деятельности учителя по сохранению и укреплению здоровья младших школьников должна стать работа с семьей младшего школьника.

Проблемам подготовки педагогов к взаимодействию с семьей посвящены многие диссертационные исследования. Тем не менее в исследованиях практически не затрагиваются вопросы семейного воспитания в области здоровьесбережения. Кроме того, семья как социальный институт нуждается в поддержке государства, но часто не получает ее. Разрушаются

---

<sup>117</sup> Маринина, М.Г. Формирование основ культуры здоровья младших школьников: дис. ... канд. пед. наук / М.Г. Маринина. – Волгоград, 2005. – 195 с.

нравственные устои семьи, снижается ее ценность в глазах ребенка. Недостаточная компетентность педагогов в вопросах организации работы с семьей, по нашему мнению, еще более отдаляет решение указанной проблемы. Как показывают результаты многочисленных исследований, у родителей выявлен большой информационный пробел в вопросах сохранения и укрепления физического и психического здоровья своих детей, отсутствуют навыки позитивного решения конфликтов в семье.

Работа педагога, на наш взгляд, должна быть направлена на организацию сотрудничества с семьей в интересах ребенка, формирование общих подходов к воспитанию, совместное изучение личности ребенка, его психических и физических особенностей.

Мы полагаем, что возникает потребность в подготовке качественно нового специалиста, компетентного в вопросах семейного воспитания и здоровьесбережения, способного вести целенаправленную работу с семьей с целью сохранения и укрепления здоровья младшего школьника.

Семья является ближайшим окружением ребенка. Ни с чем не сравнимо ее влияние на развитие младшего школьника, в том числе и на состояние здоровья. По мнению Л.В. Баль, роль родителей в сохранении и укреплении здоровья ребенка велика: чем меньше ребенок, тем в большей степени он не может участвовать в выборе того или иного образа жизни, выбор за него делает семья (он ест пищу, которую ему дают, дышит воздухом, который комфортен его родителям и т.д.); поведенческие привычки, в том числе и связанные со здоровьем, формируют у ребенка сами родители или другие члены семьи, воспитывающие ребенка; придерживаясь того или иного образа жизни, родители несут ответственность не только

за свое здоровье, но и за здоровье своих детей и будущих внуков.<sup>118</sup>

Согласно результатам различных исследований, роль семьи в формировании отношения человека к здоровью, по ответам респондентов, мала. Наличие в семье традиций по заботе о здоровье отметили 57–62 %, их отсутствие – 10–15 %, а 23–33 % респондентов не смогли дать определенного ответа.<sup>119</sup>

Ученые Московской медицинской академии им. И.М. Сеченова обследовали более 1 000 молодых семей (возраст родителей составлял 26–32 года, и имелись дети в возрасте от 1 до 10 лет). Результаты свидетельствуют, что только 1 % из них вел образ жизни условно здоровый: ни у взрослых, ни у детей указанных факторов риска выявлено не было. Зато в остальных 99 % семей присутствовал не один, а сочетание нескольких факторов. Более чем в 60 % семей было выявлено свыше четырех факторов. Так, курение обнаружено у 67,7 % обследованных семей: курили 16,7 % матерей и 63,9 % отцов. Более чем у 2/3 семей пассивному курению подвергались дети. Среди семей, где дети подвергаются пассивному курению, курит каждая четвертая мать и 84,2 % отцов. При этом всегда курят в присутствии детей каждая пятая мать и каждый второй отец.

Низкая физическая активность отмечена у 81 % семей. Примерно у 60 % семей выявлена высокая частота факторов риска, связанных с питанием. Около 2/3 матерей и каждый тре-

---

<sup>118</sup> Формирование здорового образа жизни российских подростков: для классных руководителей 5–9 кл.: учеб.-метод. пособие / под ред. Л.В. Баль, С.В. Барканова. – М.: ВЛАДОС, 2002. – 192 с.

<sup>119</sup> Кон. И.С. Подростки и сексуальная революция / И.С. Кон // Планирование семьи. – 1998. – № 2. – С. 128–129.

тий отец не занимаются физкультурой и еще 26,2 % и 44,2 % соответственно занимаются один раз в неделю и реже.<sup>120</sup>

Для физического и особенно психического благополучия ребенка важен психологический климат в семье, хорошие взаимоотношения между родителями. В последние годы в связи с увеличением числа разводов и соответственно конфликтов в семьях эта проблема обостряется.

Кроме того, тяжелое материальное положение некоторых семей не способствует укреплению здоровья детей. Рост цен, нестабильность выплат заработной платы и денежных пособий, высокая плата в детских садах препятствуют дальнейшему улучшению материального благополучия семей. Четко прослеживается тенденция ухудшения здоровья детей с возрастом при неполноценном питании. Ухудшение питания обуславливает уменьшение массы тела детей, увеличение числа желудочно-кишечных заболеваний среди них. Полученные в ходе исследований результаты позволяют утверждать, что среди множества социально-экономических факторов, оказывающих влияние на формирование здоровья детей, основополагающим можно считать уровень жизни семьи, где закладываются основы здоровья.

Важным фактором ухудшения здоровья ребенка является и то, что родители не уделяют ему должного внимания. К тому же они не только не могут уделить внимание, но под прессом различных проблем срывают на детях свое психоэмоциональное напряжение. Как следствие – дети находятся дома в постоянном напряжении, причем это характерно как для неблагополучных, так и для обеспеченных, с материальной точки зрения,

---

<sup>120</sup> Формирование здорового образа жизни российских подростков: для классных руководителей 5–9 кл.: учеб.-метод. пособие / под ред. Л.В. Баль, С.В. Барканова. – М.: ВЛАДОС, 2002. – 192 с.

