

С.К. Овсянникова

**ФОРМИРОВАНИЕ
ГУМАНИСТИЧЕСКИХ ВЗАИМООТНОШЕНИЙ
МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ**

Монография



Издательство
Нижевартовского государственного
гуманитарного университета
2010

ББК 74.200.5
О-34

Печатается по постановлению Редакционно-издательского совета
Нижевартовского государственного гуманитарного университета

Научный редактор:

доктор педагогических наук, профессор НГГУ
Л.А.Ибрагимова

Рецензенты:

доктор педагогических наук,
профессор МГГУ им. М.А.Шолохова *М.Г.Тайчинов*;
кандидат педагогических наук,
директор МОСШ № 1 г.Нижевартовска *И.Н.Субботина*

Овсянникова С.К.

О-34 Формирование гуманистических взаимоотношений младших школьников: Монография. — Нижевартовск: Изд-во Нижеварт. гуманитар. ун-та, 2010. — 134 с.

ISBN 978–5–89988–750–8

Содержание монографии отражает актуальные проблемы современной системы образования. В центре внимания автора — проблема гуманизации межличностных отношений младших школьников. В теоретическом и практическом планах при наличии в школе, особенно в младшем школьном возрасте, различных технологий обучения (традиционная, система обучения Д.Б.Эльконина — В.В.Давыдова и др.), актуальны исследования по использованию воспитательно-развивающего потенциала перспективных вариантов учебной деятельности для целенаправленной и последовательной гуманизации межличностных взаимоотношений детей младшего школьного возраста.

ББК 74.200.5

ISBN 978–5–89988–750–8

© Овсянникова С.К., 2010
© Издательство НГГУ, 2010

ВВЕДЕНИЕ

Общественно-политическая и социально-экономическая перестройка в Российской Федерации на рубеже XX—XXI веков поставила в повестку дня вопрос о необходимости целенаправленно и повсеместно реализовать в учебно-воспитательной работе с детьми и юношеством гуманистическую парадигму образования. Обращение к этой проблеме во многом связано с эволюцией философских воззрений, в соответствии с которыми в центр научной картины мира выдвигается человек. Возникла ситуация, с одной стороны, когда прослеживается негуманность отношения к детям в образовательном пространстве, с другой — все большую востребованность приобретает именно гуманизм. Творчески работающие учителя стали в воспитательном воздействии на школьников целенаправленно использовать преимущества, производные от набирающего силу развивающего обучения в начальном звене общеобразовательной школы. В связи с этим заметно возрела актуальность теоретических и методических разработок В.А.Гуржапова, В.В.Давыдова, Л.В.Занкова, Н.А.Менчинской, В.В.Репкина, С.Т.Танцорова, Г.А.Цукерман, Е.В.Чудиновой, Д.Б.Эльконина, Б.Д.Эльконина, а также педагогико-методических находок Ш.А.Амонашвили, А.Б.Воронцова, М.Е.Ереминой, С.Н.Лысенковой, М.А.Поливановой, Т.Г.Пильщиковой, С.И.Шияновской, О.С.Островецкой, О.И.Свиридовой и др. Переход от модели традиционного обучения к гуманистическому основан на становлении системы совместной продуктивной деятельности учителя с учениками, в недрах которой могут развиваться многообразные формы гуманистического общения. Гуманизация образования предполагает усиление человечности, уважения к человеческому достоинству, человеколюбие в обучении и воспитании.

Между тем учителя начальных классов в школах развивающего типа и в учебно-воспитательных учреждениях, активно применяющих методики развивающего обучения, стали испытывать затруднения в использовании воспитательно-развивающего потенциала перспективных вариантов учебной деятельности для целенаправленной и последовательной гуманизации межличностных взаимоотношений детей младшего школьного возраста.

Стало быть, в социально-педагогической сфере возникла и обострилась проблема: каковы по своему составу, педагогическому назначению и специфике применения на учебно-воспитательном пространстве начального звена общеобразовательной школы совокупности рациональных общеметодических приемов задействования общелично совершенствующих младших школьников преимуществ развивающего обучения в гуманизации межличностных взаимоотношений детей 6—9-летнего возраста, а также организационно-педагогических условий, способствующих обеспечению успеха наставнических усилий на этом направлении работы? Решению этой проблемы посвящено наше исследование.

Методологическую основу исследования составили положения философской и педагогической антропологии о человеке как субъекте, личности и индивидууме, о природе и сущности гуманистических взаимоотношений людей, о целесообразном и творческом характере гуманистических взаимоотношений детей в коллективе ученического класса, о личности как субъекте гуманистических взаимоотношений; аксиологический, личностно-деятельностный, системно-целостный, культурологический подходы к познанию и созидательному преобразованию социально-педагогической действительности на уровне школы-гимназии развивающего типа.

Ученический коллектив — необходимое условие всестороннего развития личности школьника, место, где реализуются его многосторонние связи с социумом. Именно в коллективе учащийся накапливает опыт человеческих отношений, учится отстаивать свои взгляды и убеждения, здесь происходит его становление и самоутверждение. Воспитание и развитие новых положительных качеств личности может наиболее полно происходить в коллективе и через коллектив.

Одной из важнейших задач воспитательной работы в первом классе является создание из детей, впервые пришедших в школу, дружного классного коллектива. Сам по себе такой коллектив, конечно, не возникает. Он может лишь постепенно формироваться под влиянием неуклонного заботливого воспитания, осуществляемого классным руководителем.

Особый интерес представляет изучение класса младших школьников в связи с тем, что обучение в начальной школе ведется

в различных системах: традиционной, системе развивающего обучения В.В.Давыдова — Д.Б.Эльконина, системе Л.В.Занкова. Важно и то, что сегодня отсутствуют детские общественные организации, которые традиционно во многом определяли деятельность и развитие коллективов. В связи с этим возникает необходимость выяснить, как в этих новых условиях происходит формирование и развитие класса младших школьников как социально-психологической единицы.

Проведенные нами исследования позволяют утверждать, что способ организации учебной деятельности в младшем школьном возрасте существенно влияет на развитие коллектива на данном возрастном этапе. В классах, обучающихся в условиях развивающего обучения, значительно выше уровень организованности, группового взаимодействия, более благоприятный психологический климат. Дети чувствуют себя комфортно в своем классе, активно работают в группах при решении учебных задач, на хорошем уровне развиты у них рефлексивные умения. Особенно ярко это проявилось в классах, обучающихся в системе развивающего обучения В.В.Давыдова — Д.Б.Эльконина. В совместном стремлении к учебной и общественной работе, в общих переживаниях успехов и неудач у учащихся возникает понимание ценности дружеских отношений и товарищеской взаимопомощи, которыми младшие школьники очень гордятся. Постепенно все более усложняющаяся учебная деятельность школьников, расширяющиеся взаимоотношения между детьми способствуют развитию класса как коллектива.

На начальном этапе формирования коллектива классный руководитель ставит перед группой цели, задачи, определяет виды деятельности, режим и условия работы, так как группа сама еще не способна их определить. Организованность класса во многом зависит от классного руководителя. На последующих этапах классный руководитель усложняет задачи деятельности, поощряет взаимопомощь, уделяет большое внимание общению ребят, влияет на их межличностные отношения. Он должен заботиться о выборе таких задач для класса, которые бы способствовали развитию фундаментальных свойств, характеризующих коллектив. При этом он опирается на актив, создает условия для связи класса с другими классами.

Учитывая, что система развивающего обучения предоставляет хорошие возможности для развития коллективистских отношений, классные руководители могут использовать это для достижения результативной работы по формированию высокоразвитого коллектива, который положительно воздействует на каждого школьника.

Проникновение в тайны логики, планирования и осуществления наставнического воздействия на начальный класс объективно способствовало созданию в опытно-экспериментальном пространстве высоконравственных взаимоотношений младших школьников, росту субъект-субъектных начал во взаимодействии учителя-воспитателя с подопечными, доступному переводу юных граждан в позицию субъектов собственного совершенствования.

«Погружение» в материал о характеристических признаках детского воспитательного коллектива в качестве такового позволило нам понять структуру формирования гуманистических межличностных взаимоотношений младших школьников и процессуальную динамику становления воспитуемых как общительных и целеустремленно действующих юных граждан Отечества, а в результате — отлаживать подвластный образовательно-воспитательный процесс в соответствии с освоенными закономерностями социально-психологического взросления детей 6—9-летнего возраста, нацеливать его на выпуск из начального звена общеобразовательной школы развивающего типа гуманистов по сознанию и поведению.

Глава 1

ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ПРЕДПОСЫЛКИ ОБЕСПЕЧЕНИЯ ЭФФЕКТИВНОСТИ ЗАДЕЙСТВОВАНИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПОТЕНЦИАЛА РАЗВИВАЮЩЕГО ОБУЧЕНИЯ В ФОРМИРОВАНИИ ГУМАНИСТИЧЕСКИХ ВЗАИМООТНОШЕНИЙ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

1.1. Теория и практика духовно-нравственного совершенствования учащихся отечественной образовательной школы

Заинтересованно вторгаясь в научное рассмотрение возможностей оптимального включения образовательных преимуществ развивающего обучения в воспитании юных гуманистов, мы, прежде всего, сосредоточили исследовательское внимание на выявлении достижений наших предшественников и современников в разработке затронутой проблематики.

Опубликованные ранее работы как источники, безусловно, значимой для объективирования ожидаемых результатов поиска информации были для удобства научного рассмотрения дифференцированы на восемь условных групп. Критерием для соответствующего разделения послужил характер принадлежности к непосредственному аспекту рассмотрения темы.

Первая группа таких источников — теоретико-методологические труды, назначение которых — обнаружение существующих в изучаемом процессе устойчивых связей между образовательно-воспитательной деятельностью его субъектов и её итогами, обстоятельный анализ специфических особенностей функционирования таких связей как закономерных социально-педагогических явлений и оценка степени их действенности в различных условиях.

Методологическую платформу для реализации установлений педагогического характера в воспитании детей истинными гуманистами составили труды, посвященные научному представлению базовых ценностей россиян нашего времени — социальных установок, жизненных стратегий, символов и мифов [21], рассмотрению

многообразных аспектов глобального взаимодействия человека, среды его обитания и имеющего к нему прямое или косвенное отношение общества [85], научному препарированию сущности, функции и специфики формирования общечеловеческого идеала в современных условиях [65], выбору человеком оптимально согласуемой с назревающими вызовами общества стратегией жизни [3], а при обращении к социально-педагогическим реалиям — в показе характеристических примет методологического аспекта воспитания подлинных гуманистов в современных условиях [67]. В качестве существенно способствующих осмыслению потенциала развивающего обучения в «очеловечении» взаимоотношений учащихся следует выделить материалы соответствующих размышлений Б.Г.Ананьева о проблемах современного человекознания [12]; Ш.А.Амонашвили [11]; Э.А.Гришина и др. о гуманистических ценностях воспитания и самовоспитания [40]; С.В.Кривых о синергетических аспектах образования [71]; А.А.Бодалева о качествах личности великих и выдающихся людей как ориентире для воспитания молодежи [27]; А.Д.Жаркова о новом педагогическом мышлении как важнейшем условии совершенствования учебного процесса [49]; В.И.Журавлева о взаимосвязи педагогической науки и практики [51].

Мощную ресурсоёмкость заключают в себе основополагающие труды отечественных ученых последних десятилетий о тонкостях педагогико-методической инструментовки образовательно-воспитательного процесса во имя его продуманной гуманизации: о воспитании и самовоспитании школьников [М.Г.Тайчинов, 128], о диалектике воспитания и самовоспитания творческой личности как одном из проявлений педагогики творчества [В.И.Андреев, 14], о теоретических основах целостности педагогической деятельности [Б.Н.Наумов, 89], о субъектности как новой парадигме образования [А.В.Петровский, 109], о педагогике любви как главной движущей силой становления человека [Л.В.Суходольская-Кулешова, 124], об общечеловеческих ценностях как ориентирах развития детей и юношества [П.В.Конаныхин, 64] и основе целостного педагогического процесса [В.А.Караковский, 59], о теоретико-методологических основах проектирования гуманитарных образовательных пространств [А.Я.Данилюк, 45], о практике формирования гражданственности школьников [47] и культуры

межличностного отношения [Е.Г.Замолоцких, 54], о теоретико-методологических основаниях решения педагогических задач школьной практики [П.В.Конаныхин, 66].

Вторая группа источников — произведения общепедагогического характера. Их изучение позволило систематизировать, классифицировать и предметно описать собственно образовательные процессы и явления в контексте гуманизации взаимоотношений учащихся общеобразовательной школы.

На первый план, в нашем понимании, вышли работы с ярко выраженным обобщающим началом: «Мудрая власть коллектива» В.А.Сухомлинского [125], «Развитие Я-концепции и воспитание» Р.Бернса [23], «Эффективность образования» Л.Ф.Колесникова и др. [61], «Педагогическая система как феномен образовательно-воспитательной сферы жизни общества» и «Закон саморазвития в функционировании педагогических систем» Л.Ф.Спирина и П.В.Конаныхина [122, 123], «Воспитание: цели, средства, перспективы» Газмана О.С. [36], «Воспитание и развитие нравственного сознания и поведения школьника» В.И.Петровой [106], «Общение как фактор воспитания школьников» А.В.Мудрика [87], «Педагогика детского коллектива: Вопросы теории» Л.И.Новиковой [95] и др.

Важное место в образовательно-воспитательном арсенале наших коллег-исследователей по обозначенной теме заняли работы, предлагающие профессиональный анализ глубинных явлений в курируемых наставниками процессах духовно-нравственного возвышения учащихся.

Особенно ценными для нас и наших единомышленников-исследователей оказались публикации, аргументировано подтверждающие благотворное воздействие развивающего обучения на становление гуманистическо-коллективистического начала в личности учащегося инновационно-экспериментальной школы [30, 31, 37, 48, 44, 58, 117].

Полезные для обеспечения оптимальной организации образовательно-воспитательного процесса школы развивающего обучения ради налаживания тесного сотрудничества учащихся начальных классов и потому интересующие нас педагогические идеи были почерпнуты в серии работ, раскрывающих сущность построения необходимых педагогических систем и управления ими. Это, в первую очередь, работы Н.А.Алексеева, демонстрирующие

специфику личностно-ориентированного обучения школьников [9, 10]; М.Н.Аплетаева о системе воспитания нравственной личности в процессе обучения [17]; О.С.Газмана о педагогической поддержке детей в образовании как инновационной проблеме [35]; Е.Г.Замолоцких о культуре межличностного общения как педагогическом явлении [53]; Э.К.Никитиной о взаимосвязи творческого и репродуктивного компонентов процесса изучения учебного материала младшими школьниками [92]; В.И.Новиковой о наличии у младших школьников опыта участия в коллективной жизнедеятельности, в совместных делах как предпосылка успешности воспитания у них доброты [93].

Третья группа источников — психологические сочинения. Их назначение — присущими психологии средствами обосновывать приемлемость и целесообразность развертывания избираемых исследователями педагогических идей и применения методикотехнологических наработок в ходе формирования гуманистических взаимоотношений детей младшего школьного возраста.

В данной группе на первом плане труды корифеев психологической мысли, выдающихся и известных ученых в этой области науки. Сюда мы включаем тех авторов, чья помощь в виде фундаментальных теоретических положений позволила нам обрести верные ориентиры при конструировании наиболее подходящих для осуществления поиска вариантов образовательно-воспитательных и научно-исследовательских действий. В этом ряду: К.А.Абульханова-Славская [2]; В.С.Агеев [5]; А.Г.Асмолов [18, 19]; А.А.Бодалев [26]; С.П.Винокурова [32]; Я.Л.Коломинский [62]; И.С.Кон [63]; Ю.Н.Кулюткин [75]; А.Н.Леонтьев [76]; А.А.Люблинская [79; 80]; Л.К.Максимов [82]; В.Н.Мясищев [88]; Л.И.Рувинский [114]; И.Р.Сушков [127]; Д.И.Фельдштейн [132, 133]; Д.Б.Эльконин [145].

Второй ряд в этом массиве публикаций составили труды, освещающие особенности функционирования организма и личности юного гражданина в системе коллективных взаимоотношений. Соответствующие разработки и практико-методические рекомендации связаны, в частности, с характеристикой человека как предмета познания [13] и воспитания [131], с научным представлением специфики проявления таких его фундаментальных психических свойств, процессов и признаков, как знания и мышление в их соотношении [4], индивидуальность в контексте коллективных

взаимоотношений [72], сензитивность к гуманистической проблематике [94].

Четвертая группа источников — программно-методические разработки. Их назначение — всемерно способствовать опредмечиванию содержания и методики развертывания гуманистического потенциала развивающего обучения в коллективной жизнедеятельности учащихся начальных классов, дисциплинировать соответствующую образовательно-воспитательную работу педагогов.

Наиболее значимыми тут надо признать произведения, демонстрирующие и интерпретирующие воспитательские подходы к налаживанию действительно гуманных взаимоотношений в начальном звене общеобразовательной школы. Это, прежде всего, работы Н.Е.Щуркова [143]; «Азбука нравственного воспитания» под редакцией И.А.Каирова и О.С.Богдановой [7]; В.А.Сластенина и др. [118]; В.С.Богдановой и В.И.Петровой [25]; М.И.Рожкова и Л.В.Байбородовой [111]; В.И.Максаковой [81].

Пятая группа источников — управленческо-организационные публикации. Их назначение — ясно определить сущность стратегических, тактических и оперативных наставнических намерений в деятельности по использованию производных от развивающего обучения личностных образований младших школьников ради гуманизации взаимоотношений учащихся, по оптимальному сочетанию этих намерений в ходе их реализации.

При научном представлении данной группы источников в первую очередь следует отметить те, которые обрисовывают и истолковывают общее понимание о комплексе соответствующих руководящих действий наставников. Сюда нами включены: материалы сборников научных статей «Актуальные проблемы современного школьного учебно-воспитательного процесса» [8] и «Управление воспитательной системой школы: проблемы и решения» [130], а также работы Л.Д.Гуткиной [42], Н.Е.Щурковой [142], М.М.Поташника [110].

Шестая группа источников — технологические наработки. Их назначение — педагогическая демонстрация и научное обоснование результативных технологий включения личностно совершенствующего актива развивающего обучения в усилия субъектов функционирования педагогической системы по гуманизации межличностных отношений учащихся начальных классов.

Наиболее многочисленны здесь обнародованные материалы о нетривиальных решениях и действиях наставников во имя подготовки детей настоящими гуманистами, общительными и доброжелательными членами ученического сообщества. Сюда относятся работы с показом, описанием и профессионально-педагогической оценкой частных аспектов наставнической деятельности (например, А.Б.Воронцов (система Д.Б.Эльконина — В.В.Давыдова) [33]; Д.С.Жидкова [50]; А.А.Кулагина [73]; А.И.Петрова [105]).

Наше пристальное внимание привлекли положительно зарекомендовавшие себя технологии обращения педагогов к различным организационным формам и педагогическим средствам воздействия на сознание и поведение учащихся, в частности — воспитание младших школьников в процессе коллективной организаторской деятельности [24]; развитие творческой одаренности младших школьников на занятиях по предметам гуманитарного цикла [39]; формирование духовно-нравственной сферы детей 6—9 лет средствами музыки [60]; воспитание культуры умственного труда на уроках чтения в младших классах [68]; формирование у младших школьников позитивной нравственно-волевой мотивации через внедрение в учебно-воспитательный процесс высоко-моральных отношений [74]; повышение эффективности обучения младших школьников с разными индивидуально-типологическими особенностями [115]; игра как средство гуманизации социальных отношений в детских и подростковых организациях [135].

Седьмая группа источников — исследовательско-методические находки. Их назначение — научно представить мерительно-диагностический инструментарий педагога-экспериментатора при осуществлении творческих изысканий в избранной области образовательно-воспитательной деятельности и в соотношении с поисковыми замыслами наставника подрастающего поколения.

Исследования в данном направлении ведутся и в плане философско-психологического обсуждения сложностей проникновения сознания специалиста-экспериментатора в существенные сферы развития школьного образовательно-воспитательного процесса и учащегося как его объекта (второго субъекта) [136, 38], и по линии поиска продуктивных методик отслеживания действительности применяемых исследователями мерительно-оценочных процедур и актов профессиональной рефлексии [86, 140, 120].

Восьмая группа источников — историко-педагогические исследования. Их назначение — осмыслить информацию о событиях, характеризующихся социально-педагогической значимостью и происходивших в далеком и недавнем прошлом, а также совершающихся в современной истории.

В их ряду характеристика теоретического наследия педагогов-предшественников [22]; экспертный анализ накопленного образовательно-воспитательного опыта международного сообщества [70] и отечественных регионов [1, 29].

Пристальному изучению подвергается процесс образовательной-воспитательной работы с детьми и молодежью нашего времени в Российской Федерации. Публикациям такого рода присущи масштабность рассмотрения совершающихся процессов, выявление и научная оценка характера и важнейших особенностей их протекания [6, 20, 55, 90, 96].

При столь панорамном обозрении благородных попыток вторжения коллег-исследователей в актуальную сферу подготовки подрастающих поколений к самостоятельной жизни, к полноценному участию в историческом процессе несложно убедиться, что вниманием специалистов во многом обойдены особенности формирования высокоуровневых по своей гуманности взаимоотношений учащихся 6—9-летнего возраста из школы-гимназии развивающего типа посредством опоры на сильнодействующие психологические образования в их личностях, сложившиеся под влиянием системы развивающего обучения. Теоретическое и опытно-экспериментальное содействие позитивному выходу из данной социально-педагогической ситуации есть настоятельное веление времени, злободневный запрос совершенствующегося общества.

1.2. Формирование гуманистических взаимоотношений учащихся начальных классов в структуре их духовно-нравственного воспитания в детском коллективе

Реализуя педагогический принцип воспитания личности в коллективе, через коллектив и для коллектива, мы находим сильнодействующий инструмент формирования гуманистических взаимоотношений младших школьников в структуре их духовно-нравственного воспитания — детский воспитательный коллектив.

При обосновании предложенного А.С.Макаренко постулата мы придерживаемся соответствующей общеизвестной теоретической позиции, заодно раскрывающей специфику классного коллектива младших школьников.

Детский коллектив, считают специалисты, — особая форма проявления коллективности: он объединяет детей в процессе специально организованной, воспитывающей деятельности [62, 69, 95].

Именно коллектив является для ребенка «своеобразной средой его обитания»: это — база накопления детьми социального опыта, развития творческой, активной личности. Вместе с тем, в каждом возрасте классные коллективы имеют свои особенности; этими особенностями обладает и классный коллектив младших школьников. К характеристическим показателям личностной составляющей классного коллектива начальной школы относятся потребность ребенка в общении со взрослыми, потребность в игре и в разнообразной творческой деятельности.

При организации и проведении научно-педагогических изысканий нами учитывалось и то обстоятельство, что в настоящее время ведется полемика вокруг того, можно ли создать коллектив в начальной школе или об этом следует говорить лишь в среднем и старшем звене школы. Исследования и анализ передового педагогического опыта показывают, что если над этой проблемой не задумываться уже в первом классе, то упускаются большие воспитательные возможности. Именно в начальных классах коллектив особенно значим для ребенка, прежде всего потому, что в нем происходит общественно ценная и субъективно наиболее важная для детей деятельность — учение. Только в классном коллективе ребенок может наиболее полно удовлетворить свою потребность — проявить себя значимым членом общества — учеником, благодаря чему у ребенка может возникнуть чувство эмоциональной защищенности, ответственности перед коллективом, осознание нужности сверстникам и обществу в целом.

Неправильно было бы утверждать о полностью сформированном коллективе как в 5, так и в 9 классах, так как классный коллектив — это не застывшая единица, а развивавшийся, изменяющийся организм, который может быть на подъеме и иметь спады, он может просто болеть и нуждаться в лечении.

Для каждой возрастной группы может быть характерна определенная степень развития коллектива учащихся. Исследование выявило, что для начальной школы — это сформированность данного детского сообщества по трем признакам: наличие и уровень коллективистских отношений в классе; степень овладения детьми навыками коллективной деятельности; наличие общественного мнения, опирающегося на позитивные ценности.

Коллектив для нас не является качественной характеристикой объединения учащихся, мы считаем, исходя из положений Л.И.Новиковой о коллективе [95], что любое объединение детей под руководством взрослых для решения социально значимых задач должно рассматриваться как коллектив, находящийся на той или иной ступени развития. Своеобразие формирования классного коллектива младших школьников определяется возрастными характеристиками детей этого возраста.

Анализ работ психологов (Ш.А.Амонашвили, Л.И.Божович, Л.С.Выготского, П.Я.Гальперина, А.А.Люблинской, Ю.Матюхиной, А.И.Миронова, Д.Б.Эльконина и др.), педагогов (О.С.Богдановой, В.И.Максаковой, Н.С.Пановой, В.И.Петровой, В.А.Сухомлинского), а также передового и массового опыта позволяет утверждать, что классный коллектив младших школьников имеет свои специфические характеристики, которые определяются возрастными особенностями детей 6—9 лет и оказывают большое влияние на формирование классного коллектива начальной школы.

В ряде исследований подчеркивается, что в младшем школьном возрасте процесс воспитания детей является наиболее управляемым, а ведущие личностные проявления формируются наиболее интенсивно, в силу этого мы считаем необходимым остановиться на возрастных особенностях младших школьников. Характерными особенностями детей этого возраста являются подражательность, исполнительность, активное восприятие мира, впечатлительность, внимательность, любознательность, общительность, контактность. Детей тянет ко всему новому, необычному, они активны, все, что видят, стараются потрогать, подержать в руках, с удовольствием рассказывают об увиденном, с излишними подробностями, не очень понятными окружающим, но очень значительными для рассказчика.

Для них характерна большая, чем для дошкольников, уравновешенность и подвижность нервных процессов, лучшая координация своих действий, они способны перестраивать свое поведение в соответствии с требованиями взрослых.

Младшему школьнику присуще конкретно-образное мышление. Умственное развитие младшего школьника совершается в двух противоположных направлениях — и к более конкретному, и к более абстрактному.

Характерной особенностью воображения детей этого возраста является опора на конкретные предметы. Так, в игре дети используют игрушки, домашние вещи и т.д. С их помощью ребятам легче вообразить, воссоздать ситуацию. Для воображения в этот период характерен переход ко все более правильному и полному отражению действительности. Дети 9—10 лет уже понимают «условность» своего фантазирования. С возрастом реализм детского воображения усиливается, это объясняется развитием критичности мышления. В большинстве своем младшие школьники жизнерадостны, живы, непосредственны. Такая высокая эмоциональность обуславливает и высокую возбудимость, неумение сдерживать свои чувства. В то же время считается, что общая тенденция в развитии чувств младшего школьника — рост их осознанности и сдержанности. В этом возрасте продолжается и развитие высших чувств: нравственных, интеллектуальных, волевых.

Мир для современного младшего школьника — это калейдоскоп, в котором представлены и родной дом, и Вселенная, и детские объединения, в которые он входит (прежде всего, класс, группа продленного дня, кружки, спортивные секции), и человечество, и приятели, и родина, реальные социальные проблемы и воображаемые ситуации, природа, герои книг и фильмов.

Большинство современных младших школьников хорошо информированы, им свойственно относительное богатство жизненных впечатлений, уверенность в себе, ощущение ценности собственной личности. Дети в этом возрасте способны критически относиться к окружающей действительности, многое подвергать сомнению, и в то же время их отличает доверчивое отношение к взрослым. По мнению В.И.Максаковой, «... тенденция более независимого активного отношения младших школьников к миру, к людям является в целом положительной, так как в ней заложена

одна из предпосылок формирования социальной активности и творческого своеобразия личности» [81].

С поступлением ребенка в школу меняется вся его жизнь: социальная позиция — он становится учеником, основной вид его деятельности учеба, круг общения существенно расширяется — к родителям, воспитателям, товарищам по дому присоединяются учителя, одноклассники, учащиеся других классов.

Потребности маленьких учеников остаются те же, что были характерны и для дошкольников: по-прежнему велика потребность в игре, в движениях, образных впечатлениях. Но новые обязанности (точно выполнять требования учителей, успешно усваивать новые знания и умения, переносить значительное умственное и физическое напряжение и др.) входят в противоречие с этими потребностями. Тяга к общению с одноклассниками, учителем, стремление к социально одобряемой деятельности, желание приносить пользу, добросовестно выполнять поручения старших помогают детям преодолеть названные противоречия. И все же эти противоречия могут стать основой как положительных, так и отрицательных изменений в личности ребенка (перегрузок, повышенной конфликтности, гиподинамии, неуверенности в своих силах, подавления личности и как следствия — полного неприятия школы).

Все это требует больших усилий педагогов для сведения до минимума отрицательного влияния противоречий.

По мнению большинства исследователей, за время обучения в начальной школе в организме, психике, характере и поведении младшего школьника происходят существенные изменения. Так, значительно совершенствуется речь учащихся, которая выполняет важную функцию — коммуникативную. Без активного и грамотного речевого общения затруднительно взаимодействие с одноклассниками.

Непроизвольное внимание, которое преобладает в начале обучения, когда ребенок невольно реагирует на все новое, яркое, с трудом сосредоточивается и т.д., постепенно начинает вытесняться произвольным. Как показывают исследования психологов (Л.И.Божович, А.Н.Леонтьева и др.), развитие произвольного внимания в первые годы обучения происходит довольно интенсивно, если целенаправленно руководить этим процессом [28, 76].

Видные советские психологи подчеркивали связь внимания с особенностями характера, черт личности ребенка. Н.Д.Добрынин считал, что связь между личностью и вниманием несомненна. Даже при произвольном внимании то, чем человек непосредственно интересуется, что его невольно захватывает, непосредственно занимает, связано так или иначе с интересами человека, особенностями его личности. Еще больше это будет относиться к произвольному вниманию человека, так как произвольное внимание зависит от сознательно поставленных целей, связано с осуществляемыми человеком намерениями, с его убеждениями и мировоззрениями [46].

И действительно, третьеклассник по сравнению с первоклассниками более сдержан, менее импульсивен, у него значительно выше общий уровень развития, шире круг интересов. Ученик третьего класса в своем психическом и социальном развитии стоит значительно выше первоклассника. Для него характерна независимость суждений, аргументированность высказываний, большая самостоятельность, достаточная критичность по отношению к друзьям и к себе, гибкость в отношениях с товарищами.

Первоклассники, как правило, послушны, дисциплинированы, все просьбы учителя выполняют беспрекословно и с большим желанием, в споры с учителем вступают крайне редко, во 2—3 классах ребята уже многое подвергают сомнению, хотя по-прежнему авторитет учителя достаточно высок.

За время учебы в начальной школе продолжается расширение круга общения младшего школьника, возрастает избирательность в установлении личных контактов.

Каждый ребенок испытывает потребность в эмоциональном контакте с товарищами, когда он чувствует, что является предметом доброжелательной заинтересованности, что другие «созвучны» с его собственными чувствами, и в то же время он сам «созвучен» с эмоциональным состоянием своих товарищей по классу. Это поможет ему преодолеть определенную трудность в общении, вселит чувство уверенности в своих знаниях. В процессе совместной с другими учащимися деятельности (учебной, трудовой, игровой) дети учатся сочетать личные интересы с общественными, проявляют решительность, смелость, настойчивость.

