В.В. ЗАЙЦЕВ
(Волгоград)

ВОСПИТАНИЕ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ ГОТОВНОСТИ К ОСУЩЕСТВЛЕНИЮ СВОБОДНОГО МОРАЛЬНОГО ВЫБОРА ПОСТУПКА*

Описана работа учителя начальных классов по формированию у младших школьников адекватной ретроспективной и прогностической самооценки, действий целеполагания и планирования в условиях учебной деятельности. Полученные в ходе данной работы новообразования создают необходимые предпосылки для их последующего переноса на нравственную сферу и воспитания у младших школьников готовности к осуществлению свободного морального выбора поступка.

Ключевые слова: *нравственное воспитание, свободный моральный выбор поступка, адекватная самооценка младших школьников, педагогическая оценка, ситуации свободного выбора в учебном процессе, целеполагание, планирование.*

Нравственная сфера ребенка наиболее интенсивно формируется и развивается в ситуациях самостоятельного выбора вариантов поведения. Ряд авторов справедливо отмечает, что «где нет выбора – нет и не может быть нравственности» [6, с. 21].

Готовность к осуществлению свободного морального выбора поступка является важным показателем успешности нравственного воспитания школьников [5]. Изучение особенностей воспитания этого качества в период младшего школьного возраста позволило выявить одно из существенных противоречий, сдерживающих его дальнейшее развитие: противоречие между представлением ребенка о себе как о хорошем и необходимостью дать отрицательную оценку своему поступку, не соответствующему социальным нравственным нормам. Разрешение данного противоречия не только способствует развитию отдельных компонентов свободного морального выбора поступка, но и усиливает его влияние на развитие личности в целом.

Формирование у младших школьников адекватной оценки собственных нравственных поступков – процесс сложный. Эту задачу трудно решить с ходу. Поэтому работа по формированию у младших школьников адекватной оценки собственных нравственных поступков начинается с формирования у них умения адекватно оценивать свою учебную деятельность. Критерии правильного выполнения учебных действий, как правило, значительно проще и более однозначны, чем нравственные критерии.

В связи с этим цель данной статьи состоит в описании работы учителя начальных классов по формированию адекватной самооценки младших школьников и связанных с нею действий целеполагания и планирования, которая создает необходимые предпосылки для их последующего переноса на нравственную сферу (разрешение противоречия между представлением ребенка о себе как о хорошем и необходимостью дать отрицательную оценку своему поступку, не соответствующему социальным нравственным нормам).

Оценка собственной деятельности, осуществляемая после ее завершения, в педагогической психологии получила название ретроспективной самооценки. Процесс формирования у младших школьников адекватной самооценки во многом зависит от уровня развития у них взаимооценки [1, с. 139]. С учетом этого первый этап работы начинался с организации ситуаций, стимулирующих развитие взаимооценки.

В конце урока математики учитель обращается к детям с просьбой передать свою тетрадь соседу по парте для проверки: все ли задания решены верно, нет ли ошибок, аккуратно ли выполнена работа, что можно посоветовать при выполнении заданий на следующем уроке. К этой работе ребята приступают с особым усердием и стараются найти в тетради своего соседа хоть небольшую ошибку. Некоторые, не найдя ошибок, стараются отметить какие-то изъяны: «Кружочки нарисованы не карандашом, а ручкой», «Поля проведены криво» и т. д.

Вместе с тем не все дети спешат сообщить учителю об обнаруженных ошибках своего соседа. Нередко учащиеся с адекватной самооценкой, уверенные в своих силах, стремятся просто объяснить ошибки и этим ограничиться. Однако для значительной части первоклассников характерно стремление отыскать в

* Статья публикуется в рамках Международного форума РАО «Непрерывное педагогическое образование: проблемы и перспективы».

© Зайцев В.В., 2018

работе своего соседа хоть какие-нибудь ошибки и довести этот факт до сведения учителя. Такое поведение обусловлено стремлением учащихся на фоне неудач соседа подчеркнуть собственные успехи, а также показать, что ошибки встречаются не только у него, но и у соседа.