семей. Результатом этого в большинстве случаев становится замкнутость, стрессы и другие негативные реакции, вплоть до хулиганства и преступности.

Следующий фактор – несоблюдение детьми режима дня: чрезмерное сидение перед телевизором или компьютером, отсутствие двигательной активности, дефицит пребывания на свежем воздухе, недостаток времени сна. Помимо вреда от самого просмотра телевизора с физиологической точки зрения, телевидение сегодня, по мнению экспертов, готовит потребителей алкоголя и наркотиков. Разрушенная в последние годы досуговая сфера школьников (различные кружки, секции) возрождается сегодня, но уже на платной основе, что оказывается недоступным для значительной части семей. Поэтому наиболее популярным видом досуга детей становится телевизор и компьютерные игры, которые не всегда носят развивающий характер.

Кроме вышеизложенного, в условиях низкой культуры в санитарно-гигиеническом аспекте дети в семьях не получают необходимых навыков по заботе о здоровье, родители не формируют у детей чувства ответственности за свое здоровье, не ведут профилактику травматизма, несчастных случаев, не обучают закаливающим процедурам и т.п.

В настоящее время в школьные программы вводятся основы здорового образа жизни, что должно способствовать оснащению каждого ребенка необходимыми знаниями и навыками. Однако знания, которые он получает в школе, не всегда соответствуют образу жизни, который ведет семья. В результате знания становятся для ребенка абстрактными. И он оказывается перед выбором своей собственной позиции, поведения.

Данные результаты исследований подтверждают нашу мысль о необходимости сотрудничества учителя с семьей ре-

бенка. И насколько это взаимодействие будет эффективным, настолько это отразится на ребенке и на его благополучии. По своему статусу учитель начальных классов в школе – основной субъект воспитательной работы с родителями учащихся. Он выработывает основную стратегию и тактику взаимодействия школы и семьи в формировании личности младшего школьника. Будучи специалистом в области педагогики, психологии, физиологии и т.д. он помогает родителям в разрешении вопросов семейного воспитания, в корректировке воспитательных воздействий окружающей среды.

Таким образом, на основе анализа оценок исследователей и современной образовательной ситуации мы приходим к выводу, что проблема подготовки будущего учителя к работе с семьей по сохранению и укреплению здоровья младшего школьника существует и что ее решение требует переосмысления всего того, что происходит в образовательной среде, а также создания новых технологий подготовки будущих специалистов, которые смогут выполнить новые требования общества по сохранению и укреплению здоровья подрастающего поколения.

В свете данной проблемы одной из ведущих задач педагогического процесса подготовки учителя начальных классов является преобразование студента в учителя-профессионала, способного решать многообразные задачи, связанные с сохранением и укреплением здоровья школьников. Улучшение профессиональной подготовки учителя требует не только новых, более эффективных путей организации учебно-воспитательного процесса в педвузе, но и пересмотра структуры и содержания здоровьесберегающей подготовки студентов, поднятия ее на технологический уровень преподавания и учения.

На современном этапе развития системы образования, когда уделяется пристальное внимание проблемам сохранения

и укрепления здоровья детей, особую значимость приобретает подготовка будущего учителя к сотрудничеству с семьей, поскольку именно в семье формируются первоначальные мотивы и навыки ведения здорового образа жизни.

Период обучения в начальной школе для ребенка является очень сложным не только в психологическом, но и в физиологическом плане. Увеличиваются средовые нагрузки, значительно возрастает информационный поток и нервно-эмоциональное напряжение, изменяется ведущий вид деятельности, усиливается нагрузка на зрительный анализатор. Век информатизации вносит свои коррективы в двигательную активность ребенка, накладывает отпечаток на зрительный анализатор. В связи с этим проблема подготовки учителя к работе по сохранению и укреплению здоровья младших школьников набирает свою актуальность.

Несмотря на то, что в отдельных дисциплинах уделяется внимание некоторым аспектам проблемы подготовки педагога к работе в данном направлении, они в значительной степени не могут охватить весь спектр возможностей. В связи с чем нами разработана система подготовки будущего учителя к работе с семьей по сохранению и укреплению здоровья младшего школьника.

Изучая готовность к определенному виду профессиональной деятельности, ряд авторов выделяет деятельно-процессуальный, социально-психологический, социально-идеологический компоненты (преподаватели ВГПУ под руководством В.С. Ильина), мотивационный и операционно-деятельностный (О.Н. Подгорская, Е.К. Черничкина), ценностно-мотивационный, содержательный, операционный, контролирующе-волевой (Т.А. Ильина).

В качестве компонентов готовности выделяются положительное отношение к профессии, достаточно устойчивые мотивы профессиональной деятельности, совокупность знаний и умение их применения на практике, наличие профессионально значимых качеств (К.М. Дурай-Новакова).

Ряд авторов выделяет единство трех составляющих готовность компонентов: мотивационно-целевого, содержательного и процессуального.

Под *готовностью будущего педагога к работе с семьей по сохранению и укреплению здоровья младшего школьника* мы будем понимать интегративное личностное образование, представляющее собой совокупность следующих взаимосвязанных компонентов: мотивационно-личностного, интеллектуально-познавательного и действенно-практического – и позволяющее осуществлять эффективное взаимодействие с семьей в рамках здоровьесберегающей деятельности.