Расширение знаний, развитие памяти, наблюдательности, воображения позволяют развивать игровую деятельность детей. Для

младших школьников существенное значение имеют сюжетно-ролевые игры.

Развитию личности младшего школьника способствует жизнь в классном коллективе. В совместной учебе, работе, игре у ребят совершенствуются чувства сопереживания товарищам: если в первом классе над просчетами одноклассников ребята склонны смеяться, то к концу первого года школьной жизни особенно смешливых останавливают, сочувствуя тому, с кем случилась неприятность, стараются успокоить его, помочь. Развивается чувство ответственности за свой коллектив, за честь класса.

В постоянном взаимодействии с товарищами происходит и развитие воли младших школьников. Совместная деятельность, общение, игра стимулируют формирование таких волевых черт характера младших школьников, как самообладание, выдержка, настойчивость, уверенность в своих силах, самостоятельность, а также умение управлять своими чувствами, подчиняться товарищам, руководить одноклассниками. Все это, в свою очередь, существенно сказывается на формировании коллективистских отношений в классе.

Часто младшие школьники испытывают неуверенность в своих силах, причины этому разные: новая обстановка, ряд неудач, отсутствие твердых знаний. В преодолении этой неуверенности ребенку тоже может помочь классный коллектив, небольшая группа ребят, если она поддержит товарища.

Таким образом, мы рассмотрели возрастные особенности младших школьников, которые оказывают влияние на формирование классного коллектива. Исходя из возрастных особенностей детей этого возраста, остановимся на специфике формирования классного коллектива.

Названные возрастные особенности современных младших школьников обуславливают особенности классного коллектива учеников начальной школы. Они состоят в следующем: стихийные процессы в коллективе младших школьников не могут привести к сплочению класса. В силу возраста, недостаточного жизненного опыта и опыта предшествующей жизни, классный коллектив младших школьников более чем какой-либо другой детский коллектив, нуждается в руководстве со стороны учителя. Без его поддержки, вне его влияния класс в этот период не может

стать коллективом: в нем не может сложиться четкая структура ролей и отношений, деятельности и общения. Помощь педагога нужна детскому коллективу в любом возрасте, но коллектив младших школьников не может возникнуть, а тем более совершенствоваться без специальной коллективообразующей деятельности учителя [41].

Особенно важно, что только педагог может сформировать в коллективе младших школьников направленность на других людей, способность переживать наивысшую радость от сознания того, что он дал, создал, привнес в жизнь что-то хорошее, необходимое, полезное людям. Забота о других является огромной духовной силой, которая объединяет людей. Очень важно, чтобы эта сила действовала в течение всех лет обучения в начальной школе, ведь детство — период глубочайшего влияния слова воспитателя, его личного примера на духовный мир будущего гражданина и труженика, мыслителя и семьянина [126].

Психологи, рассматривая динамику психических качеств личности, указывают, что к моменту окончания начальной школы в структуре личности ребенка появляется ряд новообразований, способствующих расширению его социальных связей, в том числе и со сверстниками. Эти возрастные новообразования, с одной стороны, являются основной предпосылкой формирования детского коллектива, а с другой, определяют его специфику.

Среди особенностей коллектива учащихся 3—4 классов, обусловленных возрастом его членов, необходимо, прежде всего, назвать отмечаемую психологами у общности 9—11-летних детей своеобразную переоценку своих членов в зависимости от отношения тех к разнообразным видам деятельности. Например, установлено, что в 1 и 2 классе наибольшее влияние на положение ученика среди других детей оказывает его отношение к учебным обязанностям и, в первую очередь, успеваемость. В 3 же классе, наряду с хорошей учебой, ребята отмечают успехи в других видах деятельности (занимается спортом, много читает, лучше всех рассказывает и т.д.) и участие каждого ученика в жизни коллектива [28, 137 и др.]. Отношение учеников 3 класса к общественной работе часто определяет отношение к ним товарищей, даже несмотря на успеваемость. Изменяются в этом возрасте и сами мотивы учебной деятельности ребенка. Одним из основных мотивов,

побуждающих его к учебной деятельности, становится стремление занять определенное место в коллективе сверстников. Не случайно установлена зависимость усиления мотивации у младших школьников, в том числе и учебной, от организации разнообразной воспитательной работы с коллективом, предполагающей активную позицию школьника как субъекта коллективной деятельности [81].

Изменение содержания коллективообразующей деятельности идет в этом возрасте параллельно с изменением ее организации, так как все большим успехом у ребят начинают пользоваться «инструментальные» виды деятельности.

Еще одна группа возрастных особенностей коллектива учащихся 3—4 класса обусловлена уменьшением влияния взрослых на положение, занимаемое тем или иным ребенком среди сверстников. Например, если в оценке первоклассниками своих товарищей преобладающее значение имеет оценка учителя и его суждения, то положение ребенка 9—10 лет среди других детей обусловлено уже не столько мнением взрослых, сколько отношением к нему сверстников.

У третьеклассников резко изменяется, даже по сравнению с учениками 2-ых классов, отношение к функциям руководителя — в сторону их признания.

Все вышеперечисленное создает объективные предпосылки для появления в коллективе детей 9—11-летнего возраста первых признаков коллективной саморегуляции.

Под коллективной саморегуляцией понимается способность членов коллектива самостоятельно корректировать межличностные отношения и управлять совместной деятельностью.

Особенно ярко признаки саморегуляции у детей 9—11-летнего возраста проявляются в коллективной игре, которая и в младшем школьном возрасте продолжает оставаться одной из наиболее адекватных форм существования детского коллектива. Не случайно и самостоятельность коллектива детей этого возраста ярче всего проявляется именно в игровой деятельности.

Зачастую взаимоотношения между учащимися 3 класса в ситуации выбора общего дела в значительной степени определяются количественным составом групп, на которые распределены дети. Установлено, что в «парах» дети приходят к согласию, в основном,

в результате монотонного использования ограниченного набора способов поведения в данной ситуации (как правило, прямого заявления о своем выборе без учета желания партнера). В «тройках» впервые появляются способы, содержащие в себе некоторые общественно фиксированные правила регуляции отношений при появлении разногласий (например, правило большинства). Но только в группах из пяти человек уже в самом начале появляется качественно новый характер отношений между детьми, а именно — беспорядочное заявление о своих желаниях сменяется организованным выяснением расстановки сил. Поэтому в подавляющем большинстве случаев организация детей невозможна без корректировки их отношений и деятельности взрослыми.

Итак, еще одна особенность коллектива учащихся 3—4 класса, детерминированная возрастом учащихся, заключается в том, что, с одной стороны, у детской общности появляются первые признаки коллективной саморегуляции, а с другой стороны, организация ее жизнедеятельности требует постоянного участия педагога.

Исследования по возрастной психологии показывают, что у третьеклассников наблюдается более высокий уровень самосознания по сравнению с учениками 1 и 2 классов, который выражается в потребности действовать сознательно и обосновано. Однако уровень их развития остается еще достаточно низким, поэтому как для отдельного ребенка, так и для детской общности в целом, по-прежнему характерна ярко выраженная склонность к подражанию, прежде всего, действиям взрослых и расположенность к выполнению их требований. На этом чаще всего и держится непоколебимый авторитет учителя начальной школы в глазах учеников и существует так называемый феномен «авторитета на расстоянии», когда учащиеся продолжают незыблемо придерживаться распоряжений и требований учителя даже в его отсутствии. Эта особенность детского коллектива 9—11-летних детей делает его, с одной стороны, более податливым педагогическим воздействиям, чем, например, коллектив подростков. Не случайно учителя, работающие с четвероклассниками, считают, что этот период в жизнедеятельности детского коллектива предоставляет последнюю возможность, когда педагог еще может без особых усилий нейтрализовать негативные тенденции его развития. А, с другой стороны, названная особенность накладывает отпечаток

на такие интегративные характеристики коллектива как ценностно-ориентационное единство и способность его членов к самоорганизации.

Возможности детского коллектива в организации собственной жизнедеятельности постоянно растут с возрастом его членов, так как их рост детерминирован самим развитием ребенка. Однако «внутренняя самоорганизация» у коллектива учащихся младшего школьного возраста встречается значительно реже, чем «внешняя». Ее развитию мешают те же самые психологические особенности младшего школьника (прежде всего, ярко выраженная у него склонность к подражанию), которые одновременно способствуют предрасположенности коллектива к «внешней самоорганизации».

Ярче всего способность коллектива детей изучаемого возраста к «внутренней самоорганизации», как и его саморегуляция, проявляется во время игры. Особенно это ярко проявляется в ходе ролевой игры, стихийно возникшей в детской среде. В игре, предложенной и организованной взрослыми, эти признаки появляются позднее.

Еще одной особенностью коллектива учащихся 3—4 класса является то, что в процессе совместной деятельности дружеские микрогруппы, входящие в его состав, обособляются друг от друга по половому признаку. Отношения мальчиков и девочек в совместной деятельности претерпевают от 1 к 3 классу следующие изменения.

В 1 классах в совместной деятельности мальчиков и девочек, как правило, не заметно отчужденности: в пары, триады, микрогруппы входят очень часто и мальчики, и девочки.

К третьему классу в процессе деятельности очень часто наблюдается деление коллектива на две группы: мальчиков и девочек. Между ними примерно поровну распределяются обязанности. В каждой группе, между тем, выявляются свои лидеры, свое распределение обязанностей. Но отношения между этими группами, в основном, доброжелательные, они нормально сотрудничают, особенно на заключительных этапах работы. В школе развивающего обучения, где большое внимание в учебном процессе уделяется коллективно-распределенной деятельности, отношения между мальчиками и девочками более ровные и дружественные.

В связи с вышесказанным возникает необходимость осуществить краткий анализ подходов к развитию коллектива в отечественной и зарубежной психолого-педагогической науке.

Изучение взаимоотношений внутри группы, специфики развития коллектива является традиционным в отечественной и зарубежной педагогической и социально-психологической литературе.

Так, в работах известных педагогов начала XX века большое внимание уделяется проблеме взаимных влияний и воздействию детей друг на друга.

Т.А.Рогов считал, что школьный класс — это особая групповая индивидуальность, имеющая свои отличительные психологические свойства, свое лицо, свой особый умственный и нравственный облик.

Проблеме изучения детских коллективов посвящены публикации Г.Фортунатова, предпринявшего попытку дать определение и классификацию коллективов, которые в дальнейшем неоднократно воспроизводились другими авторами [368]. При классификации детских коллективов ученый выделяет следующие их виды: стихийно организующиеся, сознательно организующиеся, организуемые коллективы, а также промежуточные. В работе Г.Фортунатова делается одна из первых попыток дать дифференциацию членов коллектива по признаку особенностей поведения и некоторых характерологических свойств.

Интересны взгляды на коллектив А.С.Залужного [52]. Полученные им при изучении общения в раннем детстве результаты, выделенные пять стадий приобретения социальных навыков ребенком, его высказывания о значении различных видов деятельности для развития коллективных взаимоотношений в детском возрасте не потеряли научной ценности и в наше время.

Проблема типологии подробно разработана в работах Д.Б.Элькониной [144]. Коллектив, по его мнению, «...это группа лиц, объединенных не просто общей деятельностью, а общей трудовой деятельностью. Следовательно, здесь мы будем иметь дело с группой лиц, объединенных единством трудовой цели, стоящей перед всеми членами, имеющей определенную организацию, в которой каждый член группы выполняет определенную функцию, занимает определенное место» [145]. Он критикует точку зрения, согласно которой коллективом может быть признана любая совместно действующая группа.

А.С.Макаренко, развивая теоретические позиции Д.Б.Элькони́на, показал, что коллектив обладает психологической структурой, включающей общность целей, единство действия, отношения ответственной зависимости, климат коллектива. Эти признаки не даны коллективу изначально. Они формируются в ходе его жизнедеятельности, проходят определенные стадии развития.

А.С.Макаренко, раскрывая сущность коллектива, говорил о том, что это живой организм, образованный во взаимосвязи своих органов, у которых есть свои полномочия и ответственность за определенную деятельность, взаимозависимость. Он показал, что развитие у детей навыков общественной деятельности происходит в процессе правильно организованной жизнедеятельности.

Его опыт свидетельствует: система организации детского коллектива, появление новых органов и форм коллективной и индивидуальной воспитательной работы эффективны, когда являются закономерным результатом развития самого коллектива в процессе решения им усложняющихся задач. Он считал, что в работе с детьми нужно заботливо выращивать актив, который расширяется, меняется, растет организационно, становится школой воспитания у всех детей умения жить в коллективе.

Многолетний опыт работы позволил А.С.Макаренко выделить ряд закономерностей в развитии и становлении коллектива.

Наиболее значимые из них: развитие коллектива — это процесс диалектический (возможны подъемы и спад в его развитии); основной силой, двигающей коллектив, является наличие целей, светлых и радостных перспектив; коллектив объединяет людей в общем труде, в общей организации этого труда; коллектив — это часть нашего общества, которая теснейшим образом связана с другими коллективами; коллектив обладает органами управления и координирования, которые представляют интересы коллектива и общества; традиции скрепляют коллектив, они придают ему свое неповторимое лицо, но традиции необходимо постоянно обновлять, развивать.

В своих трудах А.С.Макаренко неоднократно подчеркивал, что в коллективе должны царить мажорный тон, бодрость, хорошее настроение, что способствует лучшему воспитанию личности.

Центральное место в теории коллективного воспитания А.С.Макаренко занимала тема дружбы младших воспитанников

со старшими. Он писал, что взаимодействие возрастов является естественным условием постоянного накопления и передачи опыта поколений. Младшие получают от старших разнообразную информацию, усваивают привычки поведения, приучаются уважать старших и их авторитет. Сотрудничество поколений полезно и необходимо и старшим: забота о младших, ответственность за них воспитывает качества, необходимые человеку в общественной жизни: внимание, великодушие и требовательность. Взаимодействие старших и младших — необходимое условие создания прочного коллектива.

Идеи и выводы педагогического наследия А.С.Макаренко лежат в основе многих современных теорий коллективного воспитания. Они оказали огромное влияние на последующие концепции развития коллектива.

В работах В.А.Сухомлинского много внимания уделяется проблеме формирования школьного и классного коллективов. Он неоднократно подчеркивал, что весьма важно воспитание первичного классного коллектива, установление правильных взаимоотношений между учащимися и коллективом класса [125].

В.А.Сухомлинский считал, что задумывается над проблемой создания классного коллектива нужно с первых дней пребывания ребенка в школе, так как дети этого возраста больше других способны поддаваться воспитательному влиянию педагогов. На опыте работы своей школы он показал, что в воспитании младших школьников можно добиться больших успехов, если с первого класса начать работу по созданию классного коллектива. По его мнению, формирование воспитательного влияния коллектива начинается с того, что в душу каждого члена коллектива закладывается одно из важнейших человеческих богатств — удовлетворение, радость оттого, что он творит счастье другим людям [125]. Как можно больше поступков, побуждаемых стремлением к нравственной красоте, стремлением сделать людям добро, — это одно из важнейших условий правильного включения личности в жизнь общества.

Важным фактором воспитания В.А.Сухомлинский считал сплочение коллектива на основе общих целей, стремлений, совместной деятельности, общественно полезного труда. Человек — коллектив — общество — вот та система взаимоотношений, благодаря которой коллектив становится силой, воспитывающей

активного общественного деятеля, очень чуткого к гражданственным, общественным проблемам. Педагог в своих работах показал благоприятное воздействие разновозрастного общения на формирование личности. Он отмечал, что каждый старшеклассник должен быть воспитателем небольшого коллектива младших школьников (это художественные и технические кружки, сельскохозяйственные бригады и т.д.), передавать малышам свой жизненный опыт, знания, учить красоте общения, давать примеры величия и благородства. Говоря о перспективе в жизни коллектива младших классов, В.А.Сухомлинский указывал на необходимость ее эмоциональной окраски, ее связи с чем-то радостным, волнующим, ярким. Достигнув определенной цели, выполнив работу, дети переживают чувство коллективной гордости, удовлетворения, любви и уважения к товарищам. Нужно, как отмечал педагог, чтобы вся система взаимоотношений в коллективе младших школьников была направлена на заботу о других людях, которые нуждаются в их помощи, поддержке.

Для младших школьников важна атмосфера ласки и доброты, коллективной доброжелательности. С этим связано и воспитание у ребят чувства ответственности перед коллективом. Чем больше сделает коллектив для ученика, чем острее переживает школьник чувство благодарности за оказанную ему помощь, тем глубже он ощутит свою связь с товарищами, свою ответственность перед ними [125].

К 60-м годам, благодаря усилиям творчески работающих практиков [56, 69 и др.] и исследованиям ученых [57, 95 и др.] сложились теоретические представления и отшлифовались методики сплочения ученического коллектива, на которые необходимо опираться при формировании классного коллектива, в том числе и младших школьников.

Большое внимание проблемам организации детского коллектива уделяла Т.Е.Конникова [69]. Ее исследования показывают, что практическая деятельность детей, построенная на общественно ценной основе, дает возможность школьникам вступать в разнообразные отношения с другими людьми. Для реализации этой возможности нужно, чтобы деятельность детей была связана с жизнью страны, чтобы она была яркой, эмоциональной, оказывала воздействие на чувства детей. Она выделила особый вид

отношений, характерных для коллектива — гуманистические отношения, считая, что в рядах организованных коллективов можно было наблюдать возникновение еще одного — третьего вида отношений: они выражались в проявлении интереса, внимания, заботы о товарищах не только в связи с выполнением ими собственного дела и не только в связи с личными симпатиями, их можно было заметить в проявлениях общей доброжелательности к окружающим людям, участия и готовности прийти на помощь другим, в явном удовольствии от общения с товарищами [69].

В своих исследованиях Т.Е.Конникова показала возможности учебной работы в воспитании и организации коллектива.

Важным этапом в решении проблемы формирования коллектива являются труды Л.И.Новиковой [95]. По ее мнению, каждый коллектив, как общешкольный, так и классный, в процессе своего формирования проходит три стадии развития: стадию сплочения, формирования самого коллектива, когда коллектив выступает как цель воспитательных усилий педагогов; стадию массового воспитания, когда коллектив оказывает интенсивное влияние на всех, формируя у каждого общие, необходимые каждому человеку качества, такие, как коллективизм, гуманизм и др.; стадию индивидуального развития каждого, когда коллектив способствует развитию творческих способностей и возможностей каждого члена коллектива.

В работах Д.И.Фельдштейна утверждаются оправдавшие себя традиции деятельностного подхода к обучению и воспитанию школьников, заложенные и развитые в трудах Л.С.Выготского, А.Н.Леонтьева, Д.Б.Эльконина, В.В.Давыдова и др. [132, 133].

Ученым разработаны психолого-педагогические основы развития совместной общественно полезной деятельности детей в разнообразных группах и коллективах, а также рассмотрены теоретические вопросы, касающиеся возрастной периодизации развития личности ребенка в зависимости от доминирования ведущей совместной предметной деятельности или общения [133].

Степень развитости школьного коллектива как объекта и субъекта воспитания, пишет Д.И.Фельдштейн, определяется характером и уровнем развития общественно значимой совместной деятельности [132]. Основой построения системы развернутых коллективистических отношений школьников выступает целенаправленная

совместная многоплановая общественно полезная деятельность. В этой деятельности, в ее организации и содержании заключен психолого-педагогический механизм перестройки мотивационно-потребностной сферы личности школьника.

Как отмечает Д.И.Фельдштейн, реализация возможностей общественно полезной деятельности как условия и средства формирования коллектива и наиболее развитых общественных отношений его членов обеспечивается соответствующей организацией этой деятельности. Фундаментом такой организации должно стать сознательное и целенаправленное построение адекватных отношений школьников к общественно полезному труду, создание на его основе межличностных отношений взаимной зависимости и взаимной ответственности [132].

В концепции развития деятельности ребенка, предложенной Д.И.Фельдштейном, существенная роль отводится динамике межличностных отношений. Автор обращает внимание на то, что деятельность школьника имеет две стороны: предметную и развитие взаимоотношений с людьми, обществом. По его мнению, чередование, выдвижение на первый план то одной, то другой стороны деятельности вызывает смену периодов становления личности в онтогенезе [133]. Следовательно, изучение динамики и закономерностей развития взаимоотношений детей — это ключ к пониманию их формирования как личностей. В русле разрабатываемой концепции развития деятельности Д.И.Фельдштейном выделены возрастные периоды в их особом отношении к обществу. Так, в младшем школьном возрасте, например, доминирует предметная сторона деятельности — овладение формами учения.

Достаточно часто в своих работах к проблеме коллектива, формированию личности школьника в коллективе обращалась Л.И.Божович. Она указывала, что школьный коллектив начинает непосредственно определять формирование многих важнейших сторон личности, оказывает наибольшее влияние на формирование моральной сферы школьников [28].

Л.И.Божович сформулировала актуальную для педагогической теории и практики задачу воспитания у ребенка коллективистической направленности как особой по своему облику личности с совершенно определенным моральным кодексом и соответствующими ему моральными качествами [28].

Такое научное положение концепции обосновывало необходимость выявления психологических условий, способствующих решению этой задачи. Наряду с анализом позитивных достижений в педагогической практике были представлены данные о негативных явлениях, характерных для формирования направленности личности ребенка в коллективе. Было выявлено, что существует большое расхождение между общественной активностью детей и подростков и их общественной направленностью.

Данные о коллективистической направленности личности, полученные сотрудниками лаборатории Л.И.Божович, в советский период и на современном этапе развития общества имеют, по нашему мнению, особую актуальность.

Традиционная, зачастую односторонняя трактовка «коллективизма», отражающая лишь одну его сторону — подчиненность личности интересам большинства, «затеняла» гуманистический аспект этого понятия, тогда как гуманистическая направленность есть неотъемлемый элемент подлинного коллективизма, проявление его сущности. Именно Л.И.Божович в своей научной концепции обосновала положение о том, что подлинный коллективизм является наиболее благоприятной «психологической почвой» для полного раскрытия потенциальных возможностей человека. Сущность развития проявляется в диалектике присвоения и отдачи, вследствие чего оно направлено не столько на потребление, сколько на созидание и носит активный деятельный характер.

По нашему мнению, работы научной школы Л.И.Божович имели исключительно важное значение для воспитательной практики того периода.

Из анализа истории изучения проблем коллектива, проделанного Г.М.Андреевой, Е.В.Шороховой, Л.И.Уманским, А.В.Петровским, А.И.Донцовым и др., следует, что период интенсивных разработок данной проблемы в отечественной психолого-педагогической науке приходится на 60—70-е гг. XX века.

В исследованиях тех лет рассматриваются вопросы формирования личности в коллективе, структура и функции детских коллективов. Особое внимание этим вопросам уделялось в 70—80-е годы.

Л.И.Уманским, А.С.Чернышевым, А.Н.Лутошкиным (и их учениками в г.Курске и Костроме) в течение 70-х — начала 80-х годов были проведены экспериментальные исследования структуры,

организованности, развития и функционирования, эмоциональных потенциалов коллектива, положенные в основу параметрической концепции коллектива [62].

Примерно в этот же период времени А.В.Петровский и Р.С.Немов в Москве проводят исследования, сложившиеся далее в стратометрическую концепцию коллектива [107, 91].

Параллельно и независимо от двух этих школ велись исследования детских и других коллективов в Ленинграде (С.Кузьмин, Н.Н.Обозов, И.П.Волков), в Минске (Я.Л.Коломинский), в учреждениях Москвы (Е.В.Шорохова, Р.Л.Ярошевский и др.).

В рамках отечественной социальной психологии были приняты попытки перейти от чисто формальных или эмоциональных по содержанию характеристик к более содержательным, собственно социально-психологическим характеристикам описания взаимодействия и взаимоотношений в группах.

Одной из наиболее известных попыток в этом направлении является стратометрическая концепция интрагрупповой активности, разработанная А.В.Петровским [107].

В основу этой концепции был положен принцип деятельного опосредования межличностных отношений содержанием совместной деятельности. Базирующаяся на этом принципе концепция является системой утверждений и доказательств, она содержит в себе методы объяснения и предсказания различных социально-психологических феноменов внутригрупповой активности. Методологической основой построения концепции послужило представление о социально значимой совместной предметной деятельности как ведущем факторе становления и развития всех форм внутригрупповой активности. Взятая во всей полноте содержательных характеристик, социальная деятельность понимается как структурный центр, определяющий формирование группового поведения и межличностных отношений. Рассматривая коллектив в качестве субъекта совместной социально обусловленной деятельности, А.В.Петровский отмечает, что можно увидеть, как он опредмечивается в объекте своей деятельности и вместе с тем, как этот объект распрепредмечивается в субъекте, в коллективе, опосредствуя и преобразуя межиндивидуальные связи и отношения [107]. Акт деятельностного опосредования выступает, согласно концепции, системообразующим признаком социально-психологических

феноменов группы. Группа с этих позиций предстает как иерархически организованная многоуровневая система активности, состоящая из различных по степени опосредствованности процессом совместной деятельности, ее целями и ценностями слоев (страт) межличностных отношений и взаимодействий. Центральную страту групповой структуры образует, по мысли А.В.Петровского, совместная деятельность в ее содержательных, общественно-экономических и социально-политических аспектах.

Следующая, первая психологическая страта фиксирует отношение членов группы к целям, задачам и принципам общей деятельности, ее социальный смысл для каждого участника.

Во второй страте локализуются характеристики межличностных отношений, опосредствованных содержанием совместной деятельности (ее целями и задачами, ходом выполнения) и принятыми в группе принципами, идеями, ценностными ориентирами, которые, как считает А.В.Петровский, являются проекцией идеологических конструкций, функционирующих в обществе.

Третья, поверхностная страта включает те межличностные отношения, которые не связаны ни с коллективными целями, ни с общезначимыми ценностями. Характеризуя эту страту, А.В.Петровский подчеркивает, что было бы неправомерно выводы, полученные при изучении феноменов поверхностного слоя межличностных отношений в коллективе, универсализировать и считать достаточными и, более того, необходимыми для характеристики сущности межличностных отношений в коллективе.

Предложенная А.В.Петровским модель структуры внутригрупповой активности — итог многолетних эмпирических исследований, в которых принцип деятельности не просто декларировался, но выступал реальным инструментом познания природы социально-психологических феноменов.

В основу модели группы, принятой в стратометрической концепции, положены содержательные моменты. Функционирующие в группе нормы и ценности, их характер, действенное и гуманистическое соответствие, принятое в обществе, становятся ориентирами, позволяющими исследовать характер и содержание межличностных отношений в группе.

Важной особенностью стратометрии является то, что в ее рамках не отбрасывается модель и феноменология групповой динамики,

а устанавливается их место и значение в контексте более общей теоретической схемы.

Другая модель реализована в параметрическом подходе к исследованию группы, предложенном Л.И. Уманским. В основу его концептуальной схемы положено представление о социально-психологических параметрах группы, являющихся своеобразными критериями, отличительными признаками развития группы как коллектива.

К числу таких параметров относятся: 1) содержание нравственной направленности группы — интегративное единство ее целей, мотивов, ценностных ориентаций; 2) организационное единство группы, групповая подготовленность в сфере той или иной деятельности; 3) психологическое единство — интеллектуальная, эмоциональная, волевая коммуникативность, характеризующая соответственно процесс межличностного познания и взаимопонимания в группе, межличностные контакты эмоционального характера, стрессоустойчивость и надежность группы в экстремальных ситуациях.

Первый систематический обзор факторов успешности групповой работы был сделан Б.Ф. Ломовым. Описывая условия, обеспечивающие успешную групповую работу, ученый затронул проблемы влияния группы на личность и сравнительной эффективности индивидуальной и групповой работы. Если человек не просто работает в присутствии других людей, но взаимодействует с ними, включается в совместную деятельность группы, возможности мобилизации его «резервов» увеличиваются еще более; усиливается также и мотивация деятельности. Б. Ломов отмечает, что групповой способ принятия решения особенно эффективен в тех случаях, когда обсуждаемая проблема носит творческий характер и имеется несколько вариантов ее решения. Преимущество групповых решений над индивидуальными обусловлено в таком случае: 1) большим объемом и разнообразием учитываемой информации; 2) большим творческим потенциалом (в процессе принятия решений группа в целом выдвигает большее число гипотез и более тщательно их контролирует, чем отдельный индивид); 3) большим риском, «осторожной смелостью» в принятии решений; 4) применением более эффективной «фокусирующей» тактики в выдвижении и рассмотрении гипотез; 5) активностью умственных действий каждого, порождаемой вопросами и дискуссией.

В эти же годы цикл исследований по проблемам эффективности групповой деятельности был осуществлен группой сотрудников под руководством А.В.Петровского. Открыли этот цикл работы В.В.Шпалинского [141] и А.И.Панкина. В.В.Шпалинский проанализировал связь между сплоченностью, понимаемой как ценностно-ориентационное единство, и успешностью групповой деятельности, а Панкин А.И. рассмотрел зависимость работоспособности группы от уровня ее социально-психологического развития и характера выполняемой задачи. Было показано, что в условиях привычной деятельности группы низкого уровня развития могут давать такие же результаты, как и группы высокого уровня.

Заметный вклад в решение проблемы эффективности групповой работы внесли исследования А.Н.Лутошкина, в которых было введено понятие группового потенциала, означающего резервные возможности, которыми обладает группа, а также были осуществлены оригинальные эксперименты, направленные на изучение эмоциональных потенциалов коллектива и механизмов группового эффекта [78].

А.Н.Лутошкин выявил в деятельности группы основные функции эмоциональных потенциалов коллектива: интеграцию, активизацию, индикацию, энергизацию, стабилизацию и стилирование.

Коллектив как фактор формирования личности рассматривает М.И.Смирнов [119]. Автор считает, что психологически исследовать коллектив, это значит, прежде всего, изучить взаимоотношения людей в нем, влияние этих взаимоотношений на развитие личности.

Научное восприятие детского воспитательного коллектива как особого уровня развития группы учащихся начальных классов дает нам возможность построения классификации групп, высвечивающей тонкости оптимизации работы по налаживанию подлинно гуманистических межличностных взаимоотношений учащихся начальных классов в школе развивающего типа, ибо введение понятия коллектива в концепцию нашей научно-исследовательской деятельности объективно способствует продвижению вперед и в такой значимой для психолого-педагогической науки проблеме, как установление гармоничных взаимоотношений группы и личности, а, кроме того, — личностей школьников в составе их коллектива.

1.3. Критериально-параметральные характеристики гуманистических межличностных взаимоотношений учащихся начальных классов школы развивающего обучения в структуре становления их детского воспитательного коллектива

Потребность в четком уяснении сути ученического класса в начальном звене общеобразовательной школы развивающего обучения как детского воспитательного коллектива породила необходимость определиться с важнейшими показателями (критериально-параметральными характеристиками) этого коллектива и гуманистических межличностных взаимоотношений учащихся на его фоне.