Одной из основных причин, тормозящих у младших школьников развитие адекватной оценки результатов собственной учебной деятельности, является боязнь осуждения со стороны учителя. Однажды испытав проявленное учителем недовольство по поводу неправильного ответа или допущенной ошибки, многие учащиеся уже не стремятся побыстрее решить задачу или пример (вдруг опять неправильно, и учитель выскажет свое неодобрение).

Мнение учителя является для младших школьников одним из основных критериев в регуляции их поведения. Вслед за наставником у них формируется такое же негативное отношение к ошибкам. Соответствующая установка дается родителям: в тетрадях первоклассников нередко можно видеть переписанное заново по их указанию домашнее задание, если в нем была допущена небольшая ошибка или помарка. Это заставляет первоклассников всячески маскировать допущенные ошибки, сковывает их инициативу, а иногда провоцирует и на обман.

Какими средствами можно нейтрализовать воздействие этих нежелательных факторов на формирование адекватной самооценки младших школьников? Анализ работы опытных учителей начальных классов позволяет в качестве ведущего педагогического средства выделить терпимое отношение учителя к допущенным учениками ошибкам. Нужно отказаться от нелестной оценки личности школьника в целом, особенно в присутствии его товарищей. Ошибки должны восприниматься не как ЧП, требующее немедленного наказания (в виде отметки), а как рядовое явление, сопровождающее любой процесс познания. Это не означает, что ошибки совсем не следует замечать. Они по-прежнему являются предметом обсуждения, но не сопровождаются осуждением автора. Больше всего дети переживают не осуждение какого-то их отдельного поступка, а перенос мнения о данном поступке на его личность в целом.

Однако терпимое отношение учителя к ошибкам учащихся создает только внешние предпосылки для формирования у младших школьников желания и умения адекватно оценивать результаты своей учебной деятельности. Другой необходимой стороной этой работы является умение учащихся давать содержательную, мотивированную оценку своим учебным действиям.

Реализация этой цели требует соответствующей перестройки оценочной деятельности педагога. Правильная ее организация предполагает знание учителем видов педагогической оценки, особенностей ее влияния на учащихся с различным типом нервной системы.

Проектируя этот процесс, исходят из того, что педагогическая оценка – это постоянное определение учителем правильности хода выполнения учащимися деятельности по сравнению с поставленной целью, используемое для оказания оперативной помощи школьникам и настроя их на успешное достижение намеченного результата. В психолого-педагогической литературе [4] различают положительную оценку (согласие, одобрение, поощрение и др.) и отрицательную (замечание, порицание, наказание и др.).

Согласие со стороны учителя ориентирует ребенка в правильности собственного поступка, стимулирует его движение в том же направлении. Учитель как бы говорит: «Да, это так! Все выполнено верно». Одобрение в дополнение к этому проявляется в эмоциональной поддержке успехов учащихся. Поощрение, с одной стороны, фиксирует правильную ориентацию деятельности ученика, с другой – побуждает его к дальнейшим усилиям в этом направлении.

Основная функция отрицательной педагогической оценки заключается в торможении действий ученика в нежелательном направлении и переключает их на правильное. Замечание ориентировано на регуляцию дисциплинированности учащихся. Порицание выражает неудовлетворение учителя действиями школьника. Замечание носит нейтральный характер, а порицание явно отражает отрицательное отношение к поведению ребенка. Оно показывает, что если он не среагирует, то учитель будет вынужден прибегнуть к наказанию.

В использовании педагогической оценки есть свои закономерности. По отношению к робкому ученику, остро переживающему свои неудачи, целесообразно использовать такой вид положительной педагогической оценки, как одобрение.

На ребят робких, медлительных эффективное воздействие оказывает перспективная оценка, которая в определенной степени явля-

ется завышенной оценкой и предполагает временное отступление от объективных критериев. Она отражает рост, продвижение ученика от незнания к знанию, от неумения к умению. Перспективная оценка фиксирует не результат, а процесс, пока еще не имеющий завершения, определяет усилия ученика в их соотношении с реальными возможностями достижения успеха.