Остановимся на характеристике каждого из вышеперечисленных структурных компонентов готовности будущих учителей начальных классов к работе с семьей по сохранению и укреплению здоровья младшего школьника.

**Мотивационно-личностный** компонент мы считаем базовым, определяющим во многом реализацию всех остальных компонентов, он выступает в качестве важнейшей характеристики и обуславливает цели и мотивы профессиональной деятельности, а также систему потребностей, интересов и установок.

В основе мотивационно-личностного компонента лежит отношение к человеку как к высшей ценности, признание общегуманистических принципов.

Характер деятельности педагога, работающего с семьей, предполагает наличие умения оказать компетентную помощь родителям и детям, содействия их личностному развитию, что

обусловливает необходимость наличия у специалиста ряда личностных качеств. Данный компонент включает также осознание ценности профессиональной деятельности, активность в профессиональной деятельности.

По нашему мнению, мотивационно-личностный компонент может выступать в качестве одного из ведущих критериев профессионального отбора специалистов. Прежде всего это касается оценки личностных качеств, в связи с тем что в случае недостаточного развития они с трудом компенсируются другими качествами профессиональной деятельности.

**Интеллектуально-познавательный** компонент готовности к работе с семьей по сохранению и укреплению здоровья младшего школьника представлен профессиональными знаниями, лежащими в основе профессиональной готовности. Он предполагает сформированность профессиональных знаний, направленных как к наукам, являющимся базой профессиональной подготовки, так и к наукам, объектом изучения которых является ребенок и семья. В этом случае знания должны охватывать вопросы из области философии, педагогики, психологии и т.д.

**Действенно-практический** компонент профессиональной готовности включает в себя практические умения, которые являются формой реализации теоретических знаний в процессе практической деятельности. Теоретическая основа придает умениям целенаправленный, сознательный характер, предполагая при этом овладение интеллектуальными и практическими действиями.

Профессиональная подготовленность представляет собой определенную степень готовности к профессиональной деятельности. Мы, вслед за Т.Э. Галкиной, будем рассматривать подготовку как процесс, подготовленность как степень выучки, а готовность – как результат подготовки.

Прежде всего отметим, что процесс подготовки будущих учителей к работе с семьей младшего школьника по сохранению и укреплению здоровья представляет собой целенаправленное, содержательно насыщенное и организационно оформленное взаимодействие субъектов образования, в связи с чем является педагогическим. Прочное и сознательное усвоение знаний, умений и навыков будущими учителями позволит применить их на практике.

Согласно исследованиям В.А. Сластенина<sup>121</sup>, как педагогический процесс он может идентифицироваться в качестве педагогической системы.

Процесс подготовки будущих учителей осуществляется на основе различных теоретико-методологических подходов, например, дифференцированного, деятельностного, личностно ориентированного, информационного, синергетического и т.д.

По мнению Н.М. Яковлевой, между подходами существует глубокая взаимосвязь. Каждый из них представляет собой качественно новый, единый тип научного познания, имеющий существенные положительные стороны. Каждый из этих подходов содержит в себе не только научный аппарат исследования, но и идеи реализации научной проблемы<sup>122</sup>.

На наш взгляд, наиболее применимыми для решения данной проблемы выступают системный, деятельностный и личностно ориентированный подходы.

Основополагающим подходом в исследовании проблемы подготовки будущих учителей к работе с семьей по сохранению

---

<sup>121</sup> Сластёнин, В.А. Педагогика: инновационная деятельность / В.А. Сластёнин, Л.С. Подымова. – М.: Магистр, 1997. – 221с.

<sup>122</sup> Яковлева, Н.М. Теория и практика педагогического творчества / Н.М. Яковлева. – Челябинск: ЧГПИ, 1987. – 68 с.

и укреплению здоровья младшего школьника мы считаем системный, основная задача которого состоит в конструировании сложноорганизованных объектов – систем разных типов и классов<sup>123</sup>.

Системный подход в решении проблемы подготовки будущего учителя к работе с семьей по сохранению и укреплению здоровья младшего школьника ориентирует на то, чтобы сформировать целостную систему подготовки студентов в данном направлении и определить наиболее эффективные пути ее функционирования и развития.

В нашем исследовании пристальное внимание уделялось не только развитию определенных умений и навыков, но и формированию личности как системного целого, развитию потенциала будущего учителя. В связи с этим в качестве основных методологических положений выступают положения личностно ориентированного подхода. Кроме того, личностный подход имеет концептуальное значение в теории и практике подготовки будущих учителей, поскольку выступает в качестве основной стратегии обновления образования.

«Акцентированное внимание на развитии профессионально важных качеств личности»<sup>124</sup>, которое является одним из основных составляющих данного подхода, также является важным для нашего исследования.

Таким образом, системный подход позволил рассмотреть подготовку будущего учителя к работе с семьей по сохранению и укреплению здоровья младшего школьника как систему.

---

<sup>123</sup> Философский словарь / авт.-сост. С. Подпригора. – М.: Феникс, 2010. – 562 с.

<sup>124</sup> Энциклопедия профессионального образования: в 3 т. Т. 1: А–Л / под ред. С.Я. Батышева. – М.: АПОД, 1998. – 568 с.

Кроме того, при помощи системного подхода мы рассматриваем исследуемую подготовку как подсистему системы профессионально-педагогической подготовки будущих учителей, что определяет в процессе ее реализации использование общедидактических принципов профессиональной педагогики; позволяет определить основные структурные компоненты процесса подготовки будущего учителя к работе с семьей по сохранению и укреплению здоровья младшего школьника; раскрыть обусловленные компонентами внутренние связи.