В данном плане мы посчитали целесообразным вначале очертить для себя круг психологических особенностей учебной деятельности воспитуемых детей младшего школьного возраста из школы развивающего обучения на фоне их воспитательного коллектива как такового.

Нашим исследованием констатируется, что психологические закономерности развития психики в онтогенезе изучены и определены в отечественной психологии на основе понятия о ведущей деятельности.

А.Н.Леонтьев отметил, что каждая стадия психического развития характеризуется определенным, ведущим на данном этапе отношением ребенка к действительности, определенным, ведущим типом деятельности [76]. Ведущая деятельность характеризуется совокупностью признаков: от нее ближайшим образом зависят основные психологические новообразования ребенка в данный возрастной период; в форме ведущей деятельности возникают и дифференцируются новые виды деятельности; в ней возникают, формируются и перестраиваются частные психические процессы [76].

В младшем школьном возрасте ведущей деятельностью является учебная деятельность, в процессе которой у детей возникают основные психологические новообразования, новые виды деятельности, формируются отдельные психические процессы.

Проблемам учебной деятельности посвящены многочисленные исследования В.В.Давыдова [43, 44], А.А.Люблинской [79, 80], Н.А.Менчинской [84], Д.Б.Элькониной [144, 145] и др., в которых

раскрыты и основные закономерности формирования учебной деятельности младших школьников.

Учебная деятельность в работах данных авторов понимается как направленная деятельность, имеющая своим содержанием овладение обобщенными способами действий в сфере научных понятий, как целостная структура, взаимосвязанными элементами которой являются учебно-познавательные мотивы, учебные задачи (и операции), контроль и оценка. Учебная деятельность побуждается целой системой мотивов, среди которых были выделены две большие группы: широкие социальные мотивы учения, лежащие за пределами учебного процесса, и мотивы, порождаемые самой учебной деятельностью.

В теории учебной деятельности важное место отводится проблеме учебно-познавательных мотивов младших школьников, формирование которых существенным образом зависит от уровня развития у них способов осуществления учебной деятельности.

Типы ведущей деятельности, по А.Н.Леонтьеву, разбиваются на две группы: 1) те деятельности, в которых дети усваивают по преимуществу задачи, мотивы и нормы отношений между людьми; 2) типы деятельности по усвоению общественно-выработанных способов действий с объектами материальной и духовной культуры [76].

Для младшего школьного возраста характерен второй тип деятельности. В учебной деятельности, которая является ведущей в этом возрасте, происходит по преимуществу формирование у младшего школьника интеллектуальных, познавательных способностей на основе тех потребностей и мотивов деятельности, которые сформировались у него в предыдущий период [76].

В семилетнем возрасте, на протяжении которого происходит смена игровой деятельности учебной, потребность в игре заменяется потребностью в учении, которая находит удовлетворение с поступлением в школу.

В исследованиях Л.И.Божович показано, что у поступающих в школу детей широкие социальные мотивы выражаются, прежде всего, в стремлении занять новое положение (положение школьника) и выполнять серьезную общественно значимую деятельность [28]. Такая мотивация определяет у учащихся начальных классов положительное отношение к учению, школе и даже к деятельности, лишенной для них познавательного интереса.

Положительное отношение младших школьников к учению определяется не только социальными мотивами, но и познавательными интересами. В основе познавательных интересов младших школьников лежат высокоразвитые у них любознательность, желание проникнуть в суть окружающих их предметов и явлений, стремление узнать что-то новое, которое выражается в многочисленных вопросах к взрослым. Учебно-познавательные интересы лежат в основе успешности учения учащихся начальных классов. Школьники, которые отличаются высокоразвитыми познавательными интересами, обычно достигают в учении больших успехов, чем их одноклассники, не проявляющие интереса к учению.

Учащихся уже в 1 классе начинают привлекать те знания, которые требуют известной интеллектуальной активности, умственного напряжения и к концу младшего школьного возраста у детей начинает возникать избирательный интерес к отдельным учебным предметам. Среди мотивов учебной деятельности выделяются «смыслообразующие» мотивы — стремление к образованию, получению знаний, мотивы, связанные с будущей профессией, с долгом и ответственностью перед Родиной, и мотивы, «непосредственно побуждающие» учение — это мотивы, связанные с требованиями взрослых, с успехами в учебе, с возможностью общения со сверстниками, а также с интересом к самому процессу учения [28].

Исследование А.К.Дусавицкого выявило, что среди осознаваемых «смыслообразующих» мотивов у младших школьников выделяется мотив стремления к образованию, получению знаний, а среди «непосредственно побуждающих» — мотив, связанный с интересом к процессу учения [48]. В школе развивающего обучения эти особенности используются педагогами в полной мере.

В формировании учебных интересов в младшем школьном возрасте можно наблюдать определенные возрастные закономерности. Л.И.Божович показала, что в процессе обучения у школьников изменяется объект их интересов: вначале интерес проявляется, в основном, к внешней стороне учения, затем к результатам познавательной деятельности, и, наконец, к способам ее осуществления [28].

В младшем школьном возрасте основным направлением в формировании учебно-познавательных мотивов является развитие познавательных интересов, обеспечивающих высокую активность школьника в процессе обучения.

Для раскрытия психологических особенностей учебной деятельности младших школьников важно понимание ее сущности как решения учебных задач. Под учебной задачей понимается такая учебная ситуация, в которой школьник специально осваивает всеобщий способ ориентации в конкретно-практических условиях. Учебная задача рассматривается не как отдельное задание, а как их система. Л.И.Божович считает, что в результате решения системы заданий открываются и осваиваются наиболее общие способы решения относительно широкого круга вопросов в данной научной области [28]. В отличие от учебной задачи практическая задача ориентирует школьника на получение конкретного результата. Д.Б.Эльконин под практической задачей понимает такую задачу, которую ребенок решает, направляя свои усилия на получение искомого результата [145]. В исследованиях Д.Б.Эльконина, В.В.Давыдова и др. показано, что процесс усвоения способов действий, понятий идет наиболее успешно, если учебная деятельность осуществляется в форме решения учебных задач [43, 48, 144].

Активизации умственной деятельности школьников способствуют задачи, которые ставит и решает сам ученик. При этом проявляется высокая степень активности учащихся.

Познание неизвестного, т.е. решение учебных задач, осуществляется посредством целого ряда действий — перцептивных, мыслительных, практических и др. По мнению Д.Б.Эльконина, выполнение учебных действий рассматривается в педагогической психологии как средство усвоения того или иного способа действия, всеобщего для ориентации в соответствующей предметной области [145].

Особыми видами учебных действий являются контроль и оценка, без которых невозможна полноценная учебная деятельность. С помощью контроля ученик осуществляет соотношение результата с требованием задачи, действий с условиями задачи. Действия контроля и оценки выполняют регулирующую функцию в учебной деятельности.

На начальных этапах обучения велика роль учителя в организации учебной деятельности школьников: учитель ставит перед учеником учебные задачи, показывает способы их решения, контролирует и оценивает выполнение каждого задания. Ученик

осуществляет учебную деятельность по преимуществу на основе внешних указаний учителя и выступает в качестве объекта учебной деятельности. При этом самостоятельность школьников в процессе усвоения знаний и способов действий сведена к минимуму: учащиеся осуществляют исполнительскую деятельность по выполнению поставленных перед ними заданий, ориентируясь на контрольно-оценочные действия учителя. В развивающей системе обучения младших школьников ученик выступает как субъект учебной деятельности. В учебном процессе создаются такие ситуации, в которых учащиеся получают возможность самостоятельно ставить учебные задачи, находить способы их решения, осуществлять контроль и оценку. Вследствие этого постепенно в процессе обучения учащиеся начинают самостоятельно, путем саморегуляции осуществлять отдельные элементы учебной деятельности.

В учебной деятельности важное место отводится развитию у школьников мыслительных действий и операций. Закономерности их развития в процессе обучения раскрыты в работах С.Л.Рубинштейна [112], В.В.Давыдова [43, 44], Н.А.Менчинской [84], А.А.Люблинской [79, 80] и др.

Были изучены и особенности обобщения у младших школьников. Одной из особенностей является, как показывают исследования Л.С.Выготского, Н.А.Менчинской и др., тот факт, что учащиеся 1 и 2 классов выделяют как существенные наиболее заметные внешние признаки предметов [84]. Советскими психологами установлены три уровня развития обобщения у детей: чувственное, практически-действенное, образно-понятийное, понятийно-образное, научное. У младших школьников на первых этапах обучения преобладает первый уровень. В.В.Давыдов в своих исследованиях выявил, что младшие школьники способны осуществлять обобщения теоретического характера [43].

Таким образом, формирование мышления школьников в процессе учебной деятельности выражается в развитии мыслительных операций — анализа, синтеза, сравнения, обобщения. Мыслительные операции являются способами выполнения мыслительных действий. Конкретные способы выполнения мыслительных действий — анализа и синтеза, абстрагирования и обобщения, находят выражение в приемах умственной деятельности, которые формируются в процессе обучения.

Большое значение для развития творческого мышления младших школьников имеет формирование в учебной деятельности механизма целеполагания. Овладение в процессе обучения определенными способами практических и умственных действий способствует формированию у учащихся начальных классов из школы развивающего обучения способности к целеполаганию, которое сначала проявляется в умении адекватно «принимать» поставленные извне учебные задачи, а затем и самостоятельно ставить их перед собой.

На развитие мыслительной деятельности младших школьников большое влияние оказывает формирование умения осуществлять такие учебные действия, как контроль и оценка.

Младшие школьники способны определять свои результаты и возможности в решении тех или иных учебных задач. В исследовании Г.А.Цукерман, на материале экспериментального обучения детей русскому языку, выявлено наличие у младших школьников умения отделить известное от неизвестного, способность осознавать средства и способы решения задач [138].

Влияние систематической учебной деятельности сказывается на осознании учащимися критериев оценки. У школьников постепенно возникают объективные критерии оценки выполнения учебных заданий. Эти критерии приобретают все более детализированный характер. Развивается умение применять эти критерии по отношению к другим и к самому себе.

Степень развития у школьников умения оценивать свою работу зависит от развития способности осуществлять контроль за своими действиями. В исследованиях психологов показано, что на начальных стадиях формирования учебной деятельности потребности в самоконтроле у младших школьников нет, контроль проявляется не всегда, а лишь в определенных ситуациях. Собственный контроль становится возможным лишь к концу второго года обучения: учащиеся к этому времени могут проверить сами свою работу, но только по образцам, которые дает учитель. Объектом самоконтроля в начальных классах обычно является результативная сторона учебной деятельности, лишь в середине третьего года обучения появляется тенденция подвергать самоконтролю и процессуальную сторону деятельности.

Младшие школьники, усвоив некоторые способы контроля, не всегда производят действие самоконтроля. Чтобы самоконтроль

имел место в их учебной деятельности, необходимо специальное побуждение к этому со стороны учителя. В процессе обучения контроль, осуществляемый на основе специальных побуждений со стороны учителя, превращается в самостоятельный контроль.

Таким образом, развитие учебной деятельности младших школьников характеризуется переходом от действий, стимулируемых непосредственно заданиями, требованиями учителя к самостоятельной постановке вопросов, задач, к осуществлению самоконтроля и самооценки, от действий по образцу к самостоятельному формированию новых способов действий.

Следовательно, в младшем школьном возрасте осуществляется формирование всех компонентов учебной деятельности — учебно-познавательных мотивов, учебных задач, действий и операций, контроля и оценки, — определяющих основные психологические новообразования в данный возрастной период.

Теперь мы подошли к моменту, требующему обозначить критерии развития группы как социально-психологической общности людей. За основу классификации качественного состояния группы как развивающегося детского воспитательного коллектива нами взята сориентированная на классификацию К.К.Платонова работа Л.И.Уманского и его сотрудников (А.Н.Лутошкина, А.С.Чернышева и др.), декларирующая следующие виды групп: номинальная, ассоциация, кооперация, коллектив [91].

Номинальная — это начальный этап развития группы, которой дают название (3-я группа, 1 «а» класс). Она отличается временными ситуативными связями и отношениями ее членов, в основе которых лежит общий интерес, небольшой опыт совместной деятельности. Как правило, такая группа существует краткий срок, далее она или распадается, или, если для этого созданы соответствующие условия, развивается, поднимаясь на более высокий уровень.

Ассоциация — это группа, имеющая официальную структуру, общую цель деятельности, но еще не являющаяся единым социально-психологическим целым. У членов такой группы нет отчетливого, устойчивого стремления совместно решать групповые проблемы и задачи. Общее мнение достигается с большим трудом, возникшие затруднения могут поставить группу в тупик, расстроить ее деловые связи и личные отношения.

Кооперация представляет собой третий уровень развития группы, отличается четко выраженной общей целью и единством деятельности по ее достижению, хорошей организованностью, высокой эффективностью совместной деятельности и уровнем групповой подготовленности. Межличностные отношения носят дружеский характер. В такой группе еще нет высокого уровня ценностно-ориентационного и психологического единства, многие групповые связи неустойчивы, не закреплены (нет устойчивости переживаний, единства мыслей и т.п.).

Коллектив — высший уровень развития группы, в основе деятельности которой лежат общественно ценные цели и мотивы. Характеризуется высоким уровнем подготовленности, организованности и психологического единства, развитостью всех видов психологических связей (интеллектуальной, эмоциональной и волевой), взаимодействием с другими коллективами.

В предложенной классификации наиболее ценной является попытка представить виды групп как результат их внутреннего развития, наметить ступени формирования группы-коллектива и «экспериментально диагностировать конкретные группы по определенным параметрам» [62].

А.В.Петровский и его сотрудники рассматривают коллектив как социальную группу людей, в которой межличностные отношения опосредованы общественно ценным и личностно значимым содержанием совместной деятельности [107, 108].

Определяющими признаками коллектива выступают: ценностно-ориентационное единство (показатель групповой сплоченности), отражающее уровень или степень совпадения мнений, установок и позиций членов группы по отношению к объектам (целям деятельности, лицам, идеям, событиям), наиболее значимым для группы в целом; коллективистическое самоопределение (конкретная форма активного взаимодействия личности и коллектива); коллективистическая идентификация (отождествление себя с коллективом как единым целым).

Эти признаки образуют психологическую структуру коллектива, которая используется для оценки уровня его развития.

Еще одна концепция коллектива представлена в работах курских и костромских психологов. Здесь коллектив понимается как высокий уровень социально-психологического развития группы

людей, занятых общественно значимой деятельностью. Критериями для определения развития группы как коллектива выступают: нравственная направленность, предполагающая определение объективного содержания коллективной деятельности и целей, которые группа ставит перед собой, групповых ценностей, мотивов, интересов и идеалов, взглядов и убеждений; организационное единство, характеризующее способность группы к деловой интеграции. Оно выражается в действенности самоуправления, взаимодействия и взаимозависимости членов группы, в определенном уровне делового согласования и сотрудничества как внутри группы, так и с другими группами; групповая подготовленность, выражающая коллективный опыт группы в том или ином виде совместной деятельности; психологическое единство, предполагающее интеллектуальное, эмоциональное и волевое единение членов группы.

В теоретическом и практическом планах при наличии в школе, особенно в младшем школьном возрасте, различных систем обучения (традиционная, система обучения Д.Б.Эльконина — В.В.Давыдова и др.) актуальны исследования по развитию и становлению группы детей школьного класса как социально-психологической общности.

Изучая генезис группы детей младшего школьного возраста в различных системах обучения с момента их поступления в 1 класс до завершения обучения в начальной школе, мы в качестве критериев развития группы определили нравственную направленность, организационное единство, групповую подготовленность, психологический климат и особенности межличностных отношений членов группы. Также нами выявлялись специфические условия каждой системы обучения младших школьников, положительно или отрицательно влиявшие на развитие группы детей школьного класса как социально-психологической общности (на современном этапе развития образования, в частности, при отсутствии в младших классах школы детских организаций, определяющим условием в развитии группы детей выступает учебная деятельность, ведущая в их психическом развитии).

Для достижения этих целей были подобраны, модифицированы или разработаны по каждому критерию развития группы специальные методики, проведены диагностирующие обследования.

Охарактеризуем эти критерии подробнее.

Нравственная направленность межличностных отношений в группе (коллективе) младших школьников. Ее наличие и качественное состояние детерминируются в первую очередь общением детей и их общественно полезной деятельностью.

Согласно сложившимся в возрастной психологии представлениям, общение приобретает решающее значение для формирования личности ребенка в дошкольном и, особенно, в подростковом возрасте. Поэтому число работ, посвященных изучению специфики межличностных отношений в начальной школе, сравнительно невелико [62, 87, 129, 137 и др.].

При постижении внутренней сущности и глубинного содержания изучаемых психолого-педагогических феноменов представляют интерес научные воззрения Е.Г.Замолоцких, раскрывающие теоретико-методологические основы формирования культуры межличностного общения в условиях взаимодействия семьи и школы [53].

Мы признаем и полностью разделяем как соответствующее реальной образовательно-воспитательной действительности ее понимание формирования культуры межличностного общения представителей разных возрастных категорий как работы по обоснованному снятию имеющих место в жизни противоречий:

- между новыми ценностными (демократическими) ориентациями общества, школьников, отдельных педагогов, родителей и консервативностью социальных институтов воспитания (школы, семьи), их ориентацией на традиционную авторитарную парадигму воспитания;
- между активизацией факторов десоциализации личности и низкой социальной активностью традиционных институтов социализации — школы, семьи;
- между потребностью интеграции усилий всех социальных институтов для обеспечения преемственности положительного общественного опыта поколений и фактической подготовленностью общества, его институтов к позитивной социализации подрастающих поколений;
- между необходимостью развития личностно ориентированных отношений между школой и семьей, способствующих саморазвитию личности ребенка, и дефицитом средств (технологий) реализации личностного подхода в данном аспекте;

- между потребностью в системном осмыслении взаимодействия различных социальных институтов в решении задач воспитания и отсутствием системно-теоретических исследований в данной области.

Познание автором теоретико-методологических основ затеянной образовательно-воспитательной и научно-исследовательской деятельности позволило убедиться в объективности и правоте наших подходов к проектированию учебно-воспитательной работы с учащимися начальных классов в школе развивающего обучения, закрепить соответствующие философские позиции в качестве прочного фундамента проводимых изысканий, а также осуществлять научный анализ и экспертную оценку наблюдаемых на поисковом пространстве образовательно-воспитательных явлений и психолого-педагогических феноменов на действительно научной мировоззренческой базе.

Наиболее детально проанализировал состояние изученности проблемы установления педагогически оправданных межличностных взаимоотношений младших школьников в образовательно-воспитательном учреждении развивающего обучения и их личностного нравственного развития А.К.Дусавицкий [48]. Он констатирует, что исследователи чаще всего обращаются к младшему школьному возрасту не специально, а лишь для иллюстрации тех изменений, которые претерпевают межличностные отношения в подростковом и юношеском возрасте по сравнению с младшим. Однако данные, представленные в этих исследованиях, весьма показательны и их можно резюмировать следующим образом.

Отношения младших школьников характеризуются, прежде всего, узостью межличностных связей. Чаще всего они строятся между двумя детьми: группы либо вообще не возникают, либо появляются эпизодически. Взаимные предпочтения между мальчиками и девочками практически отсутствуют. В результате структура межличностных отношений оказывается весьма аморфной, состоящей из двух намечающихся подструктур — мальчиков и девочек. Лидерство здесь носит одиночный характер, причем каждая из подструктур имеет своих лидеров.

У младших школьников преобладает эмоциональное отношение к товарищам. Основными мотивами межличностного выбора оказываются игровые, а также мотивы внешнего плана. Мотивы

деловых отношений носят главным образом формальный, а не содержательный характер.

Отчетливо прослеживается и такая особенность межличностных отношений, как их недостаточная обобщенность и устойчивость. У большинства детей данного возраста общение с товарищами по классу не занимает большого места в жизни. Лишь у немногих мотивы общения со сверстниками отражают интересы, связанные с учением. Большинство межличностных связей, возникших в младшем школьном возрасте, распадаются на этапе перехода к подростковому возрасту.

Таким образом, и по содержанию, и по широте, и по устойчивости межличностные отношения младших школьников остаются на низком (первом) уровне развития. Групповые нормы, регулирующие поведение учащихся в классе, еще не складываются. Межличностные отношения остаются главным образом функционально-ролевыми. Лишь к концу младшего школьного возраста появляется стремление к большему взаимопониманию, ориентации, связанной с оценкой нравственно-психологических черт личности товарищей и т.п., но они не являются определяющими.

Очевидно, что межличностные отношения между сверстниками в этот период не играют сколько-нибудь заметной роли в формировании личности ребенка. Класс не является для него референтной группой. Основной сферой воспитания остается сфера общения ребенка со взрослыми — учителями и родителями. Возникает вопрос — каковы в этих условиях особенности нравственного развития личности младших школьников?

Развитие личности есть, прежде всего, становление субъекта нравственного действия, способности и потребности осуществлять нравственный выбор поведения в общении и деятельности с другими людьми.

Отличительной чертой нравственного поведения является то, что оно опирается на представления из сферы должного, сферы идеала, имеющего общественную природу. В качестве инстанции нравственного поступка выступает сам индивид, а санкции, связанные с его оценкой, носят внутренний характер. Следовательно, в ситуации нравственного действия оказывается необходимым соотнести мотив поведения со способом его реализации и с результатом действия.

Выявлены механизмы нравственного поведения в этот начальный период жизни, описана специфика нравственного развития ребенка и определены условия, позволяющие оказывать влияние на это развитие — в соответствии с возрастными особенностями детей.

Переход к систематическому обучению в школе требует описания закономерностей нравственного развития ребенка в новой социальной ситуации. Однако данных о нравственном развитии младших школьников пока сравнительно немного. Наиболее содержательные материалы мы находим в работах Л.И.Божович [28], А.И.Липкиной [77], Л.И.Рувинского [114], Н.В.Шевченко [139] и некоторых других.

Исследования показывают, что младшие школьники, хотя и готовы к пониманию морального требования, но воспринимают его на вербальном уровне. У младших школьников нет даже элементарных теоретических знаний о нравственных нормах, они усваиваются формально. Оценка нормы осуществляется не в силу ее внутренней необходимости, а под влиянием внешних факторов, наказаний или поощрений.

Младшие школьники не способны выдерживать длительную борьбу противоположных мотивов или добровольно пойти ради должного на серьезное ущемление своих потребностей. Сами же мотивы поступков осознаются с трудом, ребенок не видит связи между мотивом и результатом действия, между поступком и свойством своей личности.

Таким образом, в младшем школьном возрасте еще нет подлинной нравственной саморегуляции поведения ребенка. Оно строится с ориентацией на взрослого как носителя нормы, его психологические механизмы ситуационны, а, следовательно, ребенок не выступает как субъект нравственного действия. Более того, к концу младшего школьного возраста даже наблюдается определенный регресс в нравственном поведении детей, в частности, рост проявления у них лживости [28, 77, 114, 139].

Констатируя состояние нравственного развития в младшем школьном возрасте, исследователи ставят вопрос о формировании таких регулятивных механизмов, которые позволяли бы осуществлять целенаправленный процесс нравственного воспитания в этот период. В решении этой задачи намечается несколько подходов.

Одни психологи рассматривают задачу нравственного воспитания как относительно самостоятельную, реализуемую с опорой на социальные мотивы младших школьников, которые определяют их отношение к учению как социально-значимой деятельности. Однако здесь речь идет не о воспитании собственно нравственного действия, а скорее о формировании привычки к социально нормируемым способам поведения.

Другие ученые рассматривают нравственное развитие в более общем контексте развития психики младшего школьника, в частности, его мышления.

Наконец, третьи непосредственно связывают проблему нравственного воспитания младших школьников с формированием учебной деятельности и, в частности, со становлением ее основного компонента — учебно-познавательного интереса. Важнейшей психологической задачей является выяснение соотношения особенностей нравственного развития ребенка с особенностями его развития в условиях учебной деятельности (далее — УД), прослеживание общего в этих процессах и присущего только нравственному поведению ребенка как субъекта УД [77].

Предпринятые в русле такого подхода поисковые исследования обнаружили существенно иную тенденцию в развитии некоторых компонентов личности младших школьников, чем та, которая описана в возрастной психологии. В рамках экспериментальной программы формирования УД, реализуемой под руководством В.В.Давыдова и Д.Б.Эльконина, были получены данные о зависимости между показателями развития УД (теоретическое мышление) и развитием сферы самосознания младших школьников. В них показано, что у учащихся складывается адекватная самооценка, которая становится надежным механизмом саморегуляции личности школьника как субъекта деятельности.

Важные факты, имеющие отношение к проблеме нравственного развития личности в младшем школьном возрасте, были получены в исследованиях кооперативных форм учебной деятельности [113]. Описанные В.В.Рубцовым различные формы кооперации в УД позволили выявить условия и механизмы общения в этой деятельности, составляющие основу формирования интеллектуальных структур мышления ребенка [113]. В связи с этим поднимается вопрос о том, что общение в специально организованной УД

может способствовать формированию таких качеств личности, которые чаще всего относятся к сфере воспитания, например, способность понимать другого человека.

Под нравственной направленностью группы принято понимать сориентированность данной группы на восприятие и использование в жизнедеятельности и повседневном поведении общечеловеческих духовно-нравственных ценностей (признания высшим мерилom межличностных взаимоотношений человеческой личности, ее жизни и свободы; уважения к другим людям народам, государствам, взаимовыгодного сотрудничества с ними; рачительно-хозяйского отношения к окружающей социоприродной среде; любви ко всему родному; добротворчества; справедливости; заботы о пожилых и нуждающихся людях, о юном поколении; здорового образа жизни и т.п.).

В категории проявлений нравственной направленности ребят в детском коллективе свод критериальных характеристик по группе желаний «для себя» составили: а) учеба, оценки, познавательная деятельность; б) здоровье, сила, красота; в) счастье и благополучие в будущем, профессия; г) дружба; д) животные; е) преодоление недостатков в себе; ж) развлечения, удовольствия, путешествия; з) другое; и) вещи, материальные ценности.

Таким же образом нами дифференцированы и иные группы видов нравственной направленности учащихся и всей группы: желания, связанные с коллективной жизнедеятельностью; желания для родных и близких; желания для всех людей.

Групповая интеллектуально-мировоззренческая и предметная подготовленность. Ее суть заключается в степени освоенности ситуативно-актуального предлагаемого детям содержания образования.

Организованность школьного класса как ученического коллектива понимается нами как ситуативно детерминированная сформированность совокупных умений учащихся совместно работать в группах, самостоятельно справляться с решением возникающих при этом проблем распределения обязанностей, координации усилий, осуществления взаимодействия.

Психологический климат детского воспитательного коллектива — весьма значимый показатель его социальной зрелости, а в научно-исследовательском плане — трудноуловимое состояние данного социально-педагогического феномена.

Идея необходимости и возможности педагогического воздействия на эмоциональный тон и стиль детского коллектива закладывались в теоретической и практической деятельности Н.К.Крупской, А.С.Макаренко, С.М.Ривеса, В.Н.Сороки-Росинского, В.А.Сухомлинского, С.Т.Шацкого, М.И.Шульмана.

В исследованиях А.Н. Лутошкина раскрывается сущность понятия «социально-психологический климат», его природа и роль в жизнедеятельности личности и коллектива, характеризуется «психологический климат» детского коллектива как его эмоциональный настрой, утверждается, что он обладает большой побудительной силой и сравнительно легко поддается внешним воздействиям [78].

Работы Н.П.Аникеевой [15] и А.И.Санниковой [116] непосредственно посвящены климату коллектива как условию развития психологически здоровой личности ребенка. Есть работы, авторы которых, не анализируя сущностных характеристик эмоционального климата, рассматривают вопросы целенаправленного воздействия на эмоции, чувства, переживания школьников в учебно-познавательном (Ю.К.Бабанский, М.Н.Скаткин, Г.И.Щукина и др.) и воспитательном (М.Г.Казакина, Т.Е.Конникова и др.) процессах [57, 69].

Психологический климат коллектива — это его устойчивое настроение. Оно возникает на основе более кратковременных эмоциональных состояний коллектива, которое, видоизменяясь, переходят в более спокойное, менее интенсивное по внешней выразительности, но более длительное и устойчивое настроение — эмоционально-психологический климат коллектива. Помимо устойчивости, психологический климат коллектива характеризуется тональностью, т.е. эмоциональной окрашенностью настроения; направленностью, которая отражает субъективный и объективный аспект переживаний коллектива; ритмичностью, характеризующейся периодической сменой тональности климата. В эмоциональном климате коллектива отражаются и проявляются отношения членов коллектива к совместной деятельности, друг к другу, к нормам поведения в группе, наконец, к коллективу в целом.

Таким образом, психолого-педагогические исследования показывают, что понимание учителем личности учащихся, особенностей развития школьного класса как социальной группы является

развитой способностью, обуславливающей успешность его педагогической деятельности. Особенностью работы классного руководителя является то, что он, дифференцированно оценивая каждого ученика в организационной системе класса, в то же время приобретает умение воспринимать класс как единое целое, представлять его референтные качества, правильно оценивать в системе других классов своей школы и адекватно избирать методы педагогического воздействия на базе этой оценки.

Проведение «срезовых замеров» актуального состояния гуманистических межличностных взаимоотношений учащихся начальных классов в школе развивающего обучения по обозначенным выше критериям позволяет нам зафиксировать вполне объективные результаты работы и путем их вдумчивого сопоставления определить складывающиеся тенденции становления детского воспитательного коллектива в соответствующих отношениях под влиянием целенаправленных образовательно-воспитательных действий, сориентированных на возрастание показателей всестороннего развития воспитуемых. Получаемые при этом выводы обуславливают содержание и методы наставнического влияния на подопечных в последующих циклах работы с ними.

Глава 2

ОСОБЕННОСТИ И УСЛОВИЯ ФОРМИРОВАНИЯ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ ГУМАНИСТИЧЕСКИХ ВЗАИМООТНОШЕНИЙ

2.1. Обеспечение учебно-воспитательной деятельности опытно-экспериментальной школы развивающего обучения

Весомым поисково-заявочным позициям проблемно-исследовательской группы, должны вполне соответствовать жизненно-практические обстоятельства, создаваемые работниками системы образования на местах опытно-экспериментальной работы. Наше внимание концентрировалось, прежде всего, на профессионально-деловой состоятельности наставнических кадров базовых для изысканий школ-гимназий развивающего типа.

В соответствии с заявочными позициями организаторов научного поиска выбиралась его экспериментальная база — средние школы № 19, школа-гимназия развивающего обучения № 15 г. Нижневартовска, школа-гимназия № 5 г. Мегиона Ханты-Мансийского автономного округа.

Муниципальное образовательное учреждение «Гимназия № 5» г. Мегион. Начала свою образовательную деятельность как средняя общеобразовательная школа 1 сентября 1986 года. С 1990 года руководила гимназией Заслуженный учитель Российской Федерации Е.И. Тимошук. С 1994 года МОУ № 5 «Гимназия» начала работу в рамках образовательной системы Д.Б. Эльконина — В.В. Давыдова, по образовательным программам, внедряемым как в прогимназических, гимназических, так и в общеобразовательных классах и классах коррекционно-развивающего обучения.