Как видим, педагогическая оценка может мотивироваться не только полученным результатом (решена задача или не решена), но и указанием причин достигнутого успеха или, наоборот, неудачи. Так, после решения у доски нескольких примеров на первичное закрепление сложения с переходом через десяток (математика,1-й класс) учитель дал Сереже С. следующую оценку: «Молодец, Сережа! Вижу, что ты внимательно слушал объяснение на уроке и поэтому правильно выполнил задание. Я доволен тобой». Эта оценка в себя включает положительную оценку предыдущей деятельности ребенка («внимательно слушал»), положительную оценку только что выполненной деятельности («правильно выполнил задание»), связь между этими двумя видами деятельности («внимательно слушал и поэтому правильно выполнил»), отношение учителя к ребенку («я доволен тобой»), положительную оценку личности ребенка в целом («молодец, Сережа»).

Формирование адекватной оценки и самооценки во многом зависит от того, насколько младший школьник осознает те требования, которые предъявляются учителем к результатам его деятельности. Это обеспечивается не только четким предварительным объяснением требований, усвоением их всеми учащимися, но и включением учителем в сферу оценки наряду с результатами деятельности отношения к ней отдельных ребят. Благодаря оценке, данной учителем, ребенку становятся понятны его требования, и наоборот, через объяснение требований сама оценка осознается как заслуженная и объективная.

Использование описанных выше педагогических приемов позволяет большинству учащихся сформировать в рамках учебной деятельности ретроспективную самооценку, близкую к адекватной.

В отличие от ретроспективной, прогностическая самооценка ориентирована на оценку субъектом своих возможностей для успешного выполнения задания до начала работы. Овладение адекватной прогностической самооценкой является более высокой ступенью по сравнению с ретроспективной в формировании самооценки у младших школьников. Поэтому основная задача следующего этапа – вооружение их умением правильно оценивать свои возможности в выполнении учебных заданий различной степени трудности, т. е. формирование адекватной прогностической самооценки. В качестве средства для этого удобно использовать самостоятельную работу.

В традиционной методике обучения математике младшим школьникам обычно предлагаются самостоятельные работы в двух вариантах примерно одинаковой степени сложности, которые ориентированы на среднего ученика. Для хорошо успевающих учащихся эти варианты достаточно просты, и школьники с ними быстро справляются, для слабых – наоборот, слишком трудны.

В целях формирования прогностической самооценки младших школьников целесообразно изменить традиционную форму проведения самостоятельной работы на уроках математики. Рассмотрим это на конкретном примере.

Урок математики в 1-м классе на тему «Сложение с переходом через десяток». На столе учителя – три набора карточек с заданиями для самостоятельной работы. Каждый из трех вариантов имеет различную степень трудности. Первый включает легкие задания. При их выполнении сложение и вычитание не выходят за пределы первого десятка. Этот вариант предназначен для слабо успевающих учащихся. Второй вариант содержит примеры посложнее. В него входят действия в пределах первого и второго десятков, основанные на разрядном составе двузначных чисел. В третий вариант включены примеры на закрепление только что изученного на уроке нового материала – сложение с переходом через десяток. Он самый трудный.

Рядом с каждым набором карточек лежит трафарет, обозначающий категорию трудности заданий: «легкие», «средние», «трудные». Учитель объясняет, где находятся задания, и предлагает учащимся самостоятельно выбрать для себя карточку любой степени трудности. Но перед этим просит каждого подумать, какое из заданий более соответствует его силам. Следует отметить, что учитель не использовал никаких приемов, которые вынуждали бы ребят выбирать более легкие задания (не ограничивал время выполнения самостоятельной работы, не сообщал, что отметки за самостоя-

тельную работу будут выставлены в классный журнал и т. д.). Такой подход позволяет создать условия, при которых каждый ученик может выбрать задание, наиболее соответствующее его реальным возможностям.