Деятельностный подход обеспечил рассмотрение процесса взаимодействия преподавателя и студентов внутри единой системы, с учетом особенностей деятельности и взаимодействия участников процесса; формирование личности будущего учителя в деятельности, обладающего профессиональными знаниями и умениями, четко понимающего цели, особенности здоровьесберегающей деятельности в семье.

Личностно ориентированный подход позволил определить основные положения отбора содержания образования, в соответствии с которым учебный материал становится субъективно значимым для обучаемого, определить роль, позицию студента и преподавателя в процессе подготовки будущего учителя, использовать адекватные данному подходу технологии, способствующие формированию готовности будущего учителя к здоровьесберегающей деятельности с семьей младшего школьника.

Система подготовки будущих учителей к работе с семьей по сохранению и укреплению здоровья младшего школьника представлена четырьмя блоками: целевым, содержательным, организационно-процессуальным и результативным.

Рассмотрим содержательную сторону структурных компонентов исследуемой подготовки.

**Аксиологическая** подготовка предполагает формирование положительного отношения к педагогической и здоровьесберегающей деятельности и профессиональной направленности личности педагога, характеризуется принятием ценности профессиональной деятельности; принятием значимости общения, принятием творческого характера труда.

Рассмотрим содержание каждого показателя профессиональной направленности личности педагога, работающего с семьей по сохранению и укреплению здоровья ребенка.

*Принятие ценностей профессиональной деятельности.* Ценности педагогической деятельности обусловлены социальной функцией педагога, утверждением его личности в обществе. В связи с чем считаем необходимым в структуре профессиональной направленности личности будущего учителя особо выделить ценности его профессиональной деятельности, способствующие работе с семьей по сохранению и укреплению здоровья младшего школьника.

Е.Н. Шиянов предлагает следующую классификацию ценностей педагогической деятельности: ценности, связанные с утверждением личностью своей роли в профессиональной и социальной среде; ценности, удовлетворяющие потребность в общении и расширяющие его круг общения; ценности, ориентирующие на развитие творческой индивидуальности; ценности, позволяющие осуществлять самореализацию;

ценности, дающие возможность удовлетворять прагматические потребности<sup>125</sup>.

Мы на основе анализа психолого-педагогической литературы наряду с общепринятыми ценностями, обобщенными Е.Н. Шияновым, подчеркиваем особое значение таких как: 1) ориентация на человека как высшую ценность, что позволяет педагогу реализовываться в формировании личностных смыслов педагогической деятельности и способности самореализовываться как личности в процессе взаимодействия с другими людьми; 2) признание необходимости способствовать всестороннему развитию личности ребенка способствует принятию педагогической профессии как общественного долга; 3) профессиональная педагогическая культура, одним из основных компонентов которой является педагогический такт; 4) личностный смысл ценности педагогической деятельности, предполагающий педагогическую увлеченность, уважение к личности ребенка и его родителей, нацеленность на оптимальные результаты воспитательной и здоровьесберегающей работы; 5) удовлетворенность результатами своей работы, способствующая осознанию ответственности, уверенность в эффективности педагогического взаимодействия; 6) удовлетворенность своим социальным положением, понимание высокой общественной значимости педагогической деятельности.

*Принятие творческого характера труда.* Деятельность педагога, работающего с семьей школьника в области сохранения и укрепления здоровья, связана с постоянным творческим поиском наиболее эффективных форм работы, рационального

---

<sup>125</sup> Шиянов Е.Н. Гуманизация педагогического образования: состояние и перспективы / Е.Н. Шиянов. – М.; Ставрополь: МГПУ – СГПИ. – 1991. – 180 с.

воздействия на личность ребенка и семейный социум, взаимодействия с семьей. Учитель, работающий с семьей младшего школьника, должен учитывать множество факторов, таких как особенности взаимоотношений в семье, особенности их гигиенического поведения, причины возникновения болезней ребенка, уровень авторитета родителей и педагога и т.д.

*Принятие значимости общения* способствует установлению у будущего педагога контакта с самим ребенком и его родителями. В психологической литературе общение определяется как многоплановый процесс развития контактов между людьми, порождаемый потребностями совместной деятельности. Данный процесс включает в себя три стороны: коммуникативную, перцептивную, интерактивную. В работе с семьей общение приобретает свои специфические черты и характер высокой гуманистической ценности, так как без него невозможно гармоническое развитие личности ребенка. Педагог же в общении получает неограниченные возможности в самовыражении и самосовершенствовании.

**Гностическая** подготовка рассматривается нами как овладение необходимым объемом знаний, которые понадобятся будущему учителю для работы с семьей по сохранению и укреплению здоровья младшего школьника и профессиональных умений по организации работы в данном направлении.

Е.В. Бондаревская выделяет четыре группы профессионально-педагогических знаний: методологические (общих принципов изучения педагогических явлений, закономерностей социализации, обучения и воспитания); теоретические (знания содержания всех компонентов деятельности); методические (проектирование и конструирование педагогической деятельности, знание приемов и способов педагогического воздействия);

технологические (конкретных способов и приемов педагогического воздействия в частных педагогических ситуациях) [3; 4].