Решительный поворот педагогического персонала учебно-воспитательного учреждения к содержанию образования более высокого, чем прежде, уровня научности заметно оживил учебный процесс, на деле способствовал интеллектуально-мировоззренческому развитию учащихся, их овладению ранее малоприменимыми способами познания информации об окружающем мире, о человеке, его психике и деятельности, об объективных законах

существования жизни и развития общества. Зримо возросло качество подвластных младшим школьникам умений и навыков решения учебно-познавательных задач и выполнения предъявляемых заданий по различным учебным дисциплинам. Гибкость и действенность формирующихся у детей 6—9-летнего возраста умственных и жизненно-практических обретений ощутило способствовали восприятию и закреплению в интеллектуально-мировоззренческой и деятельностно-поведенческой сферах креативно-творческих начал, что в свою очередь могло облегчить детям гуманистическое самосовершенствование, сделать привлекательными формы общественно полезной деятельности их коллектива, а в конечном итоге — реально облагородить их межличностные отношения.

Коллектив гимназии тесно сотрудничает с учеными из г. Нижневартовска, Москвы, Екатеринбурга. Научными руководителями гимназии являются доктор психологических наук, профессор Л.К.Максимов и кандидат политических наук Е.Г.Дьякова.

Участившееся конструктивно-деловое общение с высококвалифицированными учеными привнесло в учебный процесс и повседневную жизнедеятельность гимназических преподавателей и классных руководителей созидательно-совершенствовательный импульс, повысило интерес педагогического состава гимназии к научному поиску, к исследовательскому освоению премудростей педагогической технологии формирования гуманистических межличностных взаимоотношений учащихся начальных классов в школе-гимназии развивающего типа.

В июне 2002 года школой был получен статус муниципального общеобразовательного учреждения № 5 «Гимназия».

С сентября 2002 года в структуре гимназических классов произошли перемены: наряду с существовавшими ранее гуманитарными и математическими классами открылись первые в Ханты-Мансийском автономном округе кадетские классы и классы благородных девиц.

Педагогический коллектив насчитывает 158 человек, в том числе: три Заслуженных учителя РФ; один Заслуженный работник образования Ханты-Мансийского автономного округа; двенадцать Отличников народного образования РФ; шесть Почетных работников общего образования РФ; восемь кандидатов наук, два доктора наук; 22 педагога (11,8%) имеют высшую квалификационную

категорию; 32 педагога (19,9%) имеют первую квалификационную категорию; 23 педагога (13,7%) имеют вторую квалификационную категорию. Столь представительный в профессионально-деловом плане преподавательский корпус гимназии мог компетентно решать производственные вопросы, связанные с воплощением гуманистической парадигмы образования в учебно-воспитательный процесс.

В образовательном процессе гимназии внедряются две образовательные технологии: традиционная система образования (со времени открытия школы в 1986 г.) и образовательная система Д.Б.Элькониной — В.В.Давыдова с 1994 г.

В рамках технологии УД в практику обучения внедряются развивающие образовательные программы: Математика (1 класс), авторы Л.К.Максимов, Л.В.Максимова; Русский язык (1—9 класс), автор В.В.Репкин; Литература как предмет эстетического цикла (1-й класс), авторы Г.Н.Кудина, З.Н.Новлянская; Философия (1—4 класс), модернизированный американский курс; Окружающий мир (1—5 класс), автор Е.В.Чудинова; Изобразительное искусство (1—4 класс), автор Ю.А.Полуянов; Технология (1—4 класс), автор Э.А.Фарапонова; Биология (6—7 класс), автор Е.В.Чудинова; Физика (6—7 класс), автор В.А.Львовский; Химия (6—7 класс), автор Е.В.Высоцкая; География (6 класс), автор А.Б.Воронцов.

Задействовав в своем образовательном активе учебные программы нового поколения, преподаватели разных дисциплин из учебного плана гимназии могли своим коллективом единомышленников осуществлять повышенное для нашего времени развитие всех сторон личностей учащихся: потребностно-мотивационной, интеллектуально-мировоззренческой, эмоционально-волевой и деятельностно-поведенческой.

Директор гимназии Е.И.Тимошук справедливо расценивает покорение обучающимися в таких образовательно-воспитательных условиях практически максимальной для соответствующей возрастной категории высоты интеллектуально-мировоззренческого развития как очевидную предпосылку успешности работы по гуманизации межличностных взаимоотношений детей и юношества, ступеньку к социально-политической, общественно-трудовой, духовно-нравственной, эстетической, экологической и иной мудрости гимназистов.

С целью реализации творческого потенциала наиболее «продвинутых» учащихся через работу ученических научных обществ под руководством преподавателей Гуманитарного центра, ученых г.Екатеринбурга, была организована научно-исследовательская деятельность учащихся 7—11 гимназических классов и созданы НОУ естественнонаучного и гуманитарного циклов. Регулярно проводятся научно-практические конференции гимназистов «Мир глазами детей», по материалам которых изданы сборники работ учащихся с одноименным названием.

Круг интересов участников конференции оказался очень широк: были представлены работы по истории мифологии, культурологи, социологии, валеологии, этикету, риторике и экономике. Участники конференции разрабатывали бизнес-план Интернет-кафе, изучали влияние биоритмов на режим дня школьников, анализировали тексты Дж.Толкиена, Дж.Роулинг и братьев Стругацких и т.д.

Учителя-воспитатели единодушно расценили организацию такой работы с гимназистами как дополнительный стимулятор их мыслительно-творческой активности, как продуманное включение детско-юношеского воображения, фантазии, изыскательских способностей подопечных в контекст их всестороннего развития. Исследование убедительно подтвердило истинность этого суждения.

В школе работают творческие студии и кружки: изо-студия и художественный труд, «Очумелые ручки», хоровая, театральная и хореографическая студии; эстрадно-духовой оркестр, ансамбль народной песни «Сударушка», 2 вокальные студии, кружок «Юный журналист». Для подростков и юношей работают девять спортивных секций. Широкий диапазон охвата внеклассной жизнедеятельности гимназистов творческими объединениями и физкультурно-спортивными сообществами создавал внушительный спектр возможностей для организованного курируемого наставниками самосовершенствования их в желаемых отношениях.

Соответствующие результаты не замедлили сказаться. Результативность этой доброжелательной и интенсивной подготовки проявила себя на фоне внешкольных мероприятий состязательно-го характера.

В течение ряда лет (с 1996 года) команда «Мега» учащихся гимназии является постоянным участником и неоднократным призером Международных олимпиад школ развивающего обучения

в Москве: одна золотая медаль команды в групповом туре; 4 золотых медали в индивидуальных турах; 12 золотых медалей в парном и предметном групповом турах; 1 серебряная медаль в групповом туре, 6 серебряных медалей в индивидуальных турах, 9 серебряных медалей в парных и предметно-групповых турах; 4 бронзовых медали в парных турах.

Стоит отметить успехи гимназистов на городских предметных олимпиадах: число призовых мест постоянно увеличивается. Такая же тенденция наблюдается на окружных и зональных этапах олимпиад.

С 2002 года осуществляется выпуск ежемесячной школьной газеты «Пятый квартал», в которой ребята рассказывают о главных школьных событиях, обсуждают острые вопросы и публикуют творческие работы.

Муниципальное общеобразовательное учреждение среднего (полного) общего образования № 15 (школа развивающего обучения) в г. Нижневартовске Тюменской области функционирует с 1982 года. Педагогический коллектив осуществляет учебно-воспитательный процесс в соответствии с уровнями общеобразовательных программ 3 ступеней образования: начальное общее образование, основное общее образование, среднее (полное) общее образование. На сегодняшний день в школе обучается 1175 учащихся, работает 90 педагогов. В числе работающих 3 Заслуженных учителя Российской Федерации, 9 Отличников народного просвещения, 8 педагогов награждены грамотами Министерства образования РФ, 6 человек имеют правительственные ордена и медали. Высшую и первую квалификационную категорию имеют 66% учителей.

Для организации учебно-воспитательного процесса в МСОШ № 15 имеются 38 кабинетов, 5 кабинетов под мастерские технического и обслуживающего труда, 2 спортивных зала, актовый зал на 200 мест, бассейн, 4 лаборатории, 4 компьютерных класса, 2 кабинета психолога, кабинет социального педагога, 2 медицинских кабинета, библиотека, столовая на 200 посадочных мест.

Школа укомплектована 50 классами-комплектами, наполняемость классов составляет не менее 25 человек. Режим работы 2-сменный, 6 дней в неделю, в первых классах — 5 дней. Дополнительным образованием охвачено 950 учащихся.

В 1989/90 учебном году в школе началась работа по обучению первоклассников методом решения учебных задач математике, построенной на основе психологической теории содержательного обобщения. С 1991/92 учебного года технология развивающего обучения (система Д.Б.Эльконина — В.В.Давыдова) используется в преподавании предметов литературы, математики, русского языка, естествознания, ИЗО в начальной школе. На втором этапе инновационной деятельности (сентябрь 1994 — июнь 2003 года) осуществлялась работа по обучению методам решения учебных задач математике и русскому языку младших подростков. В целях обеспечения преемственности в обучении учащихся I и II ступеней МСОШ № 15 сотрудничает с Открытым институтом развивающего обучения и участвует в разработке содержания математики и предметов естественнонаучного цикла. В ходе инновационной деятельности педколлективом школы создан механизм эффективного функционирования технологии развивающего обучения на I и II ступенях образования, позволяющий гибко реагировать на динамику образовательной ситуации и способствующий достижению основной цели школы — формирование личности, способной к самовоспитанию, самообразованию и саморазвитию.

Принципы, заложенные в образовательную программу Муниципальной средней общеобразовательной школы № 15, вытекают из понимания педагогическим коллективом характеристик состояния сферы образования; видения нового социального заказа к образовательным услугам школы.

Несоответствие объективно существующей потребности в формировании учебной и внеучебной самостоятельности школьников для самореализации и социальной адаптации и невозможность ее удовлетворения традиционным содержанием и формами организации образовательного процесса побудило педагогический коллектив школы к поиску педагогических технологий, методов обучения, обеспечивающих формирование личности, способной к самосовершенствованию, саморазвитию, самовоспитанию и самообразованию.

Ведущая стратегическая идея в развитии школы: осуществить переход от формулы «формирование человека знающего» к формуле «формирование человека компетентного», способного нести личную ответственность за собственное благополучие и благополучие

общества через освоение учащимися социальных навыков и практических умений, обеспечивающих социальную адаптацию и мобильность в условиях меняющегося общества.

Главным фактором развития образовательной системы школы является изменение характера отношений между участниками образовательного процесса.

Степень обученности учащихся МСОШ № 15 стабильно сохраняется на допустимом и высоком уровне, составляя по классам от 30% до 85%. Количество отличников составляет 7% от общего числа учащихся; окончивших учебный год на 4 и 5—41%. Число окончивших школу на 4 и 5 сохраняется.

Качество знаний, показываемых выпускниками на экзаменах по ЕГЭ (математика, русский язык) составляет 50—52%.

По данным исследований психологов школы учащиеся имеют стабильно высокие показатели учебно-познавательного интереса. Среди мотивов, определяющих познавательный интерес, у 69% учащихся школы, выделяются мотивы, связанные с процессом обучения и стремлением к самоопределению и самосовершенствованию.

Качество образования учащихся позволяет школе в течение последних лет занимать призовые места в городских, окружных, международных олимпиадах, конкурсах, соревнованиях, смотрах и фестивалях. Только за последние три года, учащиеся школы завоевали 25 призовых мест на городских олимпиадах, неоднократно являлись победителями и призерами городских и окружных олимпиад. Учащиеся классов развивающего обучения, ежегодно принимая участие в Международной олимпиаде школ развивающего обучения (далее — РО), показывают высокий уровень предметных знаний, творческих способностей выходя в высшую лигу и завоевывая призовые места.

За последние три года 12 выпускников школы получили золотые и серебряные медали.

Достижение обязательного уровня подготовки учащихся по важнейшим приоритетным умениям в соответствии с требованиями образовательного стандарта обеспечивается постоянной работой педагогического коллектива по обновлению содержания образования, использованием новых технологий обучения, совершенствованием профессиональной квалификации.

В школе количественно преобладают учителя, имеющие высокие результаты в обучении и воспитании. Они строят свою педагогическую деятельность на основе целостного изучения личности учащихся, используют в учебно-воспитательном процессе современные образовательные технологии, позволяющие выстраивать субъект-субъектные отношения между учителем и учеником, владеют предметным содержанием преподаваемых курсов, теоретическими знаниями и практическими умениями в области методов и приемов формирования самостоятельной оценочной деятельности, умеют направлять и поощрять усилия школьников на достижение высоких результатов в различных видах деятельности.

В школе I ступени обучение школьников осуществляется по программам систем традиционного, развивающего и компенсирующего обучения. Для обеспечения успешной адаптации ребенка к школьной жизни в первые месяцы его пребывания в школе, независимо от технологии обучения, создаются специальные организационно-педагогические условия, позволяющие обеспечить знакомство ребенка с одноклассниками и педагогами, со школьным пространством и организацией времени, с системой оценивания, нормами сотрудничества на уроке и правилами поведения вне урока.

Учебная деятельность во всех классах осуществляется в границах классно-урочной системы, регламентирующей ее в пространстве и во времени, где способ организации процесса задается учебным планом, программой и учителем.

Классы, обучающиеся в технологии традиционного обучения, осваивают программный материал учебных курсов, опираясь преимущественно на наглядно-иллюстративные методы. При этом, определяя формы организации учебной работы школьников на уроках, педагоги опираются на принципы деятельностного подхода, формируя у младших школьников первоначальные способности к осуществлению самоконтроля и самооценки своей работы, умению взаимодействовать в парах и группах и другие общеучебные умения и навыки адекватно возрастному этапу.

Альтернативной технологией обучения в школе I ступени является система РО Д.Б.Эльконина — В.В.Давыдова. Задачи образования, которые реализует данная система, обуславливают особенности используемой технологии. Акцент целей в данной технологии сосредоточен на формировании у учащихся особого стиля

мышления — теоретического, передачи детям не столько знаний, умений и навыков (далее — ЗУН), сколько способов умственных действий. Весь процесс обучения построен на основе деятельностного подхода и ориентирован на развитие ребенка, превращение его в субъект учения, т.е. человека, заинтересованного в самоизменении и способного к нему.

Особым образом построенное содержание предметных курсов математики, русского языка, естествознания, литературного чтения, изобразительного искусства, а также специальные методы преподавания способствуют формированию у школьников способности к самообучению, саморазвитию. Приоритетными формами работы на уроках классов РО являются коллективно-распределенная деятельность, учебные дискуссии. На уроках особое внимание уделяется формированию ведущих компонентов учебной деятельности: целеполаганию, анализу, планированию, действиям самоконтроля и самооценки, рефлексии. Процесс образования школьников строится на основе учебного сотрудничества, субъект-субъектного взаимодействия взрослого и ребенка. Такая система обучения учащихся начальной школы позволяет сформировать ведущую деятельность данного возраста — учебную таким образом, чтобы психическим новообразованием стало умение учиться. Приобретенная способность является важной предпосылкой для перехода в средней школе к самостоятельным, более сложным формам учебной деятельности (далее — УД).

Для обеспечения плавного перехода на II ступень обучения к индивидуальным, самостоятельным формам УД на начальной стадии ведется особая подготовительная работа, направленная на формирование индивидуального учебного действия младшего школьника. Специальные учебные пространства «место сомнений», «место тренировки», «место на оценку» позволяют ученикам самостоятельно определять степень готовности к проверке знаний, способствуют развитию инициативных и ответственных действий, умению принимать решения относительно предъявления продуктов собственной учебной деятельности.

Кроме традиционных форм дополнительного образования во внеурочное время для учащихся организована работа детского информационно-игрового центра, который создает специально открытые места информационно-игрового взаимодействия. Такая

образовательная среда создает условия для развития диалогической компетентности ребенка, проявлению успешности, умелости, выработке лидерских качеств и освоения форм сотрудничества, коррекции поведения.

На II ступени обучения (5—9 классы) меняются организационные формы, в которых до сих пор строилась УД младших школьников. Одним из приоритетных видов деятельности на этой ступени обучения является самостоятельная работа учащихся, которая позволяет, с одной стороны, работать с учебным материалом адекватно индивидуальным возможностям и интересам, а с другой стороны, задает разные пути поиска решения поставленных в ходе коллективной работы на уроке учебно-познавательных задач.

Особое место на этапе подростковой школы отводится проектной деятельности учащихся, которая позволяет организовать поисково-исследовательскую работу школьников по изучению учебных дисциплин, развить коммуникабельность, умение сотрудничать, критическое мышление, создавать индивидуальные карты движения в учебном материале. Различного рода проекты монопредметного, межпредметного характера обсуждаются на школьной научно-практической конференции, которая позволяет каждому ученику презентовать продукты собственной учебно-поисковой деятельности, представить себя как человека способного и компетентного.

Характерными особенностями обучения в традиционной системе на II ступени в школе являются:

- использование проблемных методов введения учебного материала;

- повышение познавательной активности школьников путем постановки задач, решаемых в ходе поисково-исследовательской деятельности;

- привлечение школьников к общенаучным методам познания, решение творческих и проектных задач.

При выборе методики преподавания педагоги отдают предпочтение техникам и приемам системы РО, способствующим формированию у школьников общеучебных умений, способности к осуществлению самоконтроля и самооценки, навыков учебной самостоятельности.

Кроме классов, обучающихся по традиционной системе, в школе II ступени обучения, сохраняются классы, в которых по ряду

предметов продолжается преподавание учебных курсов системы РО. Обеспечивая преемственность содержания образования и методов обучения, основными формами работы учащихся на уроке остаются разные виды группового взаимодействия (диалоги, дискуссии, деловые игры). Кроме того, новой организационной формой обучения в классах РО является «концентрированное обучение» (далее — КО). Основной единицей учебного процесса перестает быть урок, а становится блок уроков, именуемый «погружением». Учебные предметы, входящие в КО изучаются в течение одной недели в месяц с общим количеством 8—10 часов (учебный блок). В рамках погружения учащиеся в совместной работе с учителем ставят учебно-поисковые задачи, определяют цели и способы их достижения.

Для снятия проблемы трудностей школьников, возникших в рамках изучаемой темы, по каждому предмету создано специальное место (пространство) — «мастерские», которые проводятся между блоками. Для учащихся, желающих иметь более глубокие и расширенные знания по изучаемой теме, создано другое место (пространство) — творческая «лаборатория». При такой организации учебного процесса создаются благоприятные условия для самостоятельной учебно-исследовательской работы учащихся между погружениями, выхода их на индивидуальные образовательные траектории.

Завершающий этап школьного образования — 10 и 11 класс. На старшей ступени образования в структуре уроков проблемно-поисковые методы эволюционируют в лабораторно-семинарскую, лекционно-лабораторную систему обучения. Большое внимание отводится самостоятельным, индивидуальным занятиям старшеклассников с источниками учебной информации. Вводятся курсы, закладывающие теоретические основы экономики, морали, права, психологии личности и общения, направленные на формирование у старшеклассников умения общаться с людьми, нести ответственность человека за человека. Включается в действие система выбора предметов по интересам (допрофессиональная подготовка). Старшеклассники имеют возможность пройти курсы швейного дела, получить рабочую профессию «оператор ЭВМ».

Основная воспитательная цель, реализуемая педагогическим коллективом школы — формирование личности ученика как субъекта жизнедеятельности: с активной жизненной позицией,

умеющей найти свое место в социуме, имеющей потребность и способность к самоорганизации, саморазвитию, самовоспитанию, самообразованию, самосовершенствованию и, соответственно, к совершенствованию окружающей среды. Цели воспитания сформулированы на основе законов психического развития личности. Произведена декомпозиция цели соответственно каждой возрастной ступени развития ребенка.

Нижевартовская муниципальная общеобразовательная средняя школа № 19 — школа с традиционным типом обучения, использующая в образовательно-воспитательной работе с учащимися начальных классов элементы методики развивающего обучения. Руководит школой Заслуженный учитель РФ К.З.Давыденко.

В школе обучается 950 учащихся; количество учителей — 81, из них 3 Заслуженных учителя РФ, 9 Отличников народного образования РФ, 1 Почетный работник общего образования РФ, 1 — награжден Грамотой Министерства образования РФ. В школе работает 1 кандидат педагогических наук, 15 учителей высшей квалификационной категории, 35 — первой, второй квалификационной категории — 31.

Основные направления в работе: сохранение и укрепление здоровья, развитие физической культуры и спорта; развитие творческих способностей учащихся; профильное обучение по предметам математического и гуманитарного циклов; формирование готовности учащихся к самоопределению и самореализации; укрепление общешкольных традиций, способствующих созданию творческого коллектива «учитель — ученик — родитель».

Материальная база школы позволяет решать поставленные педагогическим коллективом задачи. В школе имеется 36 учебных кабинетов, 1 методический кабинет, 2 компьютерных класса, медиатека (технический центр, библиотека, книгохранилище, лаборатория творческих дел); 2 спортивных зала, бассейн, мастерские по обработке ткани и металла, кабинет кулинарии, столовая мастерская. Имеется столовая, актовый зал, кабинет школьного ученического «парламента», медицинский блок. Есть социально-психологическая служба (кабинет психолога, кабинет релаксации, кабинет социального педагога). В школе работает исторический музей «Сынов полка России» и литературно-краеведческий музей, туристический клуб и кабинет экологии.

Здесь также высказывались суждения о социально-педагогической ценности обращения учительско-воспитательского корпуса к многообещающей системе РО и создания за счет данного обстоятельства «трамплина» к повышению уровня гуманизации межличностных отношений учащихся. Необходимо отметить высокий уровень квалификации преподавательского состава, а также основательную организационно-методическую обеспеченность и материально-техническую оснащенность школы как опытно-экспериментальной базы проводимого нами исследования. Успешному решению образовательно-воспитательных и научно-исследовательских задач в начальном звене данной общеобразовательной школы в значительной мере способствовала обусловленная освоением развивающего обучения благоприятная духовно-нравственная и экспериментально-творческая созидательно-преобразовательная атмосфера учреждения, настрой педагогического коллектива школы на покорение высот общеличного развития школьников.

По вышеприведенным педагогическим характеристикам несложно убедиться, что все эти учебно-воспитательные учреждения вполне самодостаточны для всестороннего обеспечения работы по задействованию общелично развивающего детей образовательно-воспитательного потенциала в системе педагогико-методических мер по гуманизации межличностных взаимоотношений учащихся начальных классов. На столь добротной кадровой и организационно-методической платформе творчески разворачивались наставнические усилия специалистов по отысканию и обоснованному применению рациональных общеметодических приемов гуманизации межличностных взаимоотношений учащихся начальных классов школы развивающего обучения, а также по продуманному созданию и поддержанию соответствующих организационно-педагогических условий, содействующих успеху в достижении педагогическими коллективами поставленных целей в русле реализации гуманистической парадигмы образования подрастающих поколений Отечества.

2.2. Общесметодические приемы использования потенциала развивающего обучения в формировании гуманистических взаимоотношений учащихся начальных классов

Проведенным исследованием теоретически и опытно-экспериментальным путем подтверждена предметно-деловая состоятельность предложенной нами методической целостности из девяти наставнических приемов общего характера, наиболее способствующих становлению учащихся из экспериментальных групп как истинных гуманистов по своему сознанию и поведению. Эти приемы имеют общесметодическое значение, поскольку действительны при обращении наставников к любому методу из их профессионально-педагогического арсенала. Обратимся к их психолого-педагогической характеристике.

Первый прием: осуществление актов планомерного и импровизированного педагогического просвещения (обучения, консультирования и т.п.) педагогов в области теории и искусства непосредственной гуманизации межличностных взаимоотношений учащихся начальных классов в школе развивающего обучения. Его дидактико-методическая сущность заключается в следующем:

- создание и применение в образовательно-воспитательном процессе педвуза серии программных и учебно-методических материалов для освоения будущими учителями регулярной педагогической теории, а также традиционной методики, технологии и техники обучения и воспитания детей младшего школьного возраста в наше время;
- ориентация студентов при изучении специфики функционирования педагогических систем с развивающим типом обучения на задействование в работе достигаемых здесь образовательных преимуществ в проектировании и осуществлении воспитательно-развивающего воздействия на обучающихся;
- акцентирование в ходе лекционных, аудиторно-семинарских и школьно-практических занятий внимания потенциальных педагогов на благоприятных возможностях оптимизации внеклассной работы с детьми младшего школьного возраста из образовательных учреждений за счет соответствующих личностных образований студентов в русло учебно-воспитательной деятельности по гуманизации образа жизни и мышления воспитанников;

- предложение студенчеству авторской учебной программы психолого-педагогического практикума, призванного стимулировать активность обучающихся в поиске и всестороннем обосновании продуктивных вариантов гуманизации межличностных взаимоотношений детей с опорой на повышенный уровень общеличного развития каждого из них;
- организация целенаправленных усилий будущих учителей-воспитателей в период прохождения педагогической практики на базе школ РО по задействованию креативно-творческого потенциала ребят 6—9-летнего возраста в коллективном планировании и осуществлении общественно полезных дел класса;
- привитие студентам педвуза здорового вкуса к созидательно-преобразовательному управлению педагогическими системами путем создания и воплощения в учебно-воспитательный процесс факультетов соответствующих учебных программ;
- составление и обнародование серии программно-методических материалов для учителей начальных классов и классных руководителей по оптимизации внеурочной работы со школьниками разных возрастных групп в педагогических системах с РО;
- налаживание систематического и непрерывного консультирования учителей начальных классов школы РО по проблемам гуманизации жизнедеятельности обучающихся;
- организация и проведение по данной тематике педагогического лектория для родителей младших школьников;
- способствование постоянному функционированию школьного консультационного пункта для родителей и наставников-общественников по воспитанию 6—9-летних детей настоящими гуманистами;
- пропаганда педагогических знаний по вопросам воспитания детей гуманистами-добротворцами в местной печати и на радио, в родительском уголке стенной печати школы и на специальном стенде.

Педагогическое назначение приема:

- целеустремленное формирование достаточного общетеоретического и педагогико-методического потенциала у педагогов, причастных к воспитанию детей младшего школьного возраста в качестве востребованных жизнью общества граждан Отечества;

- выработка у студенчества педагогических учебных заведений действенных основ научного мировоззрения — прочного фундамента становления будущих педагогов как высококвалифицированных профессионалов по проведению занятий с 6—9-летними детьми, в том числе — и в школах с обучением развивающего типа;
- подготовка их как ведущих специалистов по проектированию и воплощению в учебно-воспитательную практику подобных школ таких педагогических систем, которые способны многопланово обеспечить гуманистический характер воспитания младших школьников;
- развить у занимающихся в педвузе молодых людей методико-технологические умения и навыки, гарантирующие в своей целостной совокупности педагогико-наставническое обеспечение достижения благородных целей подготовки юных граждан к самостоятельной жизни, к подлинному участию в общественно-историческом процессе;
- пробуждение и упрочение у студентов педвуза желания посвятить себя реализации гуманистической парадигмы образования юного поколения на максимально возможном профессиональном уровне;
- всемерное содействие развитию и закреплению в сознании завтрашних учителей-воспитателей для начального звена общеобразовательной школы убежденности в воспитательно-развивающем могуществе получаемых школьниками благодаря РО способностей неординарно мыслить, оригинально-творчески подходить к решению учебно-познавательных и жизненно-практических задач функционирования своего детского коллектива как воспитательного социально-педагогического организма;
- выработка у занимающихся в вузе умений и навыков оптимально развертывать образовательный потенциал РО в контексте подготовки юных гуманистов-коллективистов;
- стимулирование юношей и девушек к изысканию и применению на деле выигранных вариантов гуманизации межличностных взаимоотношений младших школьников посредством вовлечения в этот процесс детского творческого потенциала;
- формирование у всего действующего педагогического состава начального звена школы развивающего типа достаточного

арсенала актуальных образовательно-воспитательных средств для стимулирования роста у подопечных потребности в гуманизме и добротворчестве по ходу их коллективной жизнедеятельности;

- совершенствование наставнического мастерства родителей и воспитателей-общественников в области формирования у детей культуры межличностных взаимоотношений и обоюдопольного практического взаимодействия;
- непрерывная актуализация наставнических ресурсов педагогической общественности на данном направлении образовательно-воспитательной деятельности, приведение фонда их педагогико-методических обретений в соответствие со злободневными запросами общества и заказом государства системе образования на этот счет;
- привлечение заинтересованного внимания руководителей местных органов поддержки семейного и школьного воспитания подрастающей смены к вопросам эффективного нацеливания ее на теоретическое и практическое освоение сути и требований общечеловеческих духовно-нравственных ценностей;
- возбуждение обеспокоенности населения региона улучшением социально-политической, общественно-трудовой, экономической, правовой, экологической, духовно-нравственной, эстетической, физкультурно-спортивной и иной подготовки детей и юношества к самостоятельной жизни.

Практическое применение данного общеметодического приема детерминировалось у нас высокой степенью его значимости для профессионально-предметного становления будущих учителей-воспитателей в педагогическом вузе. В методическом обеспечении были целенаправленно заняты проблемно-исследовательские группы кафедр психологии и педагогики Нижневартковского государственного гуманитарного университета. Учебные программы и методические пособия в течение ряда лет проходили опытно-экспериментальную проверку и лишь после официальной апробации публиковались как руководящие и рекомендательно-инструктивные материалы — документы для внедрения наших разработок в массовую образовательно-воспитательную практику.

Второй прием: предложение учащимся начальных классов в школе РО совместного решения учебно-познавательных задач в качестве приоритетных коллективных и групповых занятий. Его дидактико-методическая сущность: выбор учителем предметных задач и упражнений повышенной трудности; методическое адаптирование этих учебных заданий к ситуации наставнического воздействия на подопечных; формулирование условий и требований к их совместному выполнению (см. Приложение 8); изложение учащимся требований и условий совместного выполнения предъявляемых заданий; объявление текстов задач и упражнений; сопутствующие стартовому этапу работы освежение в памяти учащихся необходимых для обеспечения успеха формул и правил выполнения заданий; допустимое ситуацией опосредованное педагогическое управление коллективной учебно-познавательной деятельностью школьников; фиксирование состояния индивидуальной и коллективной готовности учащихся к выполнению заданий в предметном и организационном планах; определение уровня развитости детских умений сорганизоваться на продуктивную совместную деятельность; распределение ролей между участниками процесса, обеспечение воспроизведения необходимого для успеха работы теоретического материала, применения соответствующих формул и правил для выполнения заданий, проверки истинности произведенных решений, составления отчета о логике, алгоритме и фактических результатах коллективной учебно-познавательной деятельности; анализ учителем или иным наставником хода и достигнутых итогов совместной работы; педагогическая оценка активности каждого школьника и всей группы в целом; наставническое стимулирование энергичного включения детей в деятельность подобного рода.