Опыт использования ситуаций свободного выбора в учебном процессе показал, что если вначале младшие школьники предпочитают выбирать наиболее интересные задания занимательного характера, то постепенно все больше начинают ориентироваться на те задания, которые усвоены еще недостаточно хорошо, и этот фактор в ситуациях свободного выбора становится доминирующим.

Формирование адекватной перспективной самооценки у младших школьников в рамках учебной деятельности должно сочетаться с использованием ситуаций, стимулирующих развитие свободного выбора поступка в целом. Это способствует осознанию школьниками логики построения учебной программы, ориентирует на непосредственное участие в разработке ближайших и перспективных учебных задач, выбор возможных вариантов освоения учебного содержания и обоснование каждого из них. В результате учащиеся начальных классов постепенно в доступной форме овладевают таким важным учебным действием, как целеполагание, тесно связанным со свободным выбором [3].

Совместное с учащимися планирование учебного материала можно осуществлять в пределах одного урока. Приведем фрагмент такого урока в 1-м классе.

– Ребята, – обращается учитель к учащимся в начале урока, – посмотрите, какие задания я приготовил для вас на сегодня (на доске записаны названия основных частей урока: «Проверка домашнего задания», «Устный счет», «Мы любим геометрию», «Занимательная задача», «Изучение нового материала», «Самостоятельная работа», «Несколько минут во 2-м классе», «Итог урока» и т. д.). Я хотел бы с вами посоветоваться, какие из них включить в этот урок, а какие перенести на следующие.

Первым готов высказать свое мнение Сережа П.

– Я думаю, что самостоятельную работу можно перенести на следующий урок.

– Почему ты так считаешь?

– Потому, что на уроке русского языка у нас сейчас был диктант, и мы много работали самостоятельно.

Вариант исключения самостоятельной работы не входил в первоначальные планы учителя. Ведь на предыдущем уроке ребята познакомились с новым вычислительным приемом и сегодня в соответствии с логикой освоения учебного содержания следовало бы посмотреть, как этот материал усвоен. Без самостоятельной работы это сделать сложнее.

Как поступить в создавшейся ситуации? Настоять на своем варианте, используя авторитет учителя, или попытаться убедить учащихся в необходимости проведения самостоятельной работы именно сегодня? Однако на данной ступени они еще не готовы должное, объективно необходимое воспринимать как желаемое. Поэтому на первый раз будет достаточно, если первоклассники почувствуют, что от их мнения тоже зависит план проведения урока.

– Ребята, вы поддерживаете мнение Сережи? – обращается учитель к классу.

После одобрения большинством учащихся самостоятельную работу решено перенести на следующий урок.

– Теперь давайте вместе определим, в каком порядке мы будем работать. С чего лучше, по вашему мнению, начать урок?

– Давайте начнем урок с устного счета, – предлагает Максим.

Его предложение звучит с полувопросительной интонацией. Он не уверен, что его мнение может повлиять на план урока.

– Ни у кого возражений нет? – интересуется учитель.

Предложение Максима принято (около строки «Устный счет» на классной доске ставится цифра 1).

– К чему перейдем после устного счета?

Оксана О. предлагает:

– К занимательной задаче, они очень интересные (учитель в плане урока около строки «Занимательная задача» ставит цифру 2).

– После занимательной задачи, – вносит предложение Жанна Ш., – давайте решим примеры, потому что вчера на уроке при их решении у многих были ошибки.

Вот этот мотив ценен, и хорошо, что он исходит не от учителя, а от учащихся. Это еще одна ступенька, которая помогает осуществить переход от желаемого к должному, ориентирует на составление плана урока, который не только включает интересные, занимательные упражнения, но и ориентирован на преодоление имеющихся у школьников трудностей при выполнении учебных заданий.

Такая работа всегда связана с определенными волевыми усилиями учащихся. Осозна-

ние ее необходимости, понимание важности для своего дальнейшего продвижения вперед в освоении учебного содержания снижает порог волевого напряжения, делает эту работу более приятной для учащихся.