Работа с семьей младшего школьника предполагает наличие знаний по педагогике и, в особенности, по социальной и семейной педагогике. Эффективно осуществлять процесс работы с ребенком помогут знания методов, приемов и закономерностей воспитания. Создание целостного представления о процессе социализации личности, факторах, принципах и методах социального воздействия осуществляется на основе знаний в области социальной педагогики.<sup>126</sup>

Педагогу, работающему в области здоровьесбережения, необходимы знания основ валеологии. Учителю необходимо иметь прежде всего ясное представление о физиологических особенностях физического и нервно-психического развития детского организма. Из этих особенностей во многом и вытекают меры защиты и укрепления здоровья детей.

Для организации работы с семьей необходимы знания о семье как особом социальном институте, о типах и функциях семьи, об особенностях семейного воспитания, тенденциях развития семьи, системе поощрений и наказаний, основных проблемах современной семьи, о роли семьи в сохранении и укреплении здоровья ребенка.

Для оказания профессиональной помощи, а также осуществления своевременной коррекции развития личностных и физических характеристик ребенка и внутрисемейных отношений будущему педагогу необходимы знания психологии семейных отношений, особенностей семьи, системы межличностных

---

<sup>126</sup> Ивашенко, А.В. О некоторых вопросах подготовки социального работника / А.В. Ивашенко // Социальная работа. – М., 1992. – Вып. 1. – С. 170–172.

отношений, типов воспитания детей, мотивационно-ценностных характеристик семьи; необходимо иметь представление о психологических и личностных особенностях человека, проблемах личности, условиях его развития и воспитания. Подобрать индивидуальный подход и способ воздействия помогут знания в области социальной психологии.

Знание системы деятельности медицинских служб позволит педагогу осуществлять целенаправленную помощь семье, представлять интересы семьи в различных государственных учреждениях, оказывать семье консультативную и профилактическую помощь в области здоровьесбережения.

Кроме того, педагог должен овладеть знаниями методологии и методов педагогического исследования, которые необходимы для формирования собственного стиля деятельности, определения исходных теоретических предпосылок исследования, осуществления анализа литературы, определения объекта и предмета исследования, прогнозирования развития процессов и результата.

Таким образом, мы считаем, что для эффективной работы с семьей ребенка младшего школьного возраста педагог должен овладеть следующими знаниями: основ педагогики, социальной педагогики, возрастной анатомии, физиологии и гигиены, психологии семьи и семейного воспитания, системы деятельности медицинских служб, методологии и методов педагогических исследований.

Обратимся к умениям, необходимым будущему учителю для осуществления работы с семьей по сохранению и укреплению здоровья младшего школьника.

А.И. Щербаков выделяет информационные, мобилизационные, ориентационные, конструктивные, развивающие, ком-

муникативные, исследовательские и организационные умения, исходя из аналогичных функций учителя-воспитателя.<sup>127</sup>

Опираясь на анализ психолого-педагогической литературы, мы выделили группы педагогических умений.

Аналитико-прогностические умения: изучение личности школьника и условий его воспитания в семье; диагностика; изучение процесса взаимоотношений в семье; изучение причин возникающих отклонений в здоровье ребенка; прогнозирование развития личности в семье, планирование педагогического воздействия, определение задачи, обоснованного выбора наиболее эффективных методов, средств организационных форм воздействия; прогнозирование результатов педагогического воздействия.

Конструктивные умения: установление педагогически целесообразных отношений с детьми и родителями; сотрудничество с детьми и налаживание партнерских отношений с родителями; моделирование воспитательной ситуации; регулирование воспитательной ситуации; регулирование взаимоотношений в системе «личность – семья – общество».

Коммуникативные умения: установление контакта с детьми и родителями на основе доверительного отношения; налаживание оптимального характера взаимоотношений с родителями по вопросам здоровьесбережения; сочетание требовательности с уважением личности.

Вопрос о технике педагогического общения тесно связан с проблемой формирования умений педагога, которая рассматривается в работах О.А. Абдуллиной, Н.В. Кузьмина, А.А. Леон-

---

<sup>127</sup> Щербаков, А.И. Психолого-педагогическая подготовка учителя-воспитателя и пути ее оптимизации в высшей школе / А.И. Щербаков // Проблемы совершенствования психолого-педагогической подготовки учителя: межвуз. сб. науч. тр. – Л.: ЛГПИ. – С. 3–45.

тьева, В.А. Слостенина, Л.Ф. Спирина, А.И. Щербакoва и др. Их позиции во многом сходны, несмотря на то, что у каждого из авторов на первый план выходит та или иная сторона рассматриваемого предмета.

В частности, все они отмечают, что совокупность умений педагога находится в тесной взаимосвязи, а группы умений взаимобусловлены в зависимости от ситуативных задач.

Обобщая все вышеизложенное, мы отмечаем, что в литературе наиболее полно освещены вопросы общения педагога с детьми. Процесс же педагогического общения с родителями имеет ряд специфических особенностей.

Г.В. Алферова, подчеркивая характеристику общения как делового сотрудничества, называет следующие специфические черты общения педагога с родителями: отношения в системе «педагог–родитель» строятся на взаимодействии равноправных участников воспитания и основаны на диалогической форме организации.

К оптимальным моделям общения автор относит: общение-коррекция, общение-снятие психологических барьеров и общение-взаимодействие на основе дружеского расположения.<sup>128</sup>

Организаторские умения: выявление интересов и потребностей семьи; привлечение при необходимости различных социальных институтов для организации помощи семье и детям; использование различных форм работы с семьей.

Оценочные умения: оценка полученных результатов и постановка новых задач; анализ и использование передового педагогического опыта; анализ и обобщение своего опыта.