Педагогическое назначение приёма: осуществление комплексного психолого-педагогического воздействия на подопечных учебно-познавательными средствами — путем сочетания урочных занятий и внеклассных дел; методическое обеспечение посильности заданий для наиболее подготовленных учащихся; разучивание с лидерами ученических групп доступных им способов оказания помощи отстающим сверстникам в процессе непосредственного решения задач и выполнения упражнений; упрочение у школьников умений и навыков самоорганизовываться для достижения

поставленных целей коллективной деятельности; закрепление в коллективе учащихся начального класса искомых межличностных взаимоотношений гуманистического характера; выработка у детей младшего школьного возраста способности использовать повседневную учебно-познавательную деятельность в качестве основы для доброжелательного взаимодействия на деловых началах; дополнительное к урочному упражнение младших школьников в освоении программного материала по учебным предметам; вселение оптимизма в занимающихся, уверенности в непреходящем успехе выполнения внеурочных и домашних заданий; товарищески-гуманистическое сближение одноклассников посредством интенсификации их межличностных взаимоотношений; педагогическое содействие реальному восхождению мальчиков и девочек 6—9-летнего возраста к альтруизму — бескорыстной заботе о благе окружающих, к готовности жертвовать для других своими личными интересами: наставническое управляюще-преобразующее включение в процесс группообразования — превращения группы младших школьников в детский воспитательный коллектив, который все более характеризуется феноменами межличностных взаимоотношений (ценностно-ориентационное единство, коллективистское самоопределение, коллективистская идентификация, позитивная мотивация межличностных выборов, образование и закрепление референтности и т.д.), их источник — как раз та самая совместная социально ценная и личностно значимая для всех членов группы деятельность.

Опытно-экспериментальное изучение действенности данного общеметодического приема у нас сочеталось с осуществлением диагностики организованности младших школьников в различных условиях обучения. Для выявления уровня сформированности умений учащихся работать совместно в группах, самостоятельно справляться с возникающими при этом проблемами распределения обязанностей, координации усилий, взаимодействия нами была использована методика изучения организованности школьного класса (методика «Разрезная фигура»).

Данная методика разработана Т.В.Бендас и модифицирована Р.С.Немовым [91]. Школьникам предлагается выполнить задание, по которому можно судить об организованности класса. Перед выполнением задания класс получает инструкцию, начинающуюся

словами: «Сейчас в вашем классе будет проведен эксперимент, который покажет организованность класса, то есть то, как на практике вы умеете работать вместе, справляться с возникающими при этом проблемами распределения между собой обязанностей, координации усилий, взаимодействия и подчинения друг другу».

Задание, полученное школьниками, моделирует ситуацию, в которой организованность коллектива проявляется в том, чтобы при необходимости разделить его на микрогруппы, а потом объединить их усилия для совместной работы. Задача, решаемая в данном случае, заключается в сложении квадрата, предварительно разрезанного на части. Дается задание: «Собрать квадрат. Для его выполнения вам необходимо разделиться на четыре подгруппы. Каждая подгруппа получит по конверту, и должна будет как можно быстрее собрать квадрат из вложенных в него деталей. Этот квадрат составляет четвертую часть большого квадрата (он демонстрируется на доске). После того, как задание будет выполнено, вы выберете в подгруппе одного человека, который должен запомнить, как был сложен малый квадрат. Вслед за этим квадрат разбирается, его детали вновь вкладывают в конверт, и выделенный в подгруппе человек подходит с ним к общему столу. Заключительная часть задания выполняется тогда, когда представители всех групп соберутся у стола. Она состоит в том, чтобы из имеющихся в их распоряжении деталей, собрать один общий большой квадрат в соответствии со схемой. Как только это будет сделано, задание считается выполненным».

В ходе выполнения задания на каждом этапе фиксировались поведенческие, эмоциональные и речевые реакции учеников (см. Приложение 7).

Так, на стадии освоения возможности решения задачи учитывались и фиксировались следующие показатели: индивидуальный анализ условий задачи; групповое уяснение целей задачи; обсуждение условий задачи в группе; выдвижение предложений о порядке и ходе работы над заданием; обсуждение хода работы и принятие решения о ходе работы. На данной стадии школьники могли получить максимально 8 баллов (начальная стадия).

На стадии решения задачи акцентировалось внимание на следующем: выдвигались ли коллективные предложения в группе или шла индивидуальная работа по поиску способов решения;

насколько четко высказывались версии способа решения; было ли в группе обсуждение версий; звучала ли критика версий, насколько она была обоснована или принималась без критики; принималась ли версия всеми членами группы. Максимально на данной стадии групповой работы учащиеся могли набрать 10 баллов.

На стадии рефлексии способа решения учебной задачи учитывались: работа над анализом способа решения; его выделение и обсуждение; остановка потока непродуктивных решений; исследование целей задания и условий задачи. Предполагалось, что на данной стадии школьники могут максимально получить 12 баллов.

При анализе критериев организации работы выявлялись: умение слушать других, наличие позиции организатора; эмоциональное принятие членами команды друг друга. Максимальное количество баллов на данном этапе работы — 3 балла.

Помимо оценивания непосредственно работы группы в общее количество баллов вошли еще и следующие позиции: непосредственное решение задачи — 20 баллов, умение представить результаты работы группы — 3 балла, умение задавать вопросы — 5 баллов, умение отвечать на вопросы — 5 баллов.

Показатели сформированности умений учащихся действовать совместно на различных стадиях решения познавательной задачи в различных моделях обучения представлены нами в таблице (см. Приложение 6).

Приведенные в таблице статистические данные свидетельствуют о том, что наибольшие затруднения испытывают школьники 1 и 2 классов в традиционной системе обучения на первых двух стадиях выполнения задания. Недостаточным был индивидуальный анализ условий задачи, не обсуждалось условие задачи в группах. Почти не обсуждался сам ход работы. Не было проверки понимания условия задачи и уяснения цели задания. Так, на начальной стадии решения задачи результативность составила 31,2% в 1 классе и 18,75% во 2 классе, а на стадии непосредственного решения задачи соответственно 10% и 7,5%. К 3 классу показатели организованности на этих стадиях решения задачи повышаются соответственно до 53,1% на начальной стадии и 55% на стадии решения задачи.

На стадии рефлексии способа решения задачи во всех трех классах традиционной системы обучения низкие показатели:

22,5% — в 1 классе; 20,8% — во 2 классе и 29,1% — в 3 классе. Очевидно, что развитию рефлексивных навыков в учебном процессе традиционной системы обучения уделяется недостаточное внимание. Учащиеся в основном выделяют и обсуждают способ решения, но не анализируют его.

Четвертая стадия решения, характеризующая работу в соответствии с общими организационными критериями, имеет более высокие показатели. Так, в 1 классе она составляет 66,6%, во 2 — 58%, а в 3 классе 83,2%.

Характеризуя общие позиции (непосредственное решение задачи, умение представить результаты работы группы, умение задавать вопросы и отвечать на них), необходимо отметить, что эти показатели выше в 1 классе, что составило 67,2%, а во 2 и 3 классе эти показатели значительно ниже, и составляют соответственно 44,6% и 39,5%.

Можно отметить некоторую положительную динамику от 1 класса к 3 на всех четырех стадиях решения задачи: на начальной стадии решения задачи от 31,2% к 53,1%; на стадии решения задачи от 10% до 55%; на стадии рефлексии способа решения от 22,5% до 29,1%; общие организационные критерии от 66,6% до 83,3%. При этом во 2 классе на всех стадиях показатели очень низкие.

Анализируя показатели организованности в 1—3 классах развивающей системы обучения, можем отметить положительную динамику на всех стадиях решения задачи от 1 к 3 классу.

Так, на начальной стадии решения задачи эти показатели составили соответственно в 1 классе 50%, во 2 — 68%, к 3 классу этот показатель возрастает до 75%.

На стадии решения задачи в 1 классе — 40%, во 2 — 72%, в 3 — 80%. Третья стадия — стадия рефлексии способа решения — характеризуется следующими показателями: в 1 классе — 54,1%, во 2 — 67,5%, в 3 — 91,6%.

Очень высокие показатели продемонстрировали школьники развивающей системы обучения на четвертой стадии, включающей общие организационные критерии: в 1 классе 100%, во 2 — 98%, в 3 — 100%. Характеризуя общие организационные позиции, отметим, что здесь также просматривается положительная динамика: от 78,7% в 1 классе до 83,3% к 3 классу.

Как видно из приведенной таблицы на всех стадиях решения задачи показатели организованности выше в классах развивающей системы обучения.

Рассмотрим особенности выполнения задания в каждом классе традиционной и развивающей системы обучения.

1 класс традиционного обучения

В двух группах из четырех отсутствует индивидуальный анализ условий задачи, не прослеживается проверка понимания условия задачи, эти условия в двух группах вообще не обсуждались. В одной из них долго спорили о том, кто будет лидером, в другой лидером выбрали девочку, но она так и осталась формальным лидером, т.к. ее обязанности взяла на себя другая девочка, и она самостоятельно выполняла задание, при этом остальные члены группы молча за всем наблюдали. В третьей группе лидером выбрали Настю. Она сначала отказывалась, а затем быстро включилась в работу. В двух группах вместо обсуждения хода работы предпринимались попытки подсмотреть, как выполняют задание в других группах и скопировать их способ решения задачи. На низком уровне велась работа на стадии решения задачи: в основном происходила индивидуальная работа по поиску способа решения; предложения в группах не выдвигались, обсуждение версии имело место лишь в одной группе, но и самих версий выдвигалось мало (в основном это делали лидеры, остальные молча наблюдали).

На стадии рефлексии способа решения полностью отсутствовала остановка потока непродуктивных решений, так как большинство участников эксперимента находились в пассивной позиции, работа не анализировалась и не обсуждалась.

В трех из четырех групп прослеживается неумение слушать других, в одной из групп — полное эмоциональное неприятие членами команды друг друга. Во всех четырех группах первоклассники не умеют задавать вопросы и отвечать на вопросы других. Большие затруднения они испытали, когда нужно было представить результаты работы своей группы. Полностью с заданием, без помощи со стороны справилась только одна группа. При сборе общей картинки отмечается явное недружелюбие. Представители от каждой команды вначале пытались заново собрать каждый свою часть, не предпринимая попытки обсудить общее задание.

Затем начинали торопить друг друга. Лишь на шестой минуте работы в процесс сборки включились все представители групп, но при этом рассказать, что же они делали все вместе, так и не смогли.

2 класс традиционного обучения

Большое затруднение учащиеся этого класса испытали при разделении на группы. Долго спорили, смогли разделиться только после вмешательства учителя. При выборе лидера в двух группах произошло самовыдвижение («я буду лидером»), с которым остальные молча согласились. В одной из групп все задание выполнял командир, остальные просто наблюдали. В другой группе инициатива была у мальчиков, девочки не участвовали в процессе; а в третьей, наоборот, две девочки полностью выполняли задание сами, а мальчики не проявляли интереса вообще.

Самый низкий показатель в этом классе отмечается на стадии решения задачи, так как предложения в группах не выдвигались, размышления, спора по осуждению версии не было, большинство участников пассивны или принимали версии лидера. В двух группах предпринимались попытки остановки непродуктивных решений, но при этом цели задания и условия задачи не исследовались, а лишь категорично звучало: «Нет, ты неправильно делаешь!», — при этом способ решения не выделялся и не обсуждался. Четкая позиция организаторов прослеживалась в трех группах. В двух группах наблюдалось эмоциональное неприятие членами команды друг друга: дети злились друг на друга, ссорились. В одной из групп постоянно ссорились мальчики с девочками. Результаты работы три из четырех лидеров представили достаточно хорошо, но вопросы друг другу они не задавали вообще.

3 класс традиционного обучения

На подгруппы класс разделился достаточно быстро. С выбором лидера в подгруппах проблем не было. В трех подгруппах сразу же согласились с предложенными кандидатурами; в четвертой подгруппе выдвинули две кандидатуры, затем путем голосования по большинству голосов был выбран лидер. На начальной стадии решения задачи во всех подгруппах имел место индивидуальный анализ условий задачи и групповое уяснение её цели.

В трех из четырех подгрупп не обсуждались условия задачи; предложения о порядке и ходе работы над заданием имело место в трех подгруппах, но при этом ход работы обсуждался всего в двух подгруппах, происходило это как-то вяло, в основном, лидеры проговаривали последовательность своих действий, так как собирали в основном они сами. Окончательного решения о предстоящем ходе работы не высказывалось ни в одной из подгрупп.

На второй стадии (стадии решения задачи) в трех подгруппах имела место индивидуальная работа по поиску способа решения. Во всех подгруппах выдвигались предложения по выполнению задания, однако, четкое высказывание версии способа решения наблюдалось только в одной из подгрупп, в трех других — вяло, неуверенно.

Во всех подгруппах версий было мало, но даже те предложения, которые поступали, выдвигались лидерами и мало были похожи на обсуждения. Критика версий достаточно активна была только в одной подгруппе. В остальных — принятие версий без критики. Проверка понимания версии была выражена в двух подгруппах. Во всех четырех подгруппах согласие с этой версией было выражено всеми членами команд. На стадии рефлексии способа решения только в одной из подгрупп отмечалась остановка непродуктивных решений, исследование целей задания и условия задачи также отмечено в одной из подгрупп. В основном, задание выполнялось спонтанно, способ решения в командах почти не обсуждался. На четвертой стадии можно констатировать, что во всех подгруппах имело место эмоциональное принятие членами команд друг друга. Дети не ссорились, не обижали друг друга, продемонстрировали умение слушать других. Четко позиция организаторов прослеживалась в двух из четырех подгрупп. Все подгруппы справились с выполнением задания, хорошо представили результаты своей работы. Вместе с тем, третьеклассники не умеют задавать вопросы друг другу. Очевидно, что данный вид работы им не знаком.

1 класс развивающего обучения

На начальной стадии выполнения задания школьники данного класса практически не испытывали трудностей при распределении на подгруппы, однако, два ребенка не сразу определились

с выбором группы, затем уже в процессе работы подключились к разным подгруппам. Лидеры в каждой из них определились сразу. Индивидуальный анализ условий задачи отмечен в двух группах из четырех; групповое уяснение цели задачи также проводилось в двух подгруппах. В трех командах школьники обсуждали условия задачи. Однако предложения о порядке и ходе работы были выдвинуты в двух подгруппах, в остальных же без обсуждения стали собирать квадраты. В одной из подгрупп первая версия выполнения задания была не верна, но ее никто не оспаривал, молча наблюдали. В другой, состоящей из четырех человек, работали три ребенка, один не работал, так как не понимал цели и смысла задания. В другой подгруппе вначале не обсуждали, вяло реагировали на происходящее, но по мере выполнения задания стали советоваться. Вначале выполнили задание неверно, а затем исправили свою ошибку. На стадии выполнения задачи в двух подгруппах имела место индивидуальная работа по поиску способа решения, что выражалось в молчаливых попытках самостоятельно собрать квадрат. При этом в двух подгруппах школьники постоянно ссорились, отрицательно реагировали на действия товарищей, нечетко высказывали версии. В двух подгруппах принимались версии без критики, при этом проверка понимания версии не проводилась. В одной из подгрупп более инициативными были девочки, которые и версии предлагали, и выполняли задание; мальчики здесь участия не принимали, но внимательно выслушивали девочек. Выдвижение версий всеми членами команды было только в одной подгруппе. На стадии рефлексии способа решения в двух подгруппах отмечалась остановка потока непродуктивных решений; во всех подгруппах на этой стадии проводилось исследование целей задания и условий задачи. Работа над анализом способа решения в полной мере присутствовало в трех подгруппах, в четвертой — не проводилась вообще. Характеризуя общие организационные критерии, необходимо отметить, что позиция организатора слабо проявлялась только в одной подгруппе. В целом, дети еще не умеют слушать друг друга. Одна из подгрупп испытывала затруднения, когда нужно было представить результаты своей работы. Дети очень шумные. Когда представители от групп собирали общий квадрат, те, кто не был задействован, шумели, их не интересовало, справились ли группы с заданием, не

слушали, когда группы представляли результаты своей работы. Ребята не задавали вопросы, часто ссорились «по пустякам». В целом с заданием справились, но без интереса и потребности хорошо сделать общее дело. На наш взгляд в этом еще и вина учителя, так как сама Т.М. (учитель) крайне неорганизованна.

2 класс развивающего обучения

Распределение на подгруппы прошло организовано, достаточно быстро. При выборе лидеров в командах споров не было, только в одной из подгрупп обсуждались две кандидатуры, но когда учительница сказала: «Ребята, вы всех задерживаете», — спор прекратился, все члены команды пришли к согласию. Индивидуальный анализ условий задачи на начальной стадии проводился в двух подгруппах; во всех подгруппах школьники обсуждали условия задачи, выдвигали предложения о порядке и ходе работы над заданием. Обсуждение хода работы активно велось в двух подгруппах.

На стадии решения задачи наблюдалась индивидуальная работа по поиску способов решения. Ребята сверяли результат своих действий с образцом на доске (большой квадрат); подходили к доске, рассматривали рисунок и, возвращаясь в группу, продолжали обсуждение. Версии, в основном, принимались без критики, т.е. не было обоснования неправильности той или иной версии. В трех подгруппах в выполнении задания принимали участие все члены команды, в четвертой безучастным остался один мальчик, его все время «тормошили» школьники, но он отмалчивался.

На стадии рефлексии способа решения лидеры в двух группах останавливали непродуктивные решения, объясняя при этом, почему они не верны. Исследование целей задания и условий задачи на этой стадии не было, но способ решения обсуждался во всех подгруппах.

Необходимо отметить сплоченность ребят в этом классе. Они осознанно выполняли задание, переживали за дело. Атмосфера в группах была доброжелательная. Дети спокойные, проявляли деловитость. Всегда выслушивали мнение товарищей, четко позиция лидера прослеживалась в трех из четырех подгрупп. С выполнением задания справились все. Умело представили результаты работы группы. Достаточно активно задавали друг другу

вопросы. Во время сборки большого квадрата явного лидера в четверке представителей от групп не выявилось, но обсуждение велось активно. Обсудили, как будут представлять результат своей работы.

3 класс развивающего обучения

При распределении на подгруппы школьники не испытывали затруднений: чувствуется, что групповые формы работы для них привычны. При выборе лидера в подгруппах кандидатуры обсуждались. В трех — выбрали сразу, обсудив и проголосовав, а в одной — по жребию. На начальной стадии решения задачи во всех подгруппах имел место индивидуальный анализ условий задачи; школьники проговаривали задание, советовались друг с другом, проверяя, таким образом, понимание условий задачи, однако, в одной из подгрупп эти условия не обсуждались. Во всех подгруппах дети вели себя активно, выдвигая предложения о порядке и ходе работы над заданием, и все вместе принимали решения. На стадии решения задачи индивидуальной работы по поиску способа решения не отмечено, предложения в группах выдвигались, достаточно четко высказывались способы решения, при этом непродуктивные — отвергались. В трех подгруппах школьники делали это достаточно обосновано и, в конечном итоге, после обсуждения версии пришли к согласию.

На стадии рефлексии способа решения имела место остановка потока непродуктивных решений во всех подгруппах. Исследование целей заданий и условий задачи присутствовало во всех подгруппах, при этом выделялся наиболее продуктивный способ решения.

Дети в данном классе очень доброжелательны по отношению друг к другу. Они не ссорились, спорили по существу, корректно. В классе не было школьников, не определившихся сразу в какую группу им войти. Умеют выслушивать друг друга. При представлении результатов работы каждой из подгрупп задавали вопросы достаточно активно, обоснованно представляли результаты работы своих подгрупп. Правда, в одной из них выбрали одного лидера, который достаточно активно работал при выполнении задания, а результаты работы группа предложила представлять другому. При этом ни обид, ни спора не было. При сборке общего

квадрата работали молча, не обсуждая. Но когда готовились к заключительному этапу — проговорили разные версии, обсудили этапы работы, рациональный способ решения, общей задачи, структуру рассказа. С заданием справились быстро, но само обсуждение было уже после выполнения задания.

В контексте осуществляемой учебной деятельности наглядно проявились преимущества положительно зарекомендовавшего себя методического приема.

По такой же схеме нами были проанализированы и остальные рациональные общеметодические приемы гуманизации межличностных взаимоотношений детей 6—9-летнего возраста в школе РО: уместное планомерное и импровизированное обращение субъектов образовательно-воспитательного действия по ходу занятий и дел воспитанников к достойным подражания жизненным примерам высоконравственных взаимоотношений учащихся в начальном звене общеобразовательной школы; целенаправленное упражнение младших школьников в проявлении реальной доброжелательности к сверстникам в коллективной жизнедеятельности; побуждение учащихся к проявлению инициативы в проведении коллективных творческих дел по удовлетворению актуальных практических потребностей детского коллектива; приучение младших школьников к сильной рефлексии хода и результатов акций по гуманизации их межличностных взаимоотношений; включение в процесс гуманизации взаимоотношений детей младшего школьного возраста их действий по планированию и коррекции совместной общественно полезной деятельности; использование разнообразных средств наглядности для последовательного объективирования детских представлений о подлинно гуманистических взаимоотношениях юных граждан Отечества; проведение сориентированных на освоение общечеловеческих духовно-нравственных ценностей тематических встреч учащихся начальных классов с организаторами воспитательной работы в школе, родителями и представителями общественности.

Комплекс использованных нами методических приемов подтвердил свою самодостаточность для обеспечения высокоуровневой гуманизации межличностных взаимоотношений учащихся начальных классов в школе РО.

2.3. Организационно-педагогические условия повышения результативности задействования образовательно-воспитательных преимуществ развивающего обучения в гуманистическом воспитании детей младшего школьного возраста

На пороге 90-х годов XX века организаторы поиска эффективных резервов совершенствования воспитательной работы с учащимися начальных классов в отечественной общеобразовательной школе обратили заинтересованное внимание на осязаемое возрастание показателей общеличностной подготовленности детей 6—9-летнего возраста к самостоятельной жизни и общественно полезному труду в контексте функционирования соответствующих педагогических систем, использующих методики РО. Зримое обогащение потребностно-мотивационной, интеллектуально-мировоззренческой, эмоционально-волевой и деятельностно-поведенческой сфер личностей младших школьников, занимающихся в новых условиях, обеспечивающих им повышенное всестороннее развитие, открывало широкие возможности для вовлечения формирующихся личностных новообразований в процесс их внеурочной коллективной жизнедеятельности.

Осуществлялось такое доброжелательное вмешательство педагогов в пространство внеклассного времяпрепровождения школьников, прежде всего, за счет обращения к соответствующим формам интенсивной креативно-творческой деятельности. При этом вполне обоснованно ставка делалась на усиление аналитико-синтетической активности коры больших полушарий головного мозга мальчиков и девочек. Приоритет отдавался коллективно-творческим проектам и делам учащихся, предполагающим посильное удовлетворение жизненных потребностей каждого занимающегося, детского коллектива, ближайшей социоприродной среды.

Памятуя о феномене социальной детерминации жизнедеятельности человека, мы в опытно-экспериментальной работе на базе общеобразовательных школ г.Мегиона и г.Нижневартовска, стремились создавать подходящие для реализации наставническо-исследовательских замыслов организационно-педагогические условия — те жизненно-практические обстоятельства, которые призваны содействовать оптимальному задействованию образовательных

преимуществ развивающего обучения в воспитании подопечных истинными гуманистами. Из солидного перечня таких условий организационно-педагогического характера выделим основные.

Условие первое: профессионально-деловая состоятельность учителей начальных классов в школе РО как полноценных руководителей процесса формирования гуманистических взаимоотношений ребят в детском коллективе. Характеристические приметы его проявления: подготовленность учителя-воспитателя к работе в школе на официальном уровне высшего профессионально-педагогического образования; безупречная освоенность им методик преподавания всех дисциплин из учебного плана начальной школы с развивающим типом обучения. Владение теорией и практикой развивающего воздействия на потребностно-мотивационную, интеллектуально-мировоззренческую, эмоционально-волевою и деятельностно-поведенческую сферы личностей учащихся содержательными и методическими средствами преподавания им основ предметных знаний. Наличие способности к воплощению в практику формирования детского коллектива общепризнанных канонов гуманистической педагогики; демонстрация тяготения к обоснованному развертыванию в работе с детьми младшего школьного возраста соответствующих рациональных начал наставнического творчества педагогов-новаторов, учителей и родителей-экспериментаторов (Ш.А.Амонашвили, И.П.Волков, И.П.Иванов, С.Н.Лысенкова, Л.А. и Б.П. Никитины, М.П.Щетинин и др.); реализация устойчивого стремления к конструированию и апробации в деле собственных проектов формирования гуманистических взаимоотношений подопечных младших школьников, оптимально сопрягаемых с жизненно-практическими обстоятельствами функционирования создаваемых детских воспитательных коллективов; целенаправленное обращение педагога к перспективным новинкам педагогико-методической литературы по данной проблематике. Активное использование в формировании гуманистических отношений учащихся начального звена общеобразовательной школы развивающего типа научно-исследовательских методик — вспомогательных инструментов освоения искусства готовить к жизни подлинных граждан Отечества, высокоморальных коллективистов (см. Приложение 2).

Условие второе: ориентация урочной и внеучебной деятельности школьников на теоретическое и практическое усвоение сути и требований общечеловеческих духовно-нравственных ценностей, на оптимальное воплощение гуманистической парадигмы образования в функционирование школы РО как педагогической системы. Характеристические приметы его проявления: педагогическая демонстрация учителем-воспитателем органической убежденности в том, что сердцевиной, внутренним стержнем формирующегося у юных граждан Отечества самосознания должны явиться завещанные предками новым поколениям высокоморальные установления, а во главе угла исповедуемой и реализуемой современным педагогом концепции подготовки потенциальных граждан, тружеников и семьянинов должно находиться подлинно гуманистическое содержание образования. Объективно детерминируемое актуальными социально-политическими, общественно-трудовыми, экономическими, духовно-культурными и иными процессами насыщение учителями, методистами, воспитателями содержания учебно-воспитательной деятельности в начальных классах общеобразовательной школы работой по разучиванию обучающимися реалий, связанных с познанием закономерностей существования и развития объективной реальности (в виде: гражданина как общественного существа, сознательного и активного созидателя материальных и духовных благ; его органической привязанности и любви ко всему родному; его патриотической приверженности к исповедуемым и утверждаемым родным этносом, своим государством духовно-нравственным ценностям; со стремлением к дружбе и взаимовыгодному сотрудничеству между людьми, народами, государствами; осознаваемой потребности деятельно заботиться об окружающей социоприродной среде; и т.д.); осуществление последовательных и настойчивых усилий по переводу постигаемых детьми сведений о законах функционирования общества и детского коллектива как формы его существования в соответствующие социально ценные умения и навыки высоконравственного поведения, рачительного, хозяйского отношения к индивидуальной и совместной жизнедеятельности; наличие учительско-воспитательского тяготения в педагогически спроектированных ситуациях и в импровизированных вариантах организовывать поиск детьми убедительных примеров проявления

освоенных учащимися законов функционирования общества в ближайшей социальной среде; нацеливание внимания обучающихся при доступном для них обсуждении общественных явлений на отыскание и посильное обоснование путей, средств и способов разумного совершенствования взаимоотношений людей и их отношения к значимым для жизнедеятельности индивидов и коллектива реалиям; превращение в предмет практического разучивания теоретически освоенных детьми признаваемых и исповедуемых человечеством правил осуществления гуманистических взаимоотношений; внедрение достижений на обозначенном направлении подготовки младших школьников в процесс их коллективного бытия и взаимодействия с окружающим социальным и природным миром.

Условие третье: неуклонная реализация всестороннего обеспечения методологически выверенной стратегии содержательной целостности учебно-воспитательной работы в начальном звене школы развивающего обучения. Характеристические приметы его проявления: демонстрация всем ходом и содержанием наставнической деятельности в контексте управления развивающей урочной работой и становление класса как детского воспитательного коллектива убежденного признания целостности содержания учебно-воспитательной работы в качестве органически присущего руководству этой работой педагогического принципа; теоретическая обоснованность и мировоззренческая осмысленность ведущим субъектом педагогической деятельности и его помощниками такого подхода к организации занятий и дел школьников в качестве методологически оправданной основы для построения и реализации стратегии гуманистического воздействия на все сферы личностей подопечных; соответствующее современным канонам развивающего обучения и методики воспитания детей 6—9-летнего возраста программирование работы с ними в виде учебных документов федерального и регионального уровней, официально одобренных на местах, в школах учебных программ, а также планов работы классного руководителя с детским коллективом; нацеливание всех занятий и дел с воспитуемыми на высокоуровневую социализацию последних, на постоянное продуманное «переплавливание» новообразований в сознании ребят в устойчивые жизненно-практические обретения, а также на диктуемое законами

развития личности в детском возрасте отыскание убедительных аргументированных подтверждений теорией продуктивности и практической целесообразности применения в своей индивидуальной и коллективной жизнедеятельности приобретенных соответствующих умений и навыков; планомерные и ситуативно значимые психолого-педагогический анализ и экспертная оценка позитивных изменений в организме и личности каждого занимающегося как субъекта процесса гуманистического взросления юного гражданина; осуществление поцикловой наставнической корректировки хода гуманистического самоутверждения каждого ученика и всего детского коллектива под влиянием средств развивающего обучения (широкого вовлечения в структуру занятий и дел обучающихся рефлексивно-мыслительных акций; уместного включения в освоение детьми учебного материала и в конструирование ими разнообразных коллективных творческих дел проблемных ситуаций; предъявления учащимся заданий креативно-творческого, созидательно-преобразовательного характера и т.п.).

Условие четвертое: систематичность и непрерывность работы по гуманизации взаимоотношений обучающихся посредством педагогически оправданного целенаправленного развертывания образовательно-воспитательного потенциала развивающего обучения. Характеристические приметы его проявления: осуществление долговременно-стратегического и поэтапно-тактического планирования учебно-воспитательной работы с наполнением деятельности по формированию гуманистических взаимоотношений в коллективе класса развивающим основы гражданского самосознания младших школьников применением соответствующих высокоэффективных способов коллективно-творческого осмысления и выполнения предпринимаемых действий, операций рефлексии индивидуально и коллективно принятых и воплощенных в жизнь решений; постоянное стимулирование акций по выдвиганию детьми оригинальных инициатив по сплочению коллектива класса на основе гуманизации его жизнедеятельности, заботы об удовлетворении социально ценных потребностей каждого ученика; целеустремленное и настойчивое пополнение коллективного арсенала содержательного обогащения совместной развивающей ребят коллективной творческой деятельности в классе и в ближайшей социоприродной среде; последовательная реализация

педагогического принципа романтики, интереса, игры в жизнедеятельности детского коллектива.