Высказанный Жанной мотив нужно закрепить, перевести его в разряд реально действующих. Наиболее удобно это сделать с помощью одобрения:

– Молодец, Жанна! Ты права. Ребята, обратите внимание, Жанна выбирает не только те задания, которые ей нравятся, а те, в которых мы пока еще допускаем много ошибок (в план урока включается «Решение примеров», около этой строки ставится цифра 3).

В дальнейшем ориентация на данный мотив помогла учащимся не только адекватно относиться к ошибкам в своей работе, но и сделать их одним из важных факторов при планировании своей учебной деятельности.

Между тем составление плана урока математики продолжается. Алеша С. настаивает на том, чтобы после решения примеров перейти к геометрической задаче.

– А домашнюю работу проверять не будем? – интересуется учитель.

– Нет! – уверенно высказывает свое мнение Сережа С. И, что самое ценное, тут же мотивирует его:

– У нас дома была только одна задача, и то нетрудная. Давайте домашнюю работу проверим в другой раз, а после геометрической задачи перейдем к задачам из второго класса.

– Хорошо, – соглашается учитель (в плане урока около этих заданий ставятся соответственно цифры 4 и 5, а проверка домашнего задания вычеркивается).

Аналогично планируется последовательность изучения остального учебного материала урока.

Такие ситуации свободного выбора можно использовать в целях обучения учащихся более правильному планированию своей работы на уроке:

– Ребята, во второй половине урока вы устанете, а задания пойдут трудные. Может быть, занимательную задачу лучше перенести после задач из 2-го класса? Они более интересные, и вы, решая их, немного отдохнете.

Учащиеся соглашаются с этим аргументом, и занимательная задача переносится в плане стрелкой в конец урока, после решения задач из второго класса. В таких ситуациях школьники убеждаются, что при свободном выборе последовательность изучения учебного материала определяется не произвольно, а с учетом характера затруднений в его освоении на прошлых уроках.

Свободный выбор связан с осознанием необходимости выбранного варианта поведения (свобода – познанная необходимость), поэтому актуализация в сознании ученика своих успехов и относительных неудач в освоении учебного материала является одним из факторов, влияющих на процесс свободного выбора при планировании объема и содержания учебной работы. Так, если в конце урока учащиеся пришли к выводу, что им пока еще трудно удается решение текстовых задач определенного вида, то учитель в начале следующего занятия предлагает включить в план две-три задачи этого типа. Должное в этом случае выступает как необходимое, мотивированное. Такая работа, во-первых, формирует у учащихся умение оценивать свою работу, находить в ней слабые места, во-вторых, позволяет более правильно осуществлять ее планирование [2].

В заключение отметим, что системная работа учителя по формированию у младших школьников адекватной ретроспективной и прогностической самооценки при освоении учебного содержания, их участие в целеполагании и совместном планировании содержания уроков является важной ступенькой в создании необходимых предпосылок для переноса освоенных учебных действий на нравственную сферу. Данная работа тесно связана с формированием нравственных представлений и внутренних мотивов как необходимых составных частей готовности младших школьников к осуществлению свободного морального выбора поступка и будет описана в следующей статье.

Список литературы

1. Андрущенко Т.Ю. Психологический анализ ситуаций формирования самооценки младшего школьника на уроке // Вопросы психологии младших школьников. Саратов, 1984. С. 138–142.

2. Зайцев В.В. Концепция и технология развития личностной свободы учащихся в начальной школе // Начальная школа: плюс-минус. 2000. № 2. С. 67–73.

3. Зайцев В.В. Проектирование ситуаций развития личностной свободы младших школьников на уроке математики // Начальная школа: плюс-минус. 2001. № 2. С. 15–19.

4. Зубалий Н.П. Педагогическая оценка и ее роль в формировании положительного отношения шестилеток к учению // Формирование мотивов учения у шестилетних детей. Киев, 1984.