---

<sup>128</sup> Алферова, Г.В. Формирование у студентов педвуза готовности к профессиональному общению с родителями: дис. ... канд. пед. наук. / Г.В. Алферова. – Волгоград, 1996. – 178 с.

**Профессионально-личностная подготовка** предполагает формирование и развитие профессионально важных качеств личности. Качества личности педагога, работающего с семьей, рассматривались в работах И.А. Зимней, О.Н. Мишиной, Б.Ю. Шапиро, Т.Д. Шевеленковой.

Педагог, работающий с семьей, прежде всего характеризуется такими качествами личности, как чувство долга и ответственности, честность, тактичность, готовность прийти на помощь, отзывчивость, эмпатийность, рефлексивность, толерантность, доброжелательность, самообладание, требовательность, педагогическая наблюдательность, педагогическая интуиция.

Одной из важнейших особенностей личности педагога является его «Я-концепция», которая предполагает позитивные ожидания со стороны партнера по общению, положительную самооценку и положительное самоотношение. Согласно модели Э. Берна, педагог, работающий в парадигме «человек-человек», наиболее продуктивно действует в позиции «Я в порядке – Вы в порядке», которая предполагает уверенность в себе, отзывчивость на нужды другого человека, стремление поддерживать позитивные отношения с окружающими.<sup>129</sup>

И.А. Зимняя выделяет среди необходимых черт педагога альтруизм и отмечает, что он «в соответствии с самим содержанием этой деятельности не может не характеризоваться такими чертами, которые служат естественным основанием его потребности помочь людям, облегчить их существование».<sup>130</sup>

---

<sup>129</sup> Берн, Э. Трансакционный анализ в психотерапии / Э. Берн. – М.: Эксмо, 2009. – 416 с.

<sup>130</sup> Зимняя, И.А. Социальная работа как профессиональная деятельность / И.А. Зимняя // Социальная работа. – М., 1992. – Вып 2. – С. 8–15.

Б.Ю. Шапиро относит к наиболее важным личностным характеристикам «способность к эмпатии, интеллект, открытость, коммуникативность, субъект-субъектный характер отношений, толерантность и умение отчуждаться от собственных установок, умение слушать, терпение, самообладание, стрессоустойчивость».<sup>131</sup>

Таким образом, на основании проведенного анализа литературы и исследований мы включили в структуру личностного компонента следующие качества личности, необходимые будущему учителю для работы с семьей по сохранению и укреплению здоровья ребенка: чувство долга и ответственности, честность, справедливость, тактичность, готовность прийти на помощь, отзывчивость, доброжелательность, любовь к детям, самообладание, требовательность, терпеливость, педагогическую наблюдательность, педагогическую интуицию.

Основные характеристики системы подготовки будущего учителя к работе с семьей по сохранению и укреплению здоровья представлены нами в таблице (табл. 5).

Разработанная нами система подготовки будущих учителей обладает следующими свойствами: целесообразностью, структурностью, целостностью, открытостью, уровневостью и динамичностью. Кратко охарактеризуем их.

**Целесообразность.** Любая система включает цель, определяющую содержание, выбор форм и методов и, как следствие, процесс и результат соответствующей подготовки. Целью разработанной нами системы как составной части профессиональной подготовки является подготовка будущих учителей к осуществлению работы с семьей по сохранению и укреплению здоровья младшего школьника.

---

<sup>131</sup> Шапиро, Б.Ю. Содержание социальной работы с семьей / Б.Ю. Шапиро // Социальная работа. – М., 1992. – Вып. 8. – С. 89–101.

**Содержание системы подготовки будущих учителей к работе с семьей по сохранению и укреплению здоровья младшего школьника**

Компонент	Назначение компонента	Основные реализуемые функции	Методы подготовки	Формы организации процесса подготовки	Результат
Аксиологическая подготовка	Формирование положительного отношения к педагогической и здоровьесберегающей деятельности; формирование профессиональной направленности личности	Ценностно-целевая	Методы воспитания общественного сознания; методы стимулирования и мотивации учения	Дискуссии, групповые формы, деловые игры и др.	Готовность будущих учителей к осуществлению работы с семьей по сохранению и укреплению здоровья младшего школьника
Гностическая подготовка	Овладение объемом знаний, необходимых для работы с семьей по сохранению и укреплению здоровья младшего школьника, формирование определенного уровня развития профессиональных умений	Познавательная навыкообразующая рефлексивная	Методы организации и осуществления учебных действий, методы формирования общественного поведения	Лекции, семинарские и лабораторные занятия, конференции, круглые столы, практикумы, деловые игры, конференции, консультации, родительские собрания и др.	
Профессионально-личностная подготовка	Формирование и развитие профессионально важных качеств личности	Ценностно-целевая, рефлексивная, коррекционная	Методы стимулирования поведения, контроля и самоконтроля	Тренинги, погружения, консультации и др.	

**Структурность.** Любая система характеризуется наличием определенных элементов и их взаимосвязей. Наша система

предполагает наличие структурных компонентов (аксиологического, гносеологического, процессуального и личностного) и их взаимосвязь. Так, аксиологическая подготовка оказывает влияние на процесс формирования знаний, успешность формирования умений. Гносеологическая подготовка определяет динамику формирования умений, а личностная подготовка – успешность овладения новыми знаниями и умениями и формирования ценностных ориентаций.

**Целостность.** Для каждого элемента нашей системы характерно наличие своего места и функций. Целостность системы проявляется в выстраивании содержания подготовки и предполагает появление нового признака – готовности будущих учителей к работе с семьей по сохранению и укреплению здоровья младших школьников.