Условие пятое: устремление образовательно-воспитательных занятий и дел 6—9-летних школьников к ситуативно доступным для них высотам креативно-творческой, созидательно-преобразовательной деятельности. Характеристические приметы его проявления: педагогическое проектирование достижения в коллективной жизнедеятельности учащихся начальных классов школы развивающего обучения целей высокой общественно-политической значимости; выбор и практическое использование в воспитательной работе с младшими школьниками соответствующих намеченным целям становления класса как детского воспитательного коллектива характера и содержания их социально-политической, общественно-трудовой, духовно-нравственной, культурно-эстетической, физкультурно-спортивной и иной общественно полезной деятельности; ориентация планируемых внеклассных мероприятий детей на решение задач гуманизации их взаимоотношений доступными учащимся начальных классов средствами общеличного развития, характеризующимися направленностью на позитивное преобразование обстоятельств повседневной жизнедеятельности школьников; задействование в процессе гуманизации взаимоотношений детей организационных форм наставнического воздействия на них и разнообразной самодеятельности школьников, по возможности изобилующих фантазией ребят и их оригинальными замыслами, увлекательными проектами, захватывающими воображение юных граждан и активизирующими проявление ими потребности в улучшении своей учебы, досуга, быта; введение в образ жизни учащихся норм товарищеской взаимопомощи и взаимовыручки, взаимодействия при выполнении поручений от лица коллектива.

Условие шестое: методическая обеспеченность учителя начальных классов школы РО в работе по целеустремленному воспитанию подопечных как полнокровного детского воспитательного коллектива. Характеристические приметы его проявления: наличие в школьной библиотеке тематического набора теоретических монографий и пособий методического характера для учителей начальной школы по вопросам формирования детского воспитательного коллектива; деловая обеспокоенность руководящего

состава школы обеспечением учительства литературой такого рода; проявление действенной заботы об оперативном пополнении библиотечного фонда школы новинками литературы по проблемам воспитания детей младшего школьного возраста коллективистами-общественниками; организация общешкольного лектория и семинаров учителей начальных классов по целенаправленной проработке общей теории и литературно-методических новинок об использовании воспитательного потенциала развивающего обучения в формировании коллектива учащихся начальных классов; проведение научно-практических конференций и обмена учителей опытом соответствующей работы в начальном звене школы развивающего обучения; подготовка на базе материалов проведенных наставнических форумов и обнародование методических пособий, рекомендаций, указаний, памяток и т.п. литературы для массового задействования в учебно-воспитательном процессе школы-гимназии развивающего типа.

Условие седьмое: научно обоснованная координация подлинно гуманистических наставнических воздействий на учащихся начальных классов со стороны педагогов, родителей и общественности. Характеристические приметы его проявления: объединение усилий всех воспитательных институтов местного социума в планировании совместных действий по развертыванию образовательно-воспитательного потенциала РО в работе по формированию у младших школьников коллективистского самосознания и гуманистического поведения; по возможности интенсивное подключение родительской и микрорайонной общественности к социально-политическим, экологическим, духовно-культурным и другим акциям развивающегося коллектива младших школьников с целью его самоутверждения в качестве такового; устройство цикловых занятий для родителей и причастной к воспитанию младших школьников местной общественности по проблемам искусного применения объективных преимуществ развивающего обучения в формировании гуманистических взаимоотношений юных граждан Отечества; функционирование в школе-гимназии развивающего типа профессионально-консультационного центра по воспитанию детей подлинными гуманистами-добротворцами; внесение предложений родительским комитетам об обсуждении на их заседаниях рациональных вариантов воспитания детей

в гуманистическом духе; педагогическая поддержка инициатив родителей учащихся и общественности о регулярном выпуске в местной периодической печати и на радио, в школьной стенной газете материалов о гуманистическом, высоконравственном воспитании подрастающих поколений (в том числе — и средствами развивающего обучения).

Попадая в образовательно-воспитательное пространство, детерминированное такими специально создаваемыми обстоятельствами жизнедеятельности, мальчики и девочки 6—9-летнего возраста соответственно степени наставнического воздействия на них средствами развивающего обучения пополняли свой гуманистическо-добротворческий потенциал, росли как подлинные граждане Отечества, заботливые и участливые члены детского коллектива, энергичные созидатели высокоморальных взаимоотношений.

2.4. Педагогическая характеристика опытно-экспериментальной работы и ее фактических результатов

Обнаружение, фиксирование, научная характеристика и экспертная оценка эффективности всесторонне обоснованных и примененных в опытно-экспериментальных условиях дидактико-методических нововведений предпринимались с помощью проверенных на деле нашими предшественниками аналитико-оценочных методик.

Для выявления особенностей актуального состояния нравственной направленности опытно-экспериментальной группы у нас использовались известные методики «Цветик-семицветик», «Метод незаконченных предложений», а также наблюдения и беседы с учащимися.

Исследование проводилось в конце учебного года. В нем приняли участие школьники 1—3 классов из школы-гимназии развивающего обучения и экспериментальной школы с традиционным типом обучения.

Младшим школьникам была предложена следующая инструкция: «Вы, наверное, читали и знаете сказку «Цветик-семицветик». Представьте себе, что у вас есть такой волшебный цветок, который может исполнить любое ваше желание. Вот его лепестки. Загадайте семь желаний и напишите их на листках». При обработке

полученных данных нами были выделены следующие параметры (см. Приложение 1):

1. Желания «для себя», включающие следующие направления:
 - а) учеба, оценки, познавательная деятельность;
 - б) здоровье, сила, красота;
 - в) счастье и благополучие в будущем, профессия;
 - г) дружба;
 - д) животные;
 - е) преодоление недостатков в себе;
 - ё) развлечения, удовольствия, путешествия;
 - ж) другое;
 - з) вещи, материальные ценности.
2. Желания, связанные с коллективной жизнедеятельностью.
3. Желания для родных и близких.
4. Желания для всех людей.

В таблице по каждому классу были отмечены выборы, сделанные учащимися, и проранжированы по степени значимости для них. По каждому параметру указаны количественные выборы, сделанные учащимися каждого класса, а также через дробь выражение этих желаний на 1—3 месте в абсолютных цифрах и процентном соотношении.

В своих желаниях ориентацию на учебу, оценки, познавательную деятельность (параметр «А») продемонстрировали 17,4% учащихся 1 класса РО и 9,5% 1 класса традиционного обучения (далее — ТО). При этом наиболее характерные обоснования выбора желаний в 1 классе РО были примерно такими: «учиться на одни «5» (Юля Ш.); «хорошо учиться» (Настя С.). Всего ориентацию на хорошие и отличные отметки высказали 12 школьников. Вторую группу составили учащиеся, ориентированные на качество выполнения учебных заданий (10 чел.) — «чтобы был красивым почерк» (Кристина Ш.), «хорошо выполнять уроки» (Алмаз Г.), «писать без ошибок», «научиться рисовать красиво» (Лада А.), «читать быстро и хорошо» (Кирилл П.).

При этом желания, связанные с учебной деятельностью, из 25 выборов на 1—3 места поставили 11 человек, что составило 44%.

У первоклассников, обучающихся в традиционной системе, желания школьников по данному параметру можно также распределить в две группы:

- ориентированные на отметки, хорошую успеваемость (7 чел.);
- ориентированные на качество выполнения задания (4 чел.).

При этом наиболее типичными были следующие высказывания: «быть отличником», «учиться на «5» (Настя К.), «чтобы всегда были «пятерки», «окончить школу с золотой медалью» (Богдан К.), «получать хорошие отметки» (Кирилл К.), «с хорошими отметками перейти во 2 класс» (Даша Н.). Для второй группы характерны такие высказывания: «научиться красиво писать» (2 чел.), «чтобы уроки продолжались дольше» (Андрей С.), «чтобы на уроки труда приходили все с нужными принадлежностями» (Тарас К.).

Из 12 школьников, сделавших выбор по параметру «А», три человека поставили свои желания на 1—3 места, что составило 25%.

Во 2 классах ориентацию на параметр «А» продемонстрировали соответственно 7,7% РО и 7,8% ТО.

В 3 классах соответственно 11,6% РО и 10,5% ТО.

Во 2 классе РО желания учащихся связаны с хорошей и отличной учебой у 6 школьников, а во 2 классе ТО у 10 ребят. Юра Р., (2 кл. РО) написал «хочу быть умным», а Вова Л. (2 кл. ТО) — «хочу энциклопедию». Одна девочка во 2 классе РО пожелала, чтобы «все уроки вела Ольга Анатольевна».

Для третьеклассников, обучающихся в развивающей системе, характерно желание «хорошо сдать экзамены, перейти в 5 класс» (6 чел.: Максим Ш., Игорь П., Света С., Илья И., Даша И.), а также «учиться на «5» (8 чел.: Максим Ш., Марина К., Виталий К., Марина Р. и др.). При этом из 18 выборов 9 поставили этот параметр на 1—3 места, что составило 50%.

Желания третьеклассников, обучающихся в традиционной системе, по этому параметру мало, чем отличаются от желаний учащихся 1—2 классов. Условно их можно также выделить в две группы:

- учиться «хорошо» и «отлично» (5 чел.);
- быть умным, перейти в следующий класс с новыми знаниями (2 чел.).

Маша С. написала: «хочу читать 100 слов в минуту и больше»; Алена И. — «чтобы все остальные классы были для меня легкими». В 3 классе ТО из 9 сделанных по данному параметру выборов, 4 поставили их на 1—3 места, что составило 44,4%.

Таким образом, эти данные показывают, что от 1 класса к 3 наблюдается динамика, характеризующая уменьшение количества

учащихся, проявляющих интерес к учебной деятельности, отметкам в экспериментальных классах (от 17,4% до 11,6%) и незначительное возрастание этого интереса в обычных классах (от 9,5% до 10,5%).

Ориентацию на параметр «Б» («здоровье, сила, красота») выразили 3,4% учащихся 1 класса РО и 2,3% 1 класса ТО. Во 2-ых классах такую ориентацию продемонстрировали 5,9% в РО и 5,7% в ТО. В 3-их классах соответственно 1,9% и 2,3%. При этом высказывания школьников и в развивающей, и в традиционной системах можно свести к двум направлениям:

— «хочу быть здоровым и сильным»; «хорошим спортсменом» (11 чел.);

— «хочу быть красивой» (6 чел.).

По параметрам «В», «Г», «Д», «Е», «Ж» не прослеживается зависимость выборов школьников от системы обучения. По параметру «Ё» («развлечения, удовольствия, путешествия») продемонстрировали ориентацию 11,6% в 1 классе РО и 3,9% в 1 классе ТО. Во 2-ых классах такую ориентацию продемонстрировали соответственно 3,9% РО и 5,3% ТО. В 3-их классах — 6,5% РО и 12,9% ТО.

Эти данные показывают, что от 1 к 3 классу в развивающей системе интерес к развлечениям, удовольствиям, путешествиям снижается (11,6% до 6,5%), а в традиционной системе наоборот возрастает (3,9% до 12,9%). При этом наиболее типичными были высказывания учащихся в РО: «Хочу побывать в Диснейленде» (5 чел.), «чтобы чаще были праздники и каникулы» (2 чел.), «хочу в Америку» (1 чел.), один школьник написал «хочу, чтобы было время на игры после выполнения домашних заданий», «поехать на море, в отпуск, к бабушке» пожелали 11 чел.

В традиционной системе обучения высказывания школьников, связанные с параметром «Ё» содержали желание «поехать на море, к бабушке» (9 чел.), «чтобы скорее были каникулы» (2 чел.), «всегда было лето» (2 чел.), «побывать в разных странах» (5 чел.); один школьник пожелал «побывать на концерте Рикки Мартина и жить в Нью-Йорке».

По параметру «З» (вещи, материальные ценности) сделали выборы 25,8% в 1 классе РО и 40,4% в 1 классе ТО.

Во 2-ых классах такую ориентацию выразили соответственно 14,8% РО и 39,0% ТО. В 3-их классах желания связанные с параметром «3» выразили 12,9% в РО и 35,2% ТО.

Таким образом, эти данные показывают, что в РО от 1 к 3 классу наблюдается динамика, характеризующая уменьшение количества учащихся, проявляющих интерес к параметру «3» (от 25,8% к 12,9%). В классах ТО отмечается стабильный интерес к данному параметру (от 40,4% в 1 классе до 35,2% в 3 классе), причем процент школьников, ставящих эти выборы на 1—3 места также довольно значительны: 43,1% в 1 классе, 32,6% во 2 классе и 40,0% в 3 классе.

Желания, высказанные школьниками по данному параметру, можно объединить в несколько групп.

Так в РО выделяются следующие группы желаний:

- «хочу компьютер» (10 чел.);
- «хочу вещи, игрушки, автомобили, аудио и видео технику» (60 чел.);
- «много денег, быть богатым» (9 чел.);
- «новый дом, красивую квартиру» (8 чел.).

В традиционной системе обучения выделяются те же группы желаний:

- компьютер (12 чел.);
- вещи, игрушки, автомобили, аудио и видео технику (85 чел.);
- много денег, быть богатым (9 чел.);
- новый дом, красивую квартиру (6 чел.).

Анализ таблицы 1 (см. Приложение 1) позволяет сделать вывод о том, что независимо от системы обучения превалирует направленность «на себя». Личные интересы превышают интересы группы.

Вместе с тем, в РО направленность «на себя» от 1 к 3 классу снижается с 83,6% до 48,8%, а в ТО она возрастает от 69,1% в 1 классе до 94,7% в 3 классе.

Анализируя желания учащихся по параметру «2» («для коллективной жизнедеятельности»), необходимо отметить, что в зависимости от содержания высказываний, они могут иметь как личностный, так и общественный характер, в зависимости от того, чем мотивировано это желание.

Свою ориентацию на этот параметр продемонстрировали 3,4% первоклассников в РО и 3,1% в ТО. Причем на 1—3 места из числа сделавших такой выбор поставили 20% в РО и 50% в ТО. Во 2 классе отмечается снижение интереса к этому параметру до 2,4% в РО и 0% в ТО. В 3 классе ориентацию на параметр «2» выразили 4,5% РО (на 1—3 места 14,2%) и 5,8% (на 1—3 места 20%) в ТО.

В РО желания первоклассников по данному параметру, можно выделить в следующие группы:

- желания дружбы всем в классе;
- взаимопомощи («чтобы ребята в классе никогда не ссорились», «чтобы все дети в классе всегда радовались» (1 кл. РО — Юля Ш., Данил К.); «чтобы в классе все были друзьями» (1 кл. РО — Борис Б.); «чтобы мальчики не дрались, не обзывали девочек» (1 кл. РО — Настя С.); «помогать слабым» (1 кл. РО — Настя К.).

Во 2 классе РО младшие школьники выразили желание «чтобы в классе все учились на «5» (Павел Ю.), «все дружили в классе» (Денис М.), «все хорошо учились» (Герман В.), «чтоб в классе было много сладких парочек» (Никита К.).

Для третьеклассников в РО характерны желания «чтобы все в классе были дружными (4 чел.: Антон С., Игорь П., Андрей Ч., Гульнара З.) и «чтобы все успешно сдали экзамены и попали в 5 класс гимназии» (Виталий К., Альфия Ш., Гульнара З.).

В ТО первоклассники выразили следующие желание: «чтобы все ребята были добрыми» (Андрей С.), «чтоб класс был лучше» (Женя М.), «чтобы в классе все было хорошо, чтобы все хорошо вели себя на уроках» (Даша М.).

Во 2 классе был сделан только один выбор «чтобы одноклассники были всегда здоровы» (Илья И.).

Желания третьеклассников по этому параметру следующие: «чтоб все в классе хорошо учились» (Юра Ю.), «чтоб класс был лучшим» (Диана С.), «чтоб мальчики были вежливыми» (Диана С., Маша Б.), «пойти в пятый класс со своими подругами» (Диана С.), «чтоб Т.А. была у нас учителем до 11 класса» (Саша А.).

По параметру «3» (желания для родных и близких) выразили ориентацию 8,8% первоклассников в РО и 15% в ТО, при этом наиболее характерными были следующие желания: «хочу сестренку или братика» (3 чел.), «чтобы скорее подросла сестренка,

брат» (4 чел.), «чтоб в семье все было хорошо», «чтобы не ругались мама и папа», «чтобы папа не пил», «чтобы папа был добрее» (4 чел.), «хочу уважать старшую сестру» (1 чел.), «хочу, чтоб с нами жила бабушка» (1 чел.), «чтобы никто из близких не умирал» (1 чел.), «новую квартиру в семье» (2 чел.).

В 1 классе ТО два человека выразили желание «чтобы брат учился на «5».

Во 2 классе РО желания можно объединить в следующие группы:

— пожелания здоровья близким («чтоб семья была здорова», «чтобы сестра не болела», «чтобы никогда не болели», «чтобы брат вырос сильным и здоровым» (6 чел.);

— благополучия в жизни («чтобы жили хорошо», «бабушка могла купить новый огород с красивым домом», «папе машину и много денег», «чтобы брат не дружил с «курягами» (4 чел.).

Второклассники в ТО сделали всего 6 выборов по этому параметру: «чтобы мы жили спокойно» (1 чел.), «чтобы мама с папой не болели» (2 чел.), «чтобы дома было счастье и веселье» (2 чел.), «чтобы нас не затапливало» (1 чел.).

Для третьеклассников РО характерны следующие желания:

— пожелания здоровья близким («чтоб семья была здорова» (6 чел.), «чтобы бабушка видела» (1 чел.), «братик выздоровел» (1 чел.);

— долголетия и счастья членам семьи («чтоб жили долго и счастливо», «чтобы родители жили еще много лет», «чтобы мама с папой жили счастливо», «чтобы жили вечно, чтобы родня долго жила») (8 чел.).

Кроме этого высказывались еще желания «чтобы сестра быстрее окончила институт» (1 чел.), «чтобы папа не курил» (1 чел.), «маме фен, папе машину» (1 чел.), «четырёхкомнатную квартиру семье» (1 чел.).

В 3 классе ТО по этому параметру высказано 4 желания: «чтобы были здоровы» (1 чел.), «купили квартиру» (1 чел.), «чтобы на даче все, что посадили, дало хороший урожай» (1 чел.), «папе новую машину» (1 чел.).

Желания по параметру «4» (для всех людей) высказали 2% первоклассников в РО и 10,3% в ТО, 31,5% второклассников в РО и 11, 4% в ТО, и среди третьеклассников соответственно 18,1% РО и 18,8 ТО.

В 1 классе РО высказаны желания: «чтобы люди не пачкали природу» (1 чел.), а в 1 классе ТО: «чтобы природа не погибала», «чтобы было много деревьев кустов, в городе было красиво» (2 чел.); «чтоб все дети каждый день получали подарки» (1 чел.), «чтобы у всех в городе были деньги» (1 чел.), «чтобы люди не болели и были здоровы» (1 чел.), «чтобы все инвалиды стали нормальными людьми» (1 чел.), «чтобы в стране был мир» (1 чел.).

Более содержательными представляются желания, высказанные второклассниками в РО. Их можно объединить в следующие группы:

— желания счастья, здоровья всем людям («чтобы всем было хорошо», «чтоб все желания сбывались», «на Земле все было нормально», «все были здоровы и счастливы», «чтобы не было болезни», «чтобы никто не болел», «чтобы люди были хорошими», «чтобы в мире исчезли все болезни», «весь мир был счастливым» (всего 16 желаний);

— пожелания мира: «чтобы никогда не было войны», «не было войны, убийств и грабежей» (9 чел.);

— искоренение вредных привычек зла: «чтобы в городе не было наркоманов, бандитов», «чтобы никто не курил, не пил, не наркоманил», «не было болезней и наркотиков» (4 чел.);

— пожелания богатства людям: «чтобы все были богатыми», «чтобы у всех было много денег» (4 чел.);

— пожелания доброты: «чтобы все друг друга любили», «все были добрыми», «люди были хорошими», «не было злых людей» (5 чел.).

Желания второклассников в ТО таковы:

— пожелания мира: «чтобы не было войны», «чтобы люди не умирали на войне» (5 чел.);

— богатства и благополучия людям: «чтобы не было нищеты», «чтобы нашим учителям было хорошо», «чтобы люди были богатыми, долго жили» (3 чел.).

Один школьник выразил желание «чтобы люди хорошо относились к природе», один — «чтобы на нас не свалился метеорит, чтобы люди летали».

Для третьеклассников РО характерны следующие высказывания:

— пожелания счастья и здоровья всем людям: «все были здоровы и счастливы», «никто не болел», «никто не умер», «все

в мире были счастливы», «учителя были здоровы», «не было войны, болезней, была радость» (10 чел.);

— доброты и веселья людям: «чтобы люди были добрыми», «чтобы у всех было много друзей», «чтобы все хорошо и весело жили» (10 чел.);

— искоренение вредных привычек: «не было наркотиков и наркоманов», «чтобы не кто не колосился и не курил» (3 чел.);

— богатства и благополучия: «чтобы все были богаты», «чтобы все было бесплатно» (2 чел.).

Кроме этого были еще желания: «чтобы не было инвалидов» (1 чел.), «земля зеленела, цвела» (1 чел.).

Желания третьеклассников ТО можно сгруппировать следующим образом:

— пожелание мира: «чтобы не было войны», «чтобы люди не умирали на войне» (2 чел.);

— богатства людям: «чтобы у всех были деньги», «чтобы не было нищеты», «в стране кончился кризис» (3 чел.);

— бережное отношение к природе к планете: «чтобы не было бездомных животных», «чтобы люди не мусорили», «не было загрязненного леса», «чтобы было чисто на улицах», «чтобы не было катастроф», «чтобы город был чистым» (6 чел.);

— благополучия всем: «чтобы всем стало хорошо», «чтобы все были счастливы», «чтобы у всех были дома и работа» (3 чел.).

Таким образом, анализ желаний, высказанных учащимися начальной школы, позволяет сделать вывод о том, что независимо от системы обучения, у младших школьников превалирует направленность «на себя». Но, учитывая, что для школьников в РО достаточно значимыми являются их успехи в учебной деятельности, хорошие отношения с одноклассниками, представляется возможным использовать это для развития коллективистских отношений в классе, дальнейшей гуманизации их личностных взаимоотношений, развития группы как коллектива непосредственно в рамках учебной деятельности.

В целях выявления динамики развития и формирования нравственных чувств, суждений и поступков детей младшего школьного возраста мы использовали «метод незаконченных предложений», предполагающий выражение нравственных суждений и чувств. Школьникам предлагалось закончить следующие предложения:

- Я буду рад, если мой друг...
- Я буду огорчен, если мой друг...
- Когда обижают в моём присутствии другого...
- Взрослые люди всегда...
- Каждый человек должен соблюдать правила поведения потому, что...
- Нужно быть вежливым потому, что...
- Нужно быть правдивым потому, что...

При этом мы опирались на следующие критерии: особенности выражения нравственных суждений; глубина; устойчивость или неустойчивость нравственных суждений; понимание нравственных качеств человека и умение дать этому объяснение; выразить свое отношение, правильность и полнота понимания содержания нравственных понятий; степень развитости и сформированности указанных нравственных качеств и проявление нравственных чувств школьника в случае несправедливого отношения к другим людям.

Организация и проведение опытно-экспериментального исследования для решения поставленной выше проблемы позволило выявить основные особенности чувств, суждений о честности и правдивости, о нравственных поступках учащихся 1—3 классов и динамику их развития.

Так, для учащихся 1 классов и развивающей, и традиционной систем обучения при завершении первых двух предложений, связанных с чувствами радости и огорчения от общения с другом можно отметить сходство позиций. Дети, в основном, хотят, чтобы «друг был хороший», «не ссорился», «играл всегда со мной», «приходил в гости». В силу возрастных особенностей первоклассники еще не дифференцируют понятия «друг», и «товарищ», поэтому их чувства несколько обеднены выражением желаний. Так, у школьников 1 класса ТО часто встречается выражение радости в том случае, если друг «подарит мне машинку», «принесет свою игрушку». А в 1 классе РО встречается высказывание радости оттого, что друг «станет порядочным и честным, не забудет меня», «будет добрым», «будет хорошо учиться». Практически во всех 1—3 классах и традиционной, и развивающей систем обучения большинство школьников выразили четкую позицию по поводу поступка, когда в их присутствии обижают другого человека. Преобладающее большинство категорично написали: «я всегда

заступаюсь», «я всегда его защищаю», «я не позволяю этого делать», что свидетельствует о сформированности представлений о «добре» и «зле», о необходимости четкого обозначения своей нравственной позиции. Только три первоклассника заняли пассивную позицию в этом вопросе: «я обычно молчу», «отхожу в сторону», «рассказываю учителю».

Для школьников 2—3 классов ТО характерно выражение радости оттого, что друг «будет здоров», «будет добрым», «окончит школу на «5», «придет ко мне в гости», «поможет мне», «подарит мне...». Второклассники развивающей системы обучения, в основном, выражают те же чувства, но здесь уже встречаются более значимые желания: «получит 5», «доверит мне свою тайну», «будет относиться ко всем хорошо», «никогда не будет со мной ссориться», «будет помогать во всем», «станет другом на всю жизнь». При этом чувство огорчения они высказывают оттого, что друг «может заболеть», «переедет в другой микрорайон», «совершит плохой поступок», «подведет меня», «не придет на мой день рождения» или «обидит меня».

Характеризуя поступки взрослых людей, младшие школьники в разных системах обучения высказали в основном похожее мнение: «взрослые всегда добрые» и «взрослые всегда злые». Взрослые люди у них ассоциируются еще с необходимостью работать и заботиться о младших. Выражение чувств у них не очень яркое, чаще ситуативное.

В области нравственных поступков, соблюдения правил поведения и норм честности, правдивости, вежливости некоторая динамика у них прослеживается от 1 к 3 классу. Первоклассники в разных системах обучения убеждены, что нужно соблюдать правила поведения, но при этом затрудняются в аргументации поступков. Во 2-ых и 3-их классах убежденность школьников подтверждена аргументами: «потому что так поступают воспитанные люди», «неприлично не соблюдать правила»; «потому что это может закончиться плохо»; «потому что в будущем будет воспитывать своего ребенка»; «его не будут любить и уважать в обществе»; «иначе в городе будет хаос и беспорядок»; «от этого всем будет хорошо».

Признавая необходимость вежливости, правдивости, честности, первоклассники затрудняются в объяснении этих понятий; их

высказывания очень лаконичны и ситуативны: «чтобы быть хорошим», «надо уступать место», «нужно отдавать игрушки», «чтобы не ругаться», «это красиво» и т.д. Это связано с тем, что пока у них слабо развиты нравственные знания и опыт нравственного поведения о соблюдении норм честности и правдивости.

Во 2 и 3 классах объем нравственных суждений учащихся изменяется. У них вырабатывается способность дифференцировать нравственные понятия, оценивать поступки и поведение окружающих людей, происходит более ясное усвоение смысла нравственных понятий «честность», «правдивость», «вежливость». Дети высказывают свое субъективное, осмысленное мнение. Они сравнивают собственные нравственные представления и знания с суждениями взрослых. При этом высказывания школьников развивающей системы обучения более аргументированы, развернуты, эмоциональны. Очевидно, это объясняется постоянной целенаправленной работой педагогов по развитию рефлексивных навыков. Вот некоторые из этих суждений: «вежливость и правдивость — это проявление интеллигентности», «если не будешь вежливым, тебя не будут любить», «правда обязательно откроется», «тайное всегда становится явным», «у тебя будет хорошая и чистая душа», «если скажешь неправду, у самого на душе будет тяжело», «за правду не ругают».

Обобщая данные, полученные в результате проведенного нами исследования нравственной направленности детей разных возрастных групп в традиционной и развивающей системах обучения, можно сделать следующие выводы:

1. У первоклассников независимо от систем обучения присущие им нравственные знания и опыт пока еще неустойчивы, недостаточно развиты и могут подвергаться изменениям в ту или иную сторону. Их внимание привлекает преимущественно не внутренняя сущность того или иного явления, а чисто внешне оцениваемые в эмоциональном плане стороны поступков, поведения. Их эмоциональные переживания достаточно ситуативны и кратковременны.

2. Для учащихся 2—3 классов характерна более значительная дифференциация качеств честности, правдивости, вежливости, лживости. Они обладают более развитым, чем первоклассники, нравственным сознанием и более богатым опытом нравственного

поведения. Третьеклассники характеризуются заметными изменениями в нравственной сфере. Степень выражения нравственных суждений и понятий становится более дифференцированной, нравственные чувства приобретают более устойчивый характер, что отличается от подобных показателей нравственной сферы детей предыдущей возрастной группы. Их чувства становятся более осознанными и приобретают критическую направленность. В этом возрасте складываются первоначальные элементы мировоззрения, на основе чего развиваются оценочные нравственные суждения, более четко дифференцируется значимость нравственных понятий. Вместе с тем необходимо отметить, что не все учащиеся изучаемого возраста могут анализировать нормы и правила нравственного поведения и делать самостоятельные выводы. Особенно это свойственно школьникам, обучающимся в традиционной системе обучения.

Перечисленные изменения вносят свой суммарный вклад в формирование таких особенностей, нравственных качеств личности детей, как единство мысли и действия, чувства и сознания, что необходимо при формировании и развитии группы как коллектива, развитии гуманистических качеств личности у младших школьников.

Ради выявления ситуативно-важной в исследовании степени интеллектуально-мировоззренческой и предметной подготовленности воспитуемых к заполнению, младшим школьникам предлагалась адаптированная к возрасту испытуемых анкета с двумя незаконченными предложениями:

1. Лучше всего ученики нашего класса подготовлены по следующим предметам, потому что
2. Хуже всего ученики нашего класса подготовлены по предметам, потому что

Аналогичную анкету предлагалось заполнить и учителям в опытно-экспериментальных классах. Их ответы способствовали установлению степени объективности информации, получаемой от детей.

В 1 классе ТО в опросе приняли участие 20 респондентов. По мнению школьников, лучше всего они подготовлены по математике (16 выборов) и русскому языку (12 выборов). По 4 выбора пришлось на ИЗО и физкультуру, 1 — музыка, 6 — труд. При

этом только 6 из 20 первоклассников попытались обосновать свое мнение, но данное обоснование носили скорее констатирующий характер, нежели аналитический: «учитель хорошо нас учит» (3 чел.), «хорошо знает предмет» (3 чел.). На вторую часть анкеты первоклассники либо ответили: «нет», либо вообще ничего не отметили.

По мнению учителя, работающего с данным классом, дети лучше всего подготовлены по следующим предметам: чтение, математика, русский язык. Объясняет она это тем, что дома помогают родители, а в школе учитель. Хуже усвоенных предметов, по мнению учителя, нет.

Во 2 классе ТО в анкетировании участвовал 21 школьник. По их мнению, лучше всего класс подготовлен по следующим предметам: русский язык и математика (15 выборов), физкультура (14 выборов), чтение (9 выборов), музыка (8 выборов). При этом они приводят такие обоснования: «нравятся эти предметы» (6 чел.), «понимаем эти предметы, они легкие» (3 чел.), «хорошие знания» (8 чел.), «они умные» (1 чел.), «по этим предметам есть отличники» (1 чел.), «их любят» (1 чел.). Вместе с тем часть школьников считает, что по этим же предметам класс подготовлен хуже: русский язык (7 выборов), математика (8 выборов), риторика (7 выборов). Среди причин выделяют следующие: «не нравятся предмет» (2 чел.), «Они трудные» (3 чел.), «Не понимают» (4 чел.), «Не готовятся к урокам» (1 чел.). Таким образом, попытались объяснить причины только 10 из 21 школьника, остальные испытывали затруднения.