5. Стратегия развития воспитания в Российской Федерации на период до 2025 года [Электронный ресурс]. URL: https://rg.ru/2015/06/08/vospitanie-dok.html (дата обращения: 27.09.2018).

6. Якобсон С.Г., Прусс И.В. Последняя победа Буратино. М.: Знание, 1983.

* * *

1. Andrushhenko T.Ju. Psihologicheskij analiz situacij formirovanija samoocenki mladshego shkol'nika na uroke // Voprosy psihologii mladshih shkol'nikov. Saratov, 1984. S. 138–142.

2. Zajcev V.V. Koncepcija i tehnologija razvitija lichnostnoj svobody uchashhihsja v nachal'noj shkole // Nachal'naja shkola: pljus-minus. 2000. № 2. S. 67–73.

3. Zajcev V.V. Proektirovanie situacij razvitija lichnostnoj svobody mladshih shkol'nikov na uroke matematiki // Nachal'naja shkola: pljus-minus. 2001. № 2. S. 15–19.

4. Zubalij N.P. Pedagogicheskaja ocenka i ee rol' v formirovanii polozhitel'nogo otnoshenija shestiletok k ucheniju // Formirovanie motivov uchenija u shestiletnih detej. Kiev, 1984.

5. Strategija razvitija vospitanija v Rossijskoj Federacii na period do 2025 goda [Jelektronnyj resurs]. URL: https://rg.ru/2015/06/08/vospitanie-dok.html (data obrashhenija: 27.09.2018).

6. Jakobson S.G., Pruss I.V. Poslednjaja pobeda Buratino. M.: Znanie, 1983.

Fostering of readiness to make free moral choices in younger schoolchildren

The article looks upon the work of a primary school teacher on the formation of adequate retrospective and prognostic self-esteem, goal-setting actions and planning in younger students in the context of educational activities. The authors show that the knowledge obtained in the course of this work create the necessary prerequisites for their subsequent transfer to the moral sphere and upbringing of readiness to make a free moral choice of action in younger schoolchildren.

Key words: *moral education, free moral choice of action, adequate self-assessment of younger students, pedagogical assessment, situations of free choice in the educational process, goal-setting, planning.*

(Статья поступила в редакцию 15.10.2018)

М.В. КОРЕПАНОВА
(Волгоград)

УПРАВЛЕНИЕ ИННОВАЦИОННЫМИ ПРОЦЕССАМИ В ДОШКОЛЬНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ

Рассматриваются вопросы управления инновационной деятельностью в дошкольном учреждении. Обосновываются подходы к разработке модели управления инновационными процессами. Выделены направления, обеспечивающие реализацию задач инновационного развития образовательного учреждения: реструктуризация содержания дошкольного образования, организация партнерства педагогического коллектива с родителями, методическое сопровождение педагогов.

Ключевые слова: *управление инновациями, инновационная деятельность, методическое сопровождение, партнерство, качество дошкольного образования.*

Общая стратегия управленческого опыта состоит в практической организации инновационного образовательного пространства в ДОУ, ориентированного на освоение, создание и внедрение в педагогическую практику новых технологий, форм управления педагогическим процессом и деятельностью образовательной организации в целом. Управление инновационной деятельностью в дошкольном учреждении осуществляется с учетом объективных возможностей педагогов, уровня их профессиональной и методической компетентности, готовности осваивать, внедрять и разрабатывать инновации, востребованные современной образовательной ситуацией.

Организация управления инновациями в дошкольном учреждении предполагает четыре взаимосвязанных этапа: 1) поиск новых идей; 2) формирование нововведения; 3) реализация нововведения; 4) закрепление новшества. Опыт совместной работы с педагогами дошкольного учреждения № 198 г. Волгограда позволил выработать организационно-управленческую стратегию, согласно которой была разработана модель управления инновационными процессами, решающая такие задачи, как:

1) реструктуризация содержания дошкольного образования на основе внедрения современных инновационных педагогических технологий;

© Корепанова М.В., 2018