**Открытость.** Для любой системы характерно развитие, поскольку она испытывает влияние окружающей среды, вступая с ней во взаимодействие. Наша система, являясь системой микроуровня, находится во взаимной связи с системами различных уровней, вступая с ними во взаимодействие.

**Уровневость.** Наша система предполагает наличие уровней иерархии и обеспечивает переход студентов на более высокий уровень сформированности готовности к работе с семьей по сохранению и укреплению здоровья младшего школьника.

**Динамичность.** Являясь развивающимся образованием, система предполагает изменение процесса подготовки, наполнение его новым содержанием и, как результат, переход с одного уровня сформированности готовности к исследуемой деятельности на более высокий.

Таким образом, осуществление профессиональной подготовки будущих учителей к работе с семьей по сохранению и укреплению здоровья младшего школьника возможно через

особую систему обучения студентов, под которой мы понимаем множество взаимосвязанных и взаимодействующих элементов, включающих разнообразное содержание, средства и методы, конечная цель которых – формирование готовности к данной деятельности.

Разработанная нами система обладает следующими свойствами: целесообразностью, наличием компонентов и структуры, взаимодействием с внешней средой, целостностью, развитием во времени, многоуровневым характером. В основу разработанной системы были положены следующие идеи: комплексное формирование структурных компонентов; формирование у будущих учителей начальных классов более высокого уровня готовности к исследуемой деятельности; данная система включается в общую систему профессионально-педагогической подготовки будущих учителей начальных классов; эффективность функционирования системы подготовки будущих учителей начальных классов к исследуемой деятельности осуществляется в процессе реализации разработанной нами педагогической технологии.

Система подготовки будущего учителя к работе с семьей по сохранению и укреплению здоровья младшего школьника включает в себя взаимосвязь структурных (цель, содержание, формы и методы) и функциональных компонентов (аксиологическая, гностическая, профессионально-личностная подготовка), находящихся во взаимодействии и взаимной связи, обеспечивающих решение ряда задач и в совокупности определяющих достижение определенной цели в рамках системного, деятельностного и личностно ориентированного подходов.

## ВЫВОДЫ ПО ВТОРОЙ ГЛАВЕ

Одним из компонентов профессиональной подготовки будущего учителя начальной школы является подготовка к осуществлению духовно-нравственного воспитания школьников, в том числе к педагогическому сопровождению процессов смыслообразования у младших школьников. Педагогическое сопровождение предполагает создание условий для принятия младшим школьником оптимальных решений в различных ситуациях жизненного выбора на основе принятия того или иного значения духовно-нравственной ценности. Важным фактором профессиональной подготовки будущего педагога к педагогическому сопровождению процесса смыслообразования является учет и использование психологических механизмов, лежащих в основе обучения и воспитания. Нами выделены два компонента в структуре готовности будущих педагогов к духовно-нравственному воспитанию младших школьников: педагогическая направленность на духовно-нравственное воспитание школьников и педагогическая компетентность в данной области.

Период обучения в начальной школе является сложным для ребенка не только в психологическом, но и в физиологическом плане. Увеличиваются средовые нагрузки, значительно возрастает информационный поток и нервно-эмоциональное напряжение, изменяется ведущий вид деятельности. В связи с этим все более актуальной становится проблема подготовки учителя к работе по сохранению и укреплению здоровья младших школьников. Одним из направлений данной работы является работа с семьей по сохранению и укреплению здоровья

младшего школьника. Нами выделен ряд взаимосвязанных компонентов готовности будущих учителей начальных классов к работе с семьей по сохранению и укреплению здоровья младшего школьника. Мотивационно-личностный компонент обуславливает цели и мотивы профессиональной деятельности будущего учителя начальных классов, а также систему потребностей, интересов и установок. Интеллектуально-познавательный компонент готовности к работе с семьей по сохранению и укреплению здоровья младшего школьника представлен профессиональными знаниями, лежащими в основе профессиональной готовности. Действенно-практический компонент профессиональной готовности включает в себя практические умения, которые являются формой реализации теоретических знаний в процессе практической деятельности. Система подготовки будущих учителей к работе с семьей по сохранению и укреплению здоровья младшего школьника представлена четырьмя блоками: целевым, содержательным, организационно-процессуальным и результативным. Она описывает специфику аксиологической подготовки, предполагающей формирование положительного отношения к педагогической и здоровьесберегающей деятельности и профессиональной направленности личности педагога; гностической подготовки как процесса овладения необходимым объемом знаний, которые понадобятся будущему учителю для работы с семьей по сохранению и укреплению здоровья младшего школьника и профессиональных умений по организации работы в данном направлении; профессионально-личностной подготовки, предполагающей формирование и развитие профессионально важных качеств личности.

## ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Современная начальная школа отказывается от традиционного представления результатов обучения в виде знаний, умений и навыков. Формулировки стандарта начального общего образования указывают на реальные виды деятельности, которыми учащийся должен овладеть к концу начального обучения. Требования к достижению младшим школьником не только предметных, но и определенных личностных и метапредметных результатов определяют необходимость более пристального и глубокого рассмотрения ряда психолого-педагогических аспектов, связанных как с обучением, воспитанием, становлением личности младшего школьника, так и с профессиональной подготовкой будущего учителя начальных классов.