По мнению учителя, лучшие знания у школьников по русскому языку, чтению, риторике, потому что курс русского языка не сложен, а по риторике и чтению дети могут свободно высказываться без опасений за отметку. Хуже всего ученики данного класса, по мнению учителя, подготовлены по таким предметам: окружающий мир, математика, музыка, физкультура. По ее мнению, курсы «Окружающий мир» и «Математика» сложнее, а по «Музыке» и «Физкультуре» проблемы во взаимоотношениях между учителями и учащимися.

В третьем классе ТО в опросе участвовали 18 школьников. По их мнению, лучше всего класс подготовлен по математике, ИЗО (по 15 выборов), чтение (14 выборов), музыка, информатика

(по 11 выборов). Объясняют они это тем, что «хорошо отвечают на уроках и делают контрольные, участвуют в олимпиадах» (8 чел.), «любят эти предметы» (2 чел.), «активны на этих предметах» (1 чел.), «больше в них разбираются, лучше понимают» (1 чел.), «хорошо учат правила, много читают» (1 чел.). Отвечая на второй вопрос анкеты, школьники отметили, что класс хуже подготовлен по следующим предметам: природоведение (10 выборов), физкультура (8 выборов), музыка (7 выборов). Среди причин называют такие: «плохо готовятся к урокам» (2 чел.), «ничего не понимают, плохо понимают» (2 чел.), «плохая успеваемость» (1 чел.), «забывают принадлежности, спортивную форму» (2 чел.), «они им не нравятся» (1 чел.), «задания трудные, не все получается, не разбираются в них» (5 чел.). Отвечая на вопросы анкеты, учитель отмечает, что лучше всего третьеклассники подготовлены по математике, чтению, ИЗО и труду. Объясняется это тем, что дети любят задачи на логическое мышление, геометрические задачи, с большим удовольствием решают уравнения. Большая часть класса любит читать, что сказывается на их результатах по этому предмету. Удачно у них получается анализ произведения. На уроках труда любят мастерить, радуются каждой новой поделке, которую сделали сами. Очень любят рисовать. Хуже, по мнению учителя, усвоены русский язык, природоведение, физкультура, музыка. Проблема в усвоении русского языка заключается в том, что у детей плохо развита орфографическая зоркость (отсюда много бывает ошибок), хотя правило знают, а применять их не могут. Плохие успехи по природоведению учитель связывает с тем, что школьники недостаточно добросовестно готовятся к этому предмету, считают, что он легкий, и на уроках, если спросят, смогут рассказать. А на самом деле им не хватает доказательности, не могут обосновать свои мысли. Плохие результаты по физкультуре — следствие слабого физического развития и здоровья. Много больных детей, которые не могут выполнить нормативы. На уроках музыки не любят слушать классическую музыку, заниматься музыкальной грамотой. Очевидно, не считают этот предмет серьезным.

В 1 классе РО в анкетном опросе приняли участие 20 школьников. Отвечая на вопросы анкеты, они отметили, что лучше всего их класс подготовлен по следующим предметам: философия (13 выборов), физкультура (11 выборов), русский язык и литература

(по 9 выборов). При этом они высказали такие предположения: «потому что хорошо получается», «многие понимают эти предметы», «эти предметы самые легкие», «по ним у нас хорошие отметки», «много работаем, хорошо отвечаем», «интересно обсуждать», «тихо себя ведем, не получает замечаний», «хорошо танцуем, много читаем», «все хорошо знают правило». Отвечая на второй вопрос анкеты, первоклассники считают, что хуже всего они подготовлены по хореографии (8 выборов), музыке (7 выборов) и чтению (6 выборов). Объясняют они это тем, что «не слушают учителя, плохо себя ведут» (5 чел.), «мало работают, не делают домашних заданий, не готовятся» (5 чел.), «не остается в ГПД» (1 чел.), «забывают принадлежности, книги, форму» (2 чел.), «не нравятся эти предметы» (2 чел.). Учитель, работающий с данным классом, считает, что лучше всего дети подготовлены по русскому языку, литературе, философии, т.к. эти предметы ведет она сама, и все предметы ведутся по системе РО. Какие предметы усвоены хуже, и чем это объясняется, учитель не отметил.

Во 2 классе РО в опросе участвовали 24 респондента. Большинство из них считает, что лучше всего они подготовлены по информатике и физкультуре (17 выборов), философия (16 выборов), математике (14 выборов). При этом среди причин выделяют следующие: «они очень легкие» (5 чел.), «класс умный, все крепкие, умные, владеют знаниями, хорошо занимаемся, нас хвалят, хорошо соображают, много занимаются, все обсуждают» (7 чел.), «лучше всего их знаем» (1 чел.), «все любят эти предметы» (2 чел.), «все умеют делать поделки, рисовать, играть на компьютере; любят спорт, могут высказывать гипотезы, нам интересно, это про природу, а про неё все всё знают, наш класс умеет хорошо использовать правило, дети знают много игр, спортивные, математика мой любимый урок» (7 чел.). При этом из 24 школьников считают, что хуже они подготовлены по хореографии (17 чел.), английскому языку (15 чел.), музыке (14 чел.). В качестве причин выделяют такие: «они трудные, что-то не понимаем, делаем много ошибок, меньше знаний» (6 чел.), «балуются на этих уроках, забывают принадлежности, не делают домашних заданий» (3 чел.), «иногда ребята ленятся» (1 чел.), «там злые учителя» (1 чел.), «это не легко, английский язык — чужой, английский язык не наш, английский язык всего два раза в неделю, а музыка один раз» (4 чел.).

По мнению учителя, класс лучше всего подготовлен по математике, литературе, физкультуре, философии и английскому языку, потому что дети любят обсуждать, очень активны. Быстрота реакций помогает им в математике, английском языке и физкультуре. На уроках литературы любят читать, писать сочинения. Класс достаточно способный, поэтому больших проблем в обучении не возникает. Хуже усвоены предметы: хореография и труд, так как ребята недостаточно дисциплинированы, их активность иногда им мешает в работе.

В 3 классе РО в анкетировании участвовал 21 человек. По мнению ребят, класс лучше всего подготовлен по математике (19 выборов), физкультуре и русскому языку (15 выборов), информатике (11 выборов). При этом они сделали следующие обоснования: «все легко схватывается, на лету, быстро схватывает тему, все ладится» (3 чел.), «лучше понимает эти предметы» (1 чел.), «они самые легкие и интересные» (2 чел.), «потому что их ведут завуч и классный руководитель» (1 чел.), «потому что нас хвалит учитель» (1 чел.), «мы больше готовимся к ним, по этим предметам больше занимаемся, все хорошо учатся, хорошие знания, больше готовимся вместе» (7 чел.), «четко объясняют» (2 чел.), «некоторые участвуют в олимпиаде» (1 чел.). Хуже всего класс, по мнению школьников, подготовлен по хореографии (11 выборов), немецкому языку, естествознанию, труду, музыке (по 7 выборов), ИЗО (5 выборов). Среди причин выделяют следующие: «трудно дается, они самые трудные, по ним трудно работать, очень трудные темы» (4 чел.), «некоторые не делают домашних заданий, не повторяют, некоторые мало читают, невнимательны на этих уроках, некоторые забывают приносить принадлежности на уроки труда» (6 чел.), «нам не нравятся эти предметы, мы их не любим» (4 чел.), «учителя кричат, злые, если не получается у учеников» (1 чел.), «эти предметы всего один раз в неделю» (1 чел.).

Учитель в этом классе считает, что лучше всего дети подготовлены по математике и русскому языку, объясняет это тем, что детям нравится математика. На занятиях КПД они решают задания двух—трех уроков, не устают. Детям очень нравится учитель русского языка, они занимаются с ней с удовольствием. Хуже в классе усвоен немецкий язык, так как дети, в основном, хотят изучать английский язык, считая, что он в жизни пригодится больше, чем немецкий.

С целью изучения организованности находящегося в процессе становления школьного класса как детского воспитательного коллектива мы прибегли к помощи разработанной Т.В.Бендас и модернизированной Р.С.Немовым методики «Разрезная фигура» [91]. Специфика ее применения, а также анализ полученных при этом фактических сведений и выводов представлен в п. 1.2., в авторских публикациях «Диагностика организованности младших школьников в различных условиях обучения» (Проблемы внедрения технологии учебной деятельности в практику работы школы: Тез. науч.-пед. чтений. Ч. 1. Нижневартовск, 1998. С. 38—42), «Взаимосвязь характера организации учебной деятельности в начальных классах и особенностей развития их как детских воспитательных коллективов» (Функционирование педагогических систем: инновационный аспект: Кн. для педагогов. Ч. 2 / Под ред. Л.А.Поздеевой и П.В.Конаныхина. Ханты-Мансийск, 2002. С. 46—49), «Изучение организованности школьного класса при различных моделях обучения» (Совершенствование общего и профессионального образования молодежи / Под ред. П.В.Конаныхина. М., 1999. С. 172—175). Отправляем читателя к этим наработкам.

Диагностика становления благоприятного психологического климата в экспериментальных группах осуществлялась нами с помощью карты-схемы А.Н.Лутошкина, которую заполняли классные руководители и методики «Эмоционально-психологический климат группы» (адаптированный для младших школьников вариант карты-схемы).

Ученикам была предложена процедурно простая и психологически доступная с учетом возраста тестовая методика, представленная в виде бланка с обозначением положительных и отрицательных показателей эмоциональной жизни группы (см. Приложение 3).

Затем школьникам была дана устная инструкция: «Подумайте над тем, какие отношения сложились у Вас в классе. Попробуйте оценить их, поставив для этого крестик ближе к тому качеству, которое на Ваш взгляд, есть у Вашей группы». Первая пара качеств была рассмотрена нами вместе с детьми для примера. С учениками 1-ых классов заполнения бланка проводилась индивидуально с каждым ребенком. При необходимости разъяснялось каждое утверждение, вызывающее у них затруднение.

Обработка результатов. Каждая из черточек в бланке опроса соответствует определенному баллу, крайняя правая — 1 балл, крайняя левая — 5 баллов. Находим индивидуальный максимальный индекс эмоционального благополучия:

$7 \times 5 = 35$ баллов, где «7» — это количество предложенных в бланке опроса утверждений, а «5» — максимальный балл.

Далее вычисляется максимальный групповой индекс эмоционально-психологического климата группы. Для этого индивидуальный максимальный индекс умножаем на число обследованных школьников. После определения максимальных значений, которые принимаются за 100%, вычисляются реальные показатели. Индивидуальный эмоциональный индекс определяется суммой баллов, набранных конкретным членом группы.

Реальный групповой индекс — это сумма всех индивидуальных индексов. Конкретный уровень эмоционально-психологического климата группы определяется по простой формуле:

$$\text{Уровень ЭПК} = \frac{\text{Реальный групповой индекс ЭПК группы}}{\text{Максимальный групповой индекс ЭПК группы}} \times 100\%$$

После обработки тестовой методики нами были получены следующие результаты (см. Приложение 4).

Данные показатели свидетельствуют о том, что психологический климат в обследованных классах соответствует в основном уровню «выше среднего» и «высокому», вне зависимости от системы обучения (см. Приложение 5). При этом наши визуальные наблюдения за школьниками на уроках и во внеурочное время позволяют сделать вывод, что в 1—3 классах школы-гимназии РО преобладает мажорный, приподнятый, добрый общий тон в группе, доброжелательные отношения. Успехи или неудачи товарищей вызывают адекватные событию переживания, искреннее участие других членов группы. Здесь имеют место одобрение, поддержка, а упреки и критика делаются с доброжелательных позиций. Причем, учителями на этом делается акцент. Так во время уроков, обсуждая какую-то проблему, решая учебную задачу, учащиеся очень доброжелательно, вежливо относятся друг к другу. Каждый, высказывая свое мнение, начинает с обращения: «Извини, ..., я не согласна с тобой, потому что...».

Такую же картину можно было наблюдать и во взаимоотношениях с учителями. Создавая проблемные ситуации, требующие рассуждений, поиска правильных версий, учитель предлагал школьникам отстаивать свою точку зрения. При этом они обращались и к учителю со словами: «Извините, ..., я не согласен с Вашей версией...»; благодарили оппонента за ответ: «Спасибо за интересное мнение, но...». При этом не возникало недружелюбное отношение к участникам спора, в процессе решения учебной задачи члены группы учились еще и выстраивать взаимоотношения, закрепляли уже привитые им нормы благоприятного, конструктивного общения.

И если в 1 классе РО учителю еще иногда приходилось напоминать ученикам о взаимной вежливости в процессе решения учебной задачи, то во 2 и 3 классах в этом уже не было необходимости: учащиеся сами придерживались выработанных у них в процессе учебной деятельности норм благоприятного общения, неконфликтного взаимодействия.

Нам приходилось наблюдать, как во время перемены в 1 классе РО две девочки подошли к Воробьеву А. и сами предложили помощь в решении задачи, с которой тот не справился на уроке. При этом само предложение не вызвало у мальчика отрицательной реакции: чувствовалось, что подобная форма взаимодействия уже привычна для членов данной группы.

Во 2 классе, после уроков, учащиеся ожидали воспитателя ГПД, учитель, занимавшийся до этого с группой, покинул ее. Часть учеников вышли в холл и стали играть, причем и мальчики, и девочки вместе. Один из учеников подошел с учебником русского языка к девочке и попросил помочь выполнить домашнее задание. Все вышеуказанное свидетельствует о том, что между мальчиками и девочками в группах РО складываются неконфронтационные, доброжелательные, гуманные отношения, что способствует благоприятному психологическому климату в этих группах.

Противоположная картина нами наблюдалась в классах ТО. Так, к концу первого года совместного обучения учащиеся плохо знают друг друга по фамилиям и именам, не отождествляют себя с группой как с единым целым. Характер взаимоотношений на уроках зачастую недружелюбный, отсутствует взаимопомощь и внимание друг к другу. На уроках перед нами были случаи ябедничества:

«Эдик списывает у Юры», «А Валя не принесла сегодня дневник» и т.д. Учителю приходилось постоянно тактично «выравнивать» отношения между учениками, пресекать «доносительство», приучать к более продуктивным формам взаимодействия членов группы.

Во 2 и 3 классах ТО школьники довольно часто отмечают, что в группе много злых, равнодушных ребят, отношения, особенно на переменах, носят конфликтный, агрессивный характер. Показатели сплоченности групп на среднем или низком уровне. Во время проведения исследований, на уроках и переменах, наблюдая за детьми, мы не можем привести ни одного примера, когда у школьников обследуемых 1—3 классов традиционной системы обучения появлялась бы потребность предложить помощь однокласснику в выполнении учебных заданий или попросить эту помощь. В межличностных отношениях во всех трех классах выделяются подструктуры мальчиков и девочек, внутри этих подструктур — свои маленькие группы по симпатиям, часто враждующие друг с другом. Не отмечается эмоциональное единение. Судя по результатам опроса, этому не придается особого значения членами группы: они воспринимают подобные взаимоотношения как норму.

Учителя, работающие с обследуемыми классами, заполняли карту-схему психологического климата А.Н.Лутошкина [78].

В инструкции предлагалось задание, дать оценку тому, как проявляются те или иные свойства психологического климата в коллективе. Для этого необходимо прочитать в схеме сначала утверждение слева, затем справа и после этого в средней части листа поставить ту оценку, которая соответствует реальной его оценке. Для характеристики состояния даны следующие оценки:

- + 3 — свойство проявляется в группе всегда;
- + 2 — проявляется в большинстве случаев;
- + 1 — проявляется достаточно, чтобы его заметить;

0 — ни это, ни противоположное свойство не проявляется достаточно заметно, или в одинаковой степени проявляется и то, и другое.

Соответственно, свойства, описанные в правой части карты-схемы, оцениваются следующим образом:

- 1 — свойство проявляется достаточно заметно;
- 2 — проявляется в большинстве случаев;
- 3 — проявляется всегда.

Общая картина психологического климата может быть представлена, если воспользоваться оценками шкалы. Для этого необходимо сложить все положительные баллы, затем отрицательные и из большей суммы вычесть меньшую. Полученный результат может служить условной характеристикой степени благоприятности психологического климата. Результаты заполнения учителями карты-схемы психологического климата представлены в следующей таблице.

Таблица 1

Психологический климат в группе (в оценке учителей) в баллах

| Система обучения | 1 класс | 2 класс | 3 класс |
|-------------------------|----------------|----------------|----------------|
| ТО | 21 | 20 | 23 |
| РО | 29 | 35 | 36 |

По мнению учителя, в 1 классе развивающей системы обучения преобладает бодрое и жизнерадостное настроение, доброжелательность во взаимоотношениях, взаимные симпатии в отношениях между группировками; внутри группы существуют взаимное расположение и понимание. Она отмечает высоким баллом, что членам группы нравится бывать вместе, участвовать в совместных делах, вместе проводить свободное время. На 1 балл меньше оценивается способность ребят сопереживать ученикам и неудачам отдельных членов группы, не всегда с добрыми побуждениями высказываются критика и упреки. Двумя баллами отмечена способность членов группы с уважением относиться к мнению друг друга, достижения или неудачи коллектива переживать как свои собственные. Высоко ценится активность группы, способность откликаться, если нужно сделать полезное дело. Вместе с тем, отмечено, что не всегда в группе доброжелательно относятся к «новичкам», бывают случаи несправедливого отношения к отдельным членам группы, слаба поддержка и защита слабых (1 балл). Чувство гордости за свою группу также отмечено 1 баллом. Оценок с отрицательным баллом не было.

Во 2 классе РО — психологический климат оценен самым высоким баллом. Так 8 из 14 позиций отмечены самым высоким баллом «+3». Учитель замечает при этом преобладание доброжелательности во взаимоотношениях, взаимные симпатии, расположение

и понимание членов группы. Ребятам нравится бывать вместе, участвовать в совместных делах, вместе проводить свободное время. В трудные для группы минуты происходит эмоциональное единение по принципу «один за всех и все за одного», достижения или неудачи группы переживаются всеми как свои собственные, нет недоброжелательности по отношению к новым членам группы, она активна, полна энергии, всегда проявляется чувство гордости за свой коллектив, если его отмечают руководители.

Двумя баллами отмечено преобладание одобрения и поддержки, бодрое и жизнерадостное настроение в группе, способность упреки и критику высказывать доброжелательно, уважительно относиться к мнению друг друга, способность быстро откликаться, если необходимо сделать полезное дело, справедливость в отношении ко всем членам группы, способность выступить в защиту слабых. По мнению учителя, успехи или неудачи отдельных членов коллектива вызывают сопереживание и участие всех членов группы не всегда — этот показатель соответствует 1 баллу. Характеристик психологического климата с отрицательным значением не выявлено.

В 3 классе развивающей системы обучения учитель также отмечает достаточно высоким баллом характеристики психологического климата. В частности отмечено, что между группировками внутри группы нет противостояния, существует взаимное расположение и понимание, ребята любят бывать вместе, участвовать в совместных делах, всегда критические замечания высказываются с добрыми побуждениями. В жизнедеятельности группы в трудные минуты происходит эмоциональное единение, группа энергична, активна, легко откликается на призыв сделать полезное дело, ребята гордятся своей группой, общими успехами. Но при этом им не всегда хватает терпения выслушать противоположное мнение, в группе существует справедливое отношение ко всем членам, здесь поддерживают слабых, выступают в их защиту, но иногда успехи или неудачи отдельных членов группы не вызывают сопереживание или участие всех ее членов. По этим показателям учитель поставил 2 балла. В целом же по всем параметрам психологический климат в данной группе отмечен высокими баллами «+3» и «+2».

Значительно более низкие показатели психологического климата отмечены учителями в классах традиционной системы

обучения. Так, в 1 классе только два положения отмечены высокими баллами — бодрое, жизнерадостное настроение в группе и стремление участвовать в совместных делах, вместе проводить свободное время. Двумя баллами учитель отмечает наличие доброжелательности во взаимоотношениях, взаимную симпатию, взаимное расположение и понимание между группировками в классе, способность уважительно выслушивать мнение других членов группы. Наши визуальные наблюдения за детьми в процессе уроков, выполнения заданий позволяют утверждать, что по этим показателям учитель завышает оценку группы. По всем остальным утверждениям педагог оценивает проявление данных качеств 1 баллом, отмечая, что члены группы не умеют в доброжелательной форме высказывать упреки и критику в адрес товарищей, отсутствует их одобрение и поддержка.

Во 2 классе высшим баллом отмечена активность группы, способность проявлять чувство гордости за нее, но это явно относится к внеурочной деятельности. Группа не всегда и не сразу откликается, если нужно сделать полезное дело, не всегда доброжелательны и ребята по отношению друг к другу. Учитель отмечает, что в трудные минуты не происходит эмоционального единения группы. По всем остальным параметрам психологический климат в группе отмечен 1 баллом.

Аналогичная картина и в 3 классе традиционной системы обучения. Здесь отмечается, что члены группы любят проводить вместе свободное от уроков время, в отношениях между группировками существует взаимное расположение и ребята всегда испытывают чувство гордости, если их группу отмечают или поощряют. Общий настрой, доброжелательность, уважительное отношение к другому мнению, способность откликаться на полезное дело, справедливость, поддержка слабых в группе отмечена 2 баллами.

Активность, способность к сопереживанию, умение доброжелательно высказывать замечания, упреки в адрес членов группы соответствует, по мнению учителя, 1 баллу. Также как и в первых двух обследуемых классах традиционной системы обучения в трудные минуты не происходит эмоциональное единение по принципу «один за всех и все за одного».

Таким образом, изучив характеристики психологического климата, сделанные учениками и педагогами в обследуемых группах,

мы приходим к выводу, что в классах развивающей системы обучения показатели психологического климата группы значительно выше, чем в классах традиционной системы обучения.

Очевидно, что коллективно-распределенная деятельность развивает чувство ответственности в детях за общий успех группы: привитые в процессе совместного решения учебных задач навыки культурного продуктивного общения закрепляются и становятся нормой во взаимоотношениях детей. Все это способствует доминированию бодрого, жизнерадостного настроения в группе, активности ребят, эмоциональному единению всех членов группы, а в целом — гуманизации их межличностных взаимоотношений.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

В настоящее время в Российской Федерации резко актуализировалась потребность в осуществлении нового этапа разработки теории и практики воспитания детей младшего школьного возраста истинными гуманистами. Центр тяжести научно-педагогических исследований переместился тут в учебно-воспитательные учреждения развивающего типа как заключающие в своей образовательно-воспитательной деятельности большие резервы для совершенствования гуманистических межличностных взаимоотношений учащихся.

В течение ряда лет нами осуществлен обзор итогов доброжелательного вторжения исследователей в теорию и практику духовно-нравственного совершенствования учащихся отечественной общеобразовательной школы. Выявление значимых для задуманного исследования творческих теоретических и методических наработок велось по 8 условным группам:

- теоретико-методологические труды, назначение которых — обнаружение существующих в изучаемом процессе устойчивых связей между образовательно-воспитательной деятельностью его субъектов и ее итогами, обстоятельный анализ специфических особенностей функционирования таких связей как закономерных социально-педагогических явлений и оценка степени их действенности в различных условиях;
- произведения общепедагогического характера, имеющие назначение систематизировать, классифицировать и предметно описать собственно образовательные процессы и явления в контексте гуманизации взаимоотношений учащихся общеобразовательной школы;
- психологические сочинения, их назначение — присущими психологии средствами обосновывать приемлемость и целесообразность развертывания избираемых исследователями педагогических идей и применения методико-технологических наработок в ходе формирования на вверенном образовательно-воспитательном пространстве гуманистических взаимоотношений детей младшего школьного возраста;
- программно-методические разработки, назначение которых — всемерно способствовать опредмечиванию содержания и

методики развертывания гуманистического потенциала РО в коллективной жизнедеятельности учащихся начальных классов, дисциплинировать соответствующую образовательно-воспитательную работу педагогов;

- управленческо-организаторские публикации, имеющие назначение ясно определить сущность стратегических, тактических и оперативных наставнических намерений в деятельности по использованию производных от РО личностных образований младших школьников ради гуманизации взаимоотношений учащихся, по оптимальному сочетанию этих намерений в ходе их реализации;
- технологические наработки, назначение которых — педагогическая демонстрация и научное обоснование результативных технологий включения личностно-совершенствующего актива развивающего обучения в усилия субъектов функционирования педагогической системы по гуманизации межличностных взаимоотношений учащихся начальных классов;
- исследовательско-методические находки с назначением научно представить мерительно-диагностический инструментарий педагога-экспериментатора при осуществлении творческих изысканий в избранной области образовательно-воспитательной деятельности и в соотношении с поисковыми замыслами наставников подрастающего поколения;
- историко-педагогические исследования, призванные сообщить потребителю информацию о событиях, характеризующихся социально-педагогической значимостью, происходивших в далеком и недавнем прошлом, а также совершающихся в современной истории.

При этом констатируется, что вниманием специалистов во многом обойдены особенности формирования высокоуровневых по своей гуманности взаимоотношений учащихся 6—9-летнего возраста из школы-гимназии развивающего типа посредством опоры на сильнодействующие психические образования в их личностях, сложившиеся под влиянием системы РО. Высказываются утверждения, что теоретическое и опытно-экспериментальное способствование позитивному выходу из данной социально-педагогической ситуации есть настоятельное веление времени, злободневный запрос совершенствующегося общества.

Существенной авторской наработкой мы считаем составление критериально-параметральных характеристик гуманистических межличностных взаимоотношений учащихся начальных классов школы РО в структуре становления их детского коллектива. В качестве критериев состояния и развития гуманистических межличностных взаимоотношений учащихся начальных классов в школе РО мы приняли их нравственную направленность, устремляющуюся к духовно-нравственному идеалу человечества, групповую интеллектуально-мировоззренческую и предметную подготовленность, организованность школьного класса как ученического коллектива, психологический климат этого детского сообщества.

Исследованием установлена и обоснована в качестве самодостаточной совокупность рациональных общеметодических приемов развертывания образовательно-воспитательного позитива РО в формировании гуманистических взаимоотношений учащихся начальных классов.

Опытно-экспериментальной работой подтверждена также социально-педагогическая состоятельность разработанного нами комплекса организационно-педагогических условий повышения результативности задействования образовательно-воспитательных преимуществ РО в воспитании детей младшего школьного возраста истинными гуманистами. В нем значатся более других оправдавшие себя условия: профессионально-деловая состоятельность учителей начальных классов в школе РО как полноценных руководителей процесса формирования гуманистических взаимоотношений ребят в детском коллективе.

Ориентация урочной и внеучебной деятельности школьников на теоретическое и практическое освоение сути и требований общечеловеческих духовно-нравственных ценностей, на оптимальное воплощение гуманистической парадигмы образования в функционировании школы РО как педагогической системы; неуклонная реализация всестороннего обеспечения методологически выверенной стратегии содержательной целостности учебно-воспитательной работы в начальном звене школы РО; систематичность и непрерывность работы по гуманизации взаимоотношений занимающихся посредством педагогически оправданного целенаправленного развертывания образовательно-воспитательного потенциала РО; устремления образовательно-воспитательных занятий

и дел 6—9-летних школьников к ситуативно-доступным для них высотам креативно-творческой, созидательно-преобразовательной деятельности; методическая обеспеченность учителя начальных классов школы РО в работе по целеустремленному пестованию подопечных как полнокровного детского воспитательного коллектива; научно обоснованная координация подлинно гуманистических наставнических воздействий на учащихся начальных классов со стороны педагогов, родителей и общественности.

Применение системы адекватных поисковому замыслу исследовательских методик и вычислительных процедур позволило убедиться в достаточно высокой эффективности предложенных нами педагогико-методических моделей.

Мы признаем также, что не на все вопросы по избранной теме даны исчерпывающие ответы. Своего внимательного рассмотрения ждет ряд аспектов решения этой проблемы: разработка функций и индивидуальных планов непосредственного участия всего отряда наставников (учителей-предметников, родителей, шефов, общественников) в работе по гуманизации межличностных взаимоотношений учащихся начальных классов школы РО. Необходимо определение фактических возможностей задействования содержания учебных предметов, изучаемых в начальных классах с развивающим типом обучения, в формировании детских воспитательных коллективов с высокоуровневым гуманистическим началом; программирование коллективной творческой деятельности учащихся начальных классов учебно-воспитательных учреждений развивающего типа, призванной стимулировать истинно гуманистическое развитие детей 6—9-летнего возраста.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Абрамова М.А. Идеи гуманизма в культуре и образовании Якутии. Якутск, 2003.
2. Абульханова-Славская К.А. Деятельность и психология личности. М., 1980.
3. Абульханова-Славская К.А. Стратегия жизни. М., 1991.
4. Аверин А.М. К проблеме соотношения знаний и мышления // Учебная деятельность и психическое развитие школьников: Сб. науч. тр. Нижневартковск, 1994.
5. Агеев В.С. Психология межгрупповых отношений. М., 1983.
6. Агитаев Е.В., Конаныхина А.Г., Конаныхин П.В., Новикова В.И., Новикова Е.А., Фазлутдинова Р.Р. Гуманистические тенденции в подготовке современных школьников к жизни и труду // Воспитание свободной, независимой, ответственной личности: Тез. докл. VII Междунар. науч. конф. по педагогике ненасилия. — Ч. 1. СПб., 1994.
7. Азбука нравственного воспитания: Пособие для учителя / Под ред. И.А.Каирова, О.С.Богдановой. М., 1979.
8. Актуальные проблемы современного школьного учебно-воспитательного процесса: Пособие в помощь учителю / Под ред. И.И.Валеева. М., 1998.
9. Алексеев Н.А. Личностно-ориентированное обучение: вопросы теории и практики. Тюмень, 1997.
10. Алексеев Н.А. Педагогические основы проектирования личностно-ориентированного обучения: Автореф. дис. ... д-ра пед. наук. Екатеринбург, 1997.
11. Амонашвили Ш.А. Размышления о гуманной педагогике. М., 1996.
12. Ананьев Б.Г. О проблемах современного человекознания. М., 1977.
13. Ананьев Б.Г. Человек как предмет познания. Л., 1968.
14. Андреев В.И. Диалектика воспитания и самовоспитания творческой личности: Основы педагогики творчества. Казань, 1988.
15. Аникеева Н.П. Учителю о психологическом климате в коллективе. М., 1983.
16. Ануфриев Е.А. Социальная роль и активность личности. М., 1971.
17. Аплетаяев М.Н. Система воспитания нравственной личности в процессе обучения: Монография. Омск, 1993.
18. Асмолов А.Г. Культурно-историческая психология и конструирование миров. М.; Воронеж, 1996.
19. Асмолов А.Г. Личность как предмет психологического исследования. М., 1984.

20. Асмолов А.Г. Образование в России от культуры полезности — к культуре достоинства // Воспитание школьников. 1995. № 5.
21. Базовые ценности россиян: Социальные установки. Жизненные стратегии. Символы. Мифы / Отв. ред. А.В.Рябов, Е.Ш.Курбангалеева. М., 2003.
22. Балоус Г.Г., Дергунова Т.А., Жмакина Н.Л., Комолова Е.Г., Конаныхина А.Г., Кочурова И.П. Золотые россыпи педагогической этики В.А.Сухомлинского: личностный подход, вселение оптимизма, настройка души // В.А.Сухомлинский и школа наших дней. М., 1999.
23. Бернс Р. Развитие Я-концепции и воспитание. М., 1986.
24. Бесова М.А. Воспитание младших школьников в процессе коллективной организаторской деятельности: Автореф. дис. ... канд. пед. наук. Л., 1974.
25. Богданова О.С., Петрова В.И. Методика воспитательной работы в начальных классах. М., 1980.
26. Бодалев А.А. Восприятие и понимание человека человеком. М., 1982.
27. Бодалев А.А. О качествах личностей великих и выдающихся людей как ориентире для воспитания молодежи // Мир образования — образование в мире. 2004. № 1 (13).
28. Божович Л.И. Личность и ее формирование в детском возрасте. М., 1968.
29. Бугаева А.Л. Прогрессивные идеи и опыт народной педагогики в нравственном воспитании младших школьников (на примере национальных школ Крайнего Севера): Автореф. дис. ... канд. пед. наук. М., 1987.
30. Бутузова Е.П., Сильченко В.А., Конаныхина А.Г., Конаныхин П.В. Условия повышения эффективности целостного воспитательного процесса в начальных классах // Актуальные проблемы программирования и диагностики целостного учебно-воспитательного процесса. М.; Псков, 1991.
31. Веселкова О.А. Педагогические условия актуализации коммуникативно-нравственной культуры младших школьников: Автореф. дис. ... канд. пед. наук. Омск, 2000.
32. Винокурова С.П. Личность в системе нравственных отношений. Минск, 1988.
33. Воронцов А.Б. Педагогическая технология контроля и оценки учебной деятельности (система Д.Б.Эльконина — В.В.Давыдова). М., 2002.
34. Воспитание личности младшего школьника в коллективе: Мет. пособие / Сост. В.И.Максакова. М., 1986.
35. Газман О.С. Воспитание: цели, средства, перспективы // Новое педагогическое мышление. М., 1989.

36. Газман О.С. Педагогическая поддержка детей в образовании как инновационная проблема // Новые ценности образования: десять концепций и эссе. Вып. 3. М., 1995.
37. Галактионова-Клименко М.А. Особенности перехода от игровых мотивов к мотивам содержания учебной деятельности младших школьников в различных условиях обучения // Учебная деятельность и психическое развитие школьников. Нижневартовск, 1994.
38. Гасанова Л.В., Конаныхина А.Г., Конаныхин П.В., Ляшко Л.И., Новикова В.И., Соколов И.С. Актуальные вопросы проведения эксперимента в области идейно-нравственного развития учащихся // Системный подход: проблемы совершенствования воспитания в современных условиях. Ч. 1. Чебоксары; М., 1992.
39. Гладилина И.П. Развитие творческой одаренности младших школьников на занятиях по предметам гуманитарного цикла: Автореф. дис. ... канд. пед. наук. М., 2003.
40. Гришин Э.А. и др. Гуманистические ценности воспитания и самовоспитания. Владимир, 1983.
41. Грузина И.В. Формирование классного коллектива младших школьников: Автореф. дис. ... канд. пед. наук. М., 1990.
42. Гуткина Л.Д. Планирование и организация воспитательной работы в школе. М., 2002.
43. Давыдов В.В. Проблемы развивающего обучения: опыт теоретических и экспериментальных исследований. М., 1986.
44. Давыдов В.В. Теория развивающего обучения. М., 1996.
45. Данилюк А.Я. Теоретико-методологические основы проектирования гуманитарных образовательных пространств: Автореф. дис. ... д-ра пед. наук. Ростов н/Д, 2001.
46. Добрынин Н.Д. Внимание и воспитание. М., 1951.
47. Дранишников В.В. Теоретико-методологические основы и практика формирования гражданственности школьников (на материале истории и культуры народов Кольского Севера). М., 2002.
48. Дусавицкий А.К. Развитие личности в коллективе в зависимости от организации учебной деятельности: Автореф. дис. ... д-ра психол. наук. Харьков, 1989.
49. Жарков А.Д. Новое педагогическое мышление — важнейшее условие совершенствования учебного процесса // Мир образования — образование в мире. 2002. № 4.
50. Житкова Д.С. Общение учителя с младшими школьниками как средство формирования у них эмоционально-нравственных отношений к действительности: Автореф. дис. ... канд. пед. наук. М., 1997.

51. Журавлев В.И. Взаимосвязь педагогической науки и практики. М., 1984.
52. Залужный А.С. Учение о коллективе: Методология. Детский коллектив. М.; Л., 1930.
53. Замолоцких Е.Г. Культура межличностного общения как педагогическое явление // Оценка эффективности образовательных инноваций и технологий. Славянск-на-Кубани, 2000.
54. Замолоцких Е.Г. Теоретико-методологические основы формирования культуры межличностного общения: Монография / Науч. ред. Г.Н.Волков. М., 2005.
55. Зимняя И.И., Боденко Б.Н., Морозова Н.А. Воспитание — проблема современного образования в России: состояние, пути решения. М., 1999.
56. Ильин В.С. Проблемы воспитания потребности в знании у школьников. Ростов н/Д, 1971.
57. Казакина М.Г. Взаимосвязь развития коллектива и нравственного формирования личности: Автореф. дис. ... д-ра пед. наук. Л., 1983.
58. Капустина Н.М. Роль сотрудничества в гуманизации воспитания // Традиции и новации в педагогике ненасилия: Тез. докл. всеросс. конф. Киров, 1996.
59. Караковский В.А. Общечеловеческие ценности — основа целостного педагогического процесса // Воспитание школьников. 1993. № 4—6.
60. Качанова О.И. Формирование духовно-нравственной сферы детей 6—9 лет средствами музыки // Совершенствование образовательно-воспитательного процесса в школе и вузе. Тверь, 1993.
61. Колесников Л.Ф., Турченко В.Н., Борисова Л.Г. Эффективность образования. М., 1991.
62. Коломинский Я.Л. Психология детского коллектива. Минск, 1984.
63. Кон И.С. В поисках себя: Личность и ее самосознание. М., 1984.
64. Конаныхин П.В. Общечеловеческие духовно-нравственные ценности как ориентиры развития детей и юношества в педагогической системе Я.А.Коменского // Я.А.Коменский и современная школа: Материалы Междунар. науч.-практ. конф. Чебоксары, 1992.
65. Конаныхин П.В. Общечеловеческий идеал: сущность, функции, специфика формирования в современных условиях // Социально-психологические проблемы обучения и воспитания учащихся и студентов: Межвуз. сб. науч. тр. Тверь, 1992.
66. Конаныхин П.В., Спирин Л.Ф., Ушанов А.Ф. Теоретико-методологические основания решения педагогических задач школьной практики // Обучение и воспитание в современной школе. М., 1999.
67. Конаныхина А.Г., Конаныхин П.В., Павличкова Г.Л. Методологический аспект воспитания подлинных гуманистов в современных условиях //

Воспитание учащейся молодежи в духе мира и новое политическое мышление. Ровно, 1990.

68. Кондакова И.В. Воспитание культуры умственного труда на уроках чтения в младших классах: Автореф. дис. ... канд. пед. наук. Елец, 1999.

69. Конникова Т.Е. Роль коллектива в формировании личности школьника: Автореф. дис. ... д-ра пед. наук. Л., 1970.

70. Котова И.Б., Шиянов Е.Н. Становление и развитие гуманистической педагогики. Ростов н/Д, 1997.

71. Кривых С.В. Развивающее и развивающееся образование: Си-нергетические аспекты образования. Новокузнецк, 2000.

72. Кудрявцева Е.А. Развитие индивидуальности ребенка старшего дошкольного возраста в коллективных взаимоотношениях: Автореф. дис. ... д-ра пед. наук. М., 2005.

73. Кулагина А.А. Включение бесед о культуре поведения в контекст нравственно-волевого совершенствования младших школьников // Функционирование педагогических систем: инновационный аспект. Ч. 2. Ханты-Мансийск, 2002.

74. Кулагина А.А. Формирование у младших школьников позитивной нравственно-волевой мотивации через внедрение в учебно-воспитательный процесс высокоморальных взаимоотношений // Общечеловеческие духовно-нравственные ценности и воспитание молодежи. М.; Серпухов, 1996.

75. Кулюткин Ю.Н. Личность: внутренний мир и самореализация. СПб., 1996.

76. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность. М., 1975.

77. Липкина А.И. О нравственной жизни школьника. М., 1978.

78. Лутошкин А.Н. Эмоциональные потенциалы коллектива. Ярославль, 1977.

79. Люблинская А.А. Возрастная психология младших школьников. М., 1965.

80. Люблинская А.А. Учителю о психологии младшего школьника. М., 1977.

81. Максакова В.И. Организация воспитания младших школьников. Метод. пособие. М., 2003.

82. Максимов Л. К. Обучение и развитие младших школьников // Обучение и развитие школьников: Психологические аспекты решения проблемы. Нижневартовск, 2001.

83. Максимов Л.К. Развитие математического мышления младших школьников в условиях учебной деятельности (деятельностный подход к усвоению математики): Автореф. дис. ... д-ра психол. наук. М., 1993.

84. Менчинская Н.А. Обучение и умственное развитие: Сб.: Обучение и развитие. М., 1966.

85. Моисеев Н.Н. Человек, среда, общество. М., 1982.
86. Монахов Н.И. Изучение эффективности воспитания: теория и методика. М., 1981.
87. Мудрик А.В. Общение как фактор воспитания школьников. М., 1984.
88. Мясищев В.Н. Психология отношений. М.; Воронеж, 1995.
89. Наумов Б.Н. Теоретические основы целостности педагогической деятельности. Харьков, 1994.
90. Начальное образование в России: инновации и практика. М., 1994.
91. Немов Р.С., Кирпичник А.Г. Путь к коллективу. Книга для учителей о психологии учебного коллектива. М., 1988.
92. Никитина Э.К. Взаимосвязь творческого и репродуктивного компонентов процесса изучения учебного материала младшими школьниками: Автореф. дис. ... канд. пед. наук. М., 2000.
93. Новикова В.И. Наличие у младших школьников опыта участия в коллективной жизнедеятельности, в совместных делах как предпосылка успешности воспитания у них доброты // Формирование позитивных ценностных ориентаций у подрастающего поколения. М.; Серпухов, 1996.
94. Новикова В.И. Сензитивность 6—9-летних детей к гуманистической проблематике // Общечеловеческие духовно-нравственные ценности и воспитание молодежи. М.; Серпухов, 1996.
95. Новикова Л.И. Педагогика детского коллектива: Вопросы теории. М., 1978.
96. Новые ценности образования: образование и сообщество. Вып. 5 / Под ред. Н.Б.Крыловой. М., 1995.
97. Овсянникова С.К. Благоприятный психологический климат в коллективе как условие продуктивной творческой деятельности учащихся // Педагогическое творчество в образовании и культуре: Сб. науч. тр. / Отв. ред. С.Л.Зубарева, Г.А.Петрова. Екатеринбург, 2001.
98. Овсянникова С.К. Взаимосвязь характера организации учебной деятельности в начальных классах и особенностей развития их как детских воспитательных коллективов // Функционирование педагогических систем: инновационный аспект. Ч. 2. Ханты-Мансийск, 2002.
99. Овсянникова С.К. Методика изучения школьного класса в системе профессиональной подготовки будущего учителя // Воспитательная работа в педагогических вузах Западной Сибири: современное состояние, перспективы развития: Материалы регион. науч. практ. конф. / Отв. ред. Л.П.Городенко, Г.А.Петрова, Б.Н.Махутов. Нижневартовск, 2005.
100. Овсянникова С.К. О критериях развития группы как социально-психологической общности людей // Обучение и развитие школьников: Психологические аспекты решения проблемы. Нижневартовск, 2001.

101. Овсянникова С.К. Проблема развития класса младших школьников как социальной группы // Россия XXI века: Мировоззренческие аспекты: Материалы регион. науч.-теорет. конф. докторантов, аспирантов и соискателей / Отв. ред. О.В.Никулина, М.М.Новикова. Нижневартовск, 2000.
102. Овсянникова С.К. Роль классного руководителя в развитии коллектива младших школьников // Проблемы воспитания на рубеже веков: Материалы регион. науч. практ. конф. Улан-Удэ, 2000.
103. Педагогика сотрудничества: Отчет о встрече учителей-экспериментаторов // Педагогика наших дней. Краснодар, 1989.
104. Педагогический поиск / Сост. И.Н.Баженова. М., 1988.
105. Петрова А.И. Воспитание у младших школьников готовности к нравственному самоопределению: Автореф. дис. ... канд. пед. наук. СПб., 2001.
106. Петрова В.И. Воспитание и развитие нравственного сознания и поведения школьника: Автореф. дис. ... д-ра пед. наук. М., 1982.
107. Петровский А.В. Личность. Деятельность. Коллектив. М., 1962.
108. Петровский А.В. О некоторых феноменах межличностных отношений в коллективе / Вопросы психологии. 1976.
109. Петровский А.В. Субъектность: новая парадигма образования // Наука и образование. 1996. № 3.
110. Поташник М.М. Как оптимизировать процесс воспитания. М., 1984.
111. Рожков М.И., Байбородова Л.В. Теория и методика воспитания: Уч. пособие. М., 2004.
112. Рубинштейн С.Л. Проблемы общей психологии. М., 1976.
113. Рубцов В.В. Организация и развитие совместных действий детей в процессе обучения. М., 1987.
114. Рувинский Л.И. Нравственное воспитание личности. М., 1981.
115. Рудакова Е.Н. Повышение эффективности обучения младших школьников с разными индивидуально-типологическими особенностями: Автореф. дис. ... канд. пед. наук. М., 2004.
116. Санникова А.И. Формирование благоприятного психологического климата классного коллектива в процессе общественно полезной трудовой деятельности подростков: Автореф. дис. ... канд. пед. наук. Пермь, 1986.
117. Семакова И.Н. Воспитательная деятельность педагогического коллектива школы развивающего обучения в свете современной теории систем // Оптимизация функционирования образовательно-воспитательных систем. Нижневартовск, 2003.

118. Слостенин В.А., Исаев И.Ф., Мищенко А.И., Шиянов Е.Н. Педагогика. М., 1998.
119. Смирнов М.И. Трудовой коллективизм / В кн. Личность и труд. М., 1965.
120. Снегирева Т.В. Диагностика развития интеллектуальных структур у младших школьников в различных условиях обучения // Проблемы внедрения технологии учебной деятельности в практику работы школы. Ч. 1. Нижневартонск, 1997.
121. Солдатенков А.Д. Теория и практика духовно-нравственного воспитания школьников / Дис.-науч. доклад ... д-ра пед. наук. М., 1998.
122. Спирин Л.Ф., Конаныхин П.В. Закон саморазвития в функционировании педагогических систем // Функционирование педагогических систем: содержательные и процессуальные преобразования. Ч. 1. Ханты-Мансийск, 2002.
123. Спирин Л.Ф., Конаныхин П.В. Педагогическая система как феномен образовательно-воспитательной сферы жизни общества / Функционирование педагогических систем: инновационный аспект. Ч. 2. Ханты-Мансийск, 2002.
124. Суходольская-Кулешова Л.В. Педагогика любви — главная движущая сила становления человека // Мир образования — образование в мире. 2004. № 1(13).
125. Сухомлинский В.А. Мудрая власть коллектива. М., 1975.
126. Сухомлинский В.А. Сердце отдаю детям. К., 1974.
127. Сушков И.Р. Психология взаимоотношений. М.; Екатеринбург, 1999.
128. Тайчинов М.Г. Воспитание и самовоспитание школьников. М., 1982.
129. Тригер Р.Д. Психологические особенности взаимоотношений младших подростков: Автореф. дис. ... канд. психол. наук. Л., 1971.
130. Управление воспитательной системой школы: проблемы и решения / Под ред. В.А.Караковского и др. М., 1999.
131. Ушинский К.Д. Человек как предмет воспитания. Опыт педагогической антропологии // Собр. соч. Т. 8—10. М.; Л., 1950.
132. Фельдштейн Д.И. Психология взросления: Структурно-содержательные характеристики процесса развития личности: Избр. тр. М., 1999.
133. Фельдштейн Д.И. Психология развития личности в онтогенезе. М., 1989.
134. Фортунатов Г. Изучение детских коллективов: В кн.: Вестник просвещения. М., 1925, № 9.
135. Фришман И.И. Игра как средство гуманизации социальных отношений в детских и подростковых организациях: Автореф. дис. ... канд. пед. наук. Казань, 1992.

136. Холодная М.А. Психология интеллекта: парадоксы исследования. Томск; М., 1997.
137. Ценципер А.Б. Зависимость положения ученика в системе личностных взаимоотношений в классе от некоторых особенностей его личности и поведения: Автореф. дис. ... канд. пед. наук. М., 1967.
138. Цукерман Г.А. Виды общения в обучении. Томск, 1993.
139. Шевченко Н.В. Проблемно-игровые ситуации как средство развития творческих способностей младших школьников: Автореф. дис. ... канд. пед. наук. М., 2000.
140. Шилова М.И. Изучение воспитанности школьников. М., 1982.
141. Шпалинский В.В. Экспериментально-психологическое исследование групповой сплоченности: Автореф. дис. ... канд. психол. наук. М., 1973.
142. Щуркова Н.Е. Классное руководство: теория, методика, технология. М., 1999.
143. Щуркова Н.Е. Программа воспитания школьника. М., 1998.
144. Эльконин Д.Б. Детская психология. М., 1960.
145. Эльконин Д.Б. Избранные психологические труды. М., 1989.

ПРИЛОЖЕНИЯ

Приложение 1

Таблица 1

Нравственная направленность школьников

| Класс | Желания, высказанные учениками в (%) | | | | | | | | | | | | | | |
|--------------|--|------------------------------------|--------------|-------------|-------------|-------------|--------------|-------------|--------------|--------------|--------------|-------------|-------------------------|----------------------|-------------------|
| | Кол-во уч-ся общее число возмож выб. | Направ «на себя» всего в (%) | Для себя (I) | | | | | | | | | | Для колл. жизнедеят. | Для родн. и близ. | Для всех людей |
| | | | А | Б | В | Г | Д | Е | Ё | Ж | З | | | | |
| 1кл. (РО) | 21/ 147 | 83,6 | 17,4 44 | 3,4 20 | 1,4 0 | 3,4 60 | 6,9 50 | 7,5 18,1 | 11,6 23,5 | 6,2 33,3 | 25,8 28,9 | 3,4 20 | 8,8 7,6 | 2 0 | |
| 1кл. (ТО) | 18/ 126 | 69,1 | 9,5 25 | 2,3 66,6 | 0,8 0 | 2,3 0 | 5,5 0 | 2,3 0 | 3,9 20 | 3,1 50 | 40,4 43,1 | 3,1 50 | 15 10,5 | 10,3 15,3 | |
| 2кл. (РО) | 24/ 168 | 52,9 | 7,7 53,8 | 5,9 50 | 4,7 0 | 4,7 12,9 | 1,8 0 | 1,2 0 | 5,3 11,1 | 6,8 9 | 14,8 40 | 2,4 0 | 8,3 42,8 | 31,5 32 | |
| 2кл. (ТО) | 20/ 140 | 82,3 | 7,8 54,5 | 5,7 37,5 | 8,5 41,6 | 0,7 0 | 2,8 25 | 0 0 | 7,1 10 | 10,7 13,3 | 39 32,6 | 0 0 | 5,7 25 | 11,4 25 | |
| 3кл. (РО) | 22/ 154 | 48,8 | 11,6 50 | 1,9 33,3 | 3,7 0 | 3,2 60 | 1,9 0 | 0 0 | 6,5 10 | 7,1 36,3 | 12,9 55 | 4,5 14,2 | 15,6 41,6 | 18,1 14,2 | |
| 3кл. (ТО) | 15/ 85 | 94,7 | 10,5 44,4 | 2,3 0 | 4,7 25 | 3,5 66,6 | 14,1 16,6 | 2,3 0 | 12,9 45,4 | 8,2 14,2 | 35,2 40 | 5,2 20 | 4,7 25 | 18,8 6,2 | |

**Психолого-педагогическая характеристика
актуального состояния организованности коллектива
(карта-схема Л.И.Уманского)**

| Положительные проявления организованности | Оценочная шкала | | | | | Отрицательные проявления организованности |
|--|--------------------|---|---|---|---|---|
| | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 | |
| 1. В коллективе имеются органы эффективного самоуправления. | | | | | | В коллективе нет органов самоуправления. |
| 2. Коллектив всегда самостоятельно выбирает себе организаторов для различных видов деятельности. | | | | | | Коллектив не в состоянии без посторонней помощи решить вопрос о выборе организаторов в любом виде деятельности. |
| 3. Члены коллектива всегда хорошо взаимодействуют друг с другом. | | | | | | Члены коллектива никогда не взаимодействуют друг с другом. |
| 4. Члены коллектива всегда оказывают друг другу помощь в работе. | | | | | | Никто и никогда в коллективе не оказывает помощь товарищам. |
| 5. Трудности, касающиеся согласования действий, всегда преодолеваются быстро. | | | | | | Ни одна из трудностей, связанных с согласованием действий, не преодолевается. |
| 6. Трудные условия, ситуации, опасности, неожиданно возникающие в работе, сплачивают коллектив. | | | | | | При возникновении трудностей, ситуаций, опасности коллектив разрушается. |
| 7. Неудачи в достижении целей коллектива усиливают его стремление к ним. | | | | | | Неудачи в достижении поставленных целей расслабляют коллектив, ведут к отказу от них. |
| 8. Коллектив поддерживает устойчивые взаимосвязи, сотрудничает с другими коллективами. | | | | | | Коллектив не взаимодействует с другими коллективами, изолирует себя от них. |
| 9. Коллектив тесно связан с более широким объединением школьников, охотно | | | | | | Коллектив не взаимодействует с более широким объединением школьников, |

| | | | | | |
|---|--|--|--|--|--|
| включается в совместную с ними работу. | | | | | противится налаживанию с ними деловых контактов. |
| 10. В коллективе доброжелательно и с участием относятся к новым членам, стараются помочь им освоиться и включиться в совместную работу. | | | | | Коллектив враждебно относится к новым членам, противодействует их адаптации и включению в совместную деятельность. |
| 11. Члены коллектива легко, эффективно согласуют свои действия. | | | | | Члены коллектива не способны к эффективному согласованию своих действий. |
| 12. Имеющиеся в коллективе группировки по личным интересам хорошо взаимодействуют между собой. | | | | | Имеющиеся в коллективе группировки школьников никогда не взаимодействуют между собой. |
| 13. Коллектив активно сопротивляется любым попыткам его расформировать. | | | | | Коллектив относится безразлично и легко поддается расформированию. |
| 14. Коллектив находит оптимальный способ взаимодействия между его членами в самых различных ситуациях и условиях. | | | | | Коллектив никогда не способен найти оптимальный способ взаимодействия, каких бы условий это не касалось. |
| 15. В коллективе есть хорошие, способные организаторы и авторитетные лидеры. | | | | | В коллективе нет способных организаторов, а у лидеров таких возможностей нет. |

Бланк опроса

| Фамилия ученика | | Класс, школа |
|---|-------|--|
| 1. В нашем классе всегда весело. | ----- | 1. В нашем классе всегда скучно. |
| 2. Все ребята в общем-то добрые, отзывчивые. | ----- | 2. В классе много злых, равнодушных. |
| 3. Мы никогда не ссоримся. | ----- | 3. Мы часто ссоримся, конфликтуем. |
| 4. Ребята в классе вежливые, воспитанные. | ----- | 4. Ребята в классе невоспитанные, часто грубят, ругаются. |
| 5. Мне в нашем классе спокойно, хорошо. | ----- | 5. Мне в нашем классе беспокойно, тревожно. |
| 6. У нас все равны. | ----- | 6. Сильные ребята подавляют слабых, помыкают ими. |
| 7. Мы все сплоченные, все дела делаем вместе. | ----- | 7. Несколько ребят дружат между собой, остальные сами по себе. |

Оценочная шкала градуирования эмоционально-психологического климата ученической группы

| Уровень ЭПК | Величина индекса Э в % |
|---------------|------------------------|
| Очень высокий | Более 80 |
| Высокий | 71—80 |
| Выше среднего | 66—70 |
| Средний | 45—65 |
| Ниже среднего | 40—44 |
| Низкий | Менее 40 |

Приложение 5

Таблица 3

Сопоставительная характеристика (в процентном выражении) уровней психологического климата (комфортности) в начальных классах с традиционным и развивающим типом обучения («срез» по итогам опытно-экспериментальной работы)

| Система обучения | 1 класс | 2 класс | 3 класс |
|------------------|---------|---------|---------|
| Традиционная | 60,4% | 63,1% | 61,7% |
| Развивающая | 67% | 74,5% | 78,4% |

Приложение 6

Таблица 4

Сопоставительная характеристика показателей сформированности умений межличностного взаимодействия при решении познавательных задач младшими школьниками, обучающимися по традиционной и развивающей системам занятий (итоговый «замер» опытно-экспериментальной работы)

| № п/п | Стадии решения задачи | Результативность по классам (в %) | | | | | |
|-------|----------------------------------|-----------------------------------|-------|-------|---------------------|-------|-------|
| | | Традиционная система | | | Развивающая система | | |
| | | 1 кл. | 2 кл. | 3 кл. | 1 кл. | 2 кл. | 3 кл. |
| 1. | Начальная стадия решения задачи | 31,2 | 18,75 | 53,1 | 50 | 68 | 75 |
| 2. | Стадия решения | 10 | 7,5 | 55 | 40 | 72 | 80 |
| 3. | Стадия рефлексии способа решения | 22,5 | 20,80 | 29,1 | 54,1 | 67,5 | 91,6 |
| 4. | Общие организационные критерии | 66,6 | 58 | 83,3 | 100 | 98 | 100 |
| | Общие позиции | 67,2 | 44,6 | 39,5 | 78,7 | 81,4 | 83,3 |

**Протокол оценивания эффективности
взаимодействия в группе**

1. Начальная стадия решения:
- индивидуальный анализ условий задачи..... 0—1 балл
 - проверка понимания условий задачи 0—1
 - групповое уяснение цели задания 0—1
 - обсуждение условий задачи в группе 0—1
 - выдвижение предложений о порядке и ходе
работы над заданием..... 0—1
 - обсуждение хода работы 0—2
 - принятие решения о ходе работы 0—1
- Итого:** 8 баллов
2. Стадия решения задачи:
- индивидуальная работа по поиску
способов решения минус 2
 - выдвижение предложений в группе..... 0—1
 - четкость высказывания версии способа решения 0—2
 - выслушивание версии способа решения 0—1
 - обсуждение версий (размышления, спор) 0—1
 - критика версии с обоснованием 0—2
 - принятие версии без критики минус 2
 - проверка понимания версии 0—1
 - выдвижение версий всеми участниками 0—1
 - принятие версии (согласие) всеми членами группы 0—1
- Итого:** 10 баллов
3. Стадия рефлексии способа решения:
- остановка потока непродуктивных решений 0—2
 - исследование целей задания и условий задачи 0—2
 - работа над анализом способа решения..... 0—3
 - выделение способа решения 0—3
 - обсуждение способа решения 0—2
- Итого:** 12 баллов

4. Общие организационные критерии:
- умение слушать других 0—1
 - наличие позиции организатора 0—1
 - эмоциональное принятие членами группы
друг друга 0—1

Итого: 3 балла

Помимо оценивания непосредственно работы группы в общее количество баллов вошли еще и следующие позиции:

- непосредственное решение задачи 0—20
- умение представить результаты работы группы 0—3
- умение задавать вопросы 0—5
- умение отвечать на вопросы 0—5

Итого: 33 балла

Памятка «Этапы эффективного взаимодействия в группе»

Соблюдайте при работе в группе на каждом этапе решения задачи, следующие правила.

1 этап (начальная стадия решения):

- проведите индивидуальный анализ условий задачи;
- проверьте понимание группой условий задачи;
- уясните цель задачи;
- обсудите ход работы;
- примите решение о ходе работы.

2 этап (собственно решение задачи):

- избегайте индивидуальной работы по поиску способов решения;
- выдвигайте как можно больше предложений по способу решения;
- важно, чтобы каждый высказал свою версию;
- старайтесь четко высказывать свои версии;
- обязательно обсуждайте их (спорьте, размышляйте);
- не принимайте версии без критики, обосновывайте критические замечания;
- проверяйте понимание группой выдвинутой версии;
- стремитесь достичь согласия в группе по обсуждаемому способу решения задачи.

3 этап (рефлексия способа решения):

- вовремя остановите поток непродуктивных решений;
- исследуйте цели и условия задачи;
- анализируйте найденный способ решения;
- проверьте, насколько четко вы выделяете и осознаете принятый способ решения.

ОГЛАВЛЕНИЕ

| | |
|--|-----------|
| Введение | 3 |
| Глава 1 | |
| Теоретико-методологические предпосылки обеспечения эффективности задействия образовательного потенциала развивающего обучения в формировании гуманистических взаимоотношений младших школьников..... | 7 |
| 1.1. Теория и практика духовно-нравственного совершенствования учащихся отечественной образовательной школы | 7 |
| 1.2. Формирование гуманистических взаимоотношений учащихся начальных классов в структуре их духовно-нравственного воспитания в детском коллективе | 13 |
| 1.3. Критериально-параметральные характеристики гуманистических межличностных взаимоотношений учащихся начальных классов школы развивающего обучения в структуре становления их детского воспитательного коллектива | 35 |
| Глава 2 | |
| Особенности и условия формирования у младших школьников гуманистических взаимоотношений | 52 |
| 2.1. Обеспечение учебно-воспитательной деятельности опытно-экспериментальной школы развивающего обучения | 52 |
| 2.2. Общеметодические приемы использования потенциала развивающего обучения в формировании гуманистических взаимоотношений учащихся начальных классов..... | 65 |
| 2.3. Организационно-педагогические условия повышения результативности задействия образовательно-воспитательных преимуществ развивающего обучения в гуманистическом воспитании детей младшего школьного возраста | 81 |
| 2.4. Педагогическая характеристика опытно-экспериментальной работы и ее фактических результатов..... | 88 |
| Заключение | 113 |
| Список использованной литературы..... | 117 |
| Приложения | 126 |

Научное издание

Овсянникова Светлана Константиновна

**ФОРМИРОВАНИЕ ГУМАНИСТИЧЕСКИХ
ВЗАИМООТНОШЕНИЙ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ**

Монография

Редактор *Л.В.Алексеева*

Компьютерная верстка *К.В.Латыповой*

Художник обложки *Л.П.Павлова*

Изд. лиц. ЛР № 020742. Подписано в печать 06.06.2010

Формат 60×84/16. Бумага для множительных аппаратов

Гарнитура Times. Усл. печ. листов 8,5

Тираж 500 экз. Заказ 998

Отпечатано в Издательстве

Нижевартковского государственного гуманитарного университета

628615, Тюменская область, г.Нижевартовск, ул.Дзержинского, 11

Тел./факс: (3466) 43-75-73, E-mail: izdatelstvo@nggu.ru