Младший школьный возраст – это период реализации потенциала ребенка как активного субъекта, познающего самого себя и окружающий мир, приобретающего опыт собственной деятельности. Полноценное проживание младшим школьником данного возрастного этапа невозможно без определяющей роли взрослых (педагогов и родителей), создающих оптимальные условия для раскрытия и реализации потенциальных возможностей каждого ребенка и учета индивидуальных особенностей каждого младшего школьника.

Обучение в начальной школе – это период становления самосознания ребенка, когда на качественно новом уровне реализуется потенциал ребенка как субъекта, активно познающего

окружающую действительность, получающего и присваивающего новый опыт деятельности.

Новая социальная реальность вводит младшего школьника в мир новых взаимоотношений, требуя от него организованной произвольности, становления разнообразных учебных действий. Таким образом, обучение на начальной ступени школьного образования является периодом усвоения специальных умственных действий, новых форм деятельности и форм социального поведения.

## СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ

**1. ЗАБРОДИНА ИНГА ВИКТОРОВНА**, кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики, психологии и предметных методик Южно-Уральского государственного гуманитарно-педагогического университета.

**2. ВЕРХОВЫХ ИРИНА ВАЛЕРЬЕВНА**, кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики, психологии и предметных методик Южно-Уральского государственного гуманитарно-педагогического университета.

**3. ВОЛЧЕГОРСКАЯ ЕВГЕНИЯ ЮРЬЕВНА**, доктор педагогических наук, профессор, заведующая кафедрой педагогики, психологии и предметных методик Южно-Уральского государственного гуманитарно-педагогического университета.

**4. АСТАФЬЕВА ОЛЕСЯ ВАДИМОВНА**, директор челябинской начальной образовательной школы «Школа разума», магистр педагогического образования.

**5. ЖУКОВА МАРИНА ВЛАДИМИРОВНА**, кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики, психологии и предметных методик Южно-Уральского государственного гуманитарно-педагогического университета.

**6. ФРОЛОВА ЕЛЕНА ВЛАДИМИРОВНА**, кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики, психологии и предметных методик Южно-Уральского государственного гуманитарно-педагогического университета.

**7. КОЗЛОВА НАТАЛЬЯ АЛЕКСАНДРОВНА**, кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики, психологии и

предметных методик Южно-Уральского государственного гуманитарно-педагогического университета.

**8. ШИТЯКОВА НАТАЛЬЯ ПАВЛОВНА**, доктор педагогических наук, профессор кафедры педагогики, психологии и предметных методик Южно-Уральского государственного гуманитарно-педагогического университета.

**9. ШИШКИНА КСЕНИЯ ИГОРЕВНА**, кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики, психологии и предметных методик Южно-Уральского государственного гуманитарно-педагогического университета.

## ОГЛАВЛЕНИЕ

ВВЕДЕНИЕ .....	3
ГЛАВА 1. ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ОБУЧЕНИЯ И РАЗВИТИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ	
1.1. УЧЕТ ГЕНДЕРНЫХ ОСОБЕННОСТЕЙ В ОБУЧЕНИИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ .....	5
1.2. ПРИОБЩЕНИЕ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ К БАЗОВЫМ НАЦИОНАЛЬНЫМ ЦЕННОСТЯМ .....	23
1.3. ЛИЧНОСТНО ОРИЕНТИРОВАННОЕ МУЗЫКАЛЬНОЕ ВОСПИТАНИЕ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ .....	49
1.4. ФОРМИРОВАНИЕ ОСНОВ ИНФОРМАЦИОННОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ В ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ СИСТЕМЕ М. МОНТЕССОРИ .....	76
1.5. ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ВЛИЯНИЯ СЕМЬИ НА ФОРМИРОВАНИЕ ОТКЛОНЯЮЩЕГОСЯ ПОВЕДЕНИЯ В МЛАДШЕМ ШКОЛЬНОМ ВОЗРАСТЕ .....	99
1.6. ИНТЕГРАЦИЯ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО И НАЧАЛЬНОГО ОБЩЕГО ОБРАЗОВАНИЯ .....	151
Выводы по первой главе .....	177

ГЛАВА 2. ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ	
2.1. Подготовка будущего учителя к педагогическому сопровождению процесса смыслообразования у младших школьников .....	181
2.2. Психолого-педагогические аспекты системы подготовки будущего учителя к работе с семьей по сохранению и укреплению здоровья младшего школьника .....	212
Выводы по второй главе .....	245
ЗАКЛЮЧЕНИЕ .....	247
СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ .....	249

*Научное издание*

**НАЧАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ: НАУКА, ПРАКТИКА,  
ИННОВАЦИЯ**

Коллективная монография

*Авторы: Астафьева Олеся Владимировна*

*Верховых Ирина Валерьевна*

*Волчегорская Евгения Юрьевна*

*Жукова Марина Владимировна*

*Забродина Инга Викторовна*

*Козлова Наталья Александровна*

*Фролова Елена Владимировна*

*Шитякова Наталья Павловна*

*Шишкина Ксения Игоревна*

**ISBN 978-5-906908-30-8**

Работа рекомендована РИСом университета

Протокол 2/16, 2016

Издательство ЮУрГГПУ

454080, Челябинск, пр. Ленина, 69

Экспертиза Н.П. Шитякова

Редактор О.В. Угрюмова

Подписано в печать 12.12.2016

Формат 60x84/16

Объем 9 уч.-изд. л. (10,54 п.л.)

Заказ №

Тираж 500 экз.

Отпечатано с готового оригинал-макета в типографии ЮУрГГПУ

454080, Челябинск, пр. Ленина, 